



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 39 – novembre 2017

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

philosophe0@tin.it

fabio.minazzi@uninsubria.it

morselli@aliceposta.it

gasppo@tin.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

Eventuali contributi devono essere inviati alla direzione della rivista in forma elettronica con un breve abstract in lingua straniera.

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
Filosofia e formazione filosofica	<p>LUCA ILLETTERATI, LUCA CORTI, <u>Lavorare sulle parole: la filosofia come problematizzazione del noto</u></p> <p>MONICA CRISTINI, <u>La parola è la cosa? Slogan e discorso filosofico</u></p> <p>ALESSANDRA MODUGNO, <u>Esperienza filosofica e responsabilità formativa</u></p> <p>SALVATORE BELVEDERE, <u>Competenza e filosofia</u></p>
Società Filosofica Italiana - Sezione Lombarda	DARIO SACCHI, <u>Giornata di studio sulla didattica della filosofia nell'università italiana (Milano, 15 giugno 2017)</u>
Esperienze didattiche nei licei	<p>LIA DE MARCO, TIZIANA ANNA PISCITELLI, <u>«La filosofia nasco-sta»</u>. Percorso creativo-didattico di ricerca applicata ai classici della filosofia</p> <p>PATRIZIA SALVATORE, <u>Tradizione e contemporaneità. A scuola di Kant al tempo del terrorismo. Che cosa significa oggi orientarsi nel pensiero?</u></p>
Filosofia e bambini	<p>ILARIA MILEA, <u>Stati Generali Filosofia Bambini: un'occasione per ri-pensare la filosofia</u></p> <p>VERONICA PONZELLINI, <u>Le ragioni teoretiche dei <i>Giovanissimi Pensatori</i>: una questione di civiltà</u></p> <p>CHIARA COLOMBO, FIORENZO FERRARI, <u>L'infanzia e il pensiero ospitale: filosofia ospitale per i bambini</u></p>
Filosofia, consulenza, inclusività	<p>GIANCARLO CHIRICO, <u>Cos'ha di 'filosofico' la consulenza filosofica? Alcune considerazioni sul tema da parte di un consulente 'in formazione'</u></p> <p>MARCO DAMONTE, <u>Filosofia e inclusività scolastica. Un approccio storico e una proposta operativa</u></p>
Studi	<p>DIANA GIANOLA, <u>Sentinella, a che punto è la notte? La questione morale in Max Weber e Hannah Arendt</u></p> <p>LUCA MONTANARI, <u>Nuove ermeneutiche sull'antropologia del riconoscimento. Misconoscimento, medesimezza e dono in un approccio inter-soggettivista</u></p> <p>PAOLO SCOLARI, <u>Fenomenologie della carta stampata. Friedrich Nietzsche e i giornali</u></p>
Un confronto: l'esperienza del Brasile	CELSO JOÃO CARMINATI, <u>Formazione e insegnamento della filosofia</u>
Recensioni	<p>ORLANDO FRANCESCHELLI, <u>Elogio della felicità possibile. Il principio natura e la saggezza della filosofia</u> (Stefano Sassaroli)</p> <p>DAVIDE MICCIONE (a cura di), <u>Manlio Sgalambro. Breve invito all'opera</u> (Augusto Cavadi)</p> <p>ANTONINO CUSUMANO (a cura di), <u>Dialoghi Mediterranei. Monoteismi e dialogo</u> (Augusto Cavadi)</p>

EDITORIALE

Anna Bianchi

Dalla lettura del numero 39 di *Comunicazione filosofica* emerge, come linea unificante, l'affermazione – esplicita o implicita – del valore formativo dell'incontro con la filosofia. In particolare, la sezione *Filosofia e formazione filosofica*, che apre questo numero della Rivista, evidenzia l'importanza degli stimoli offerti alla didattica della filosofia, sia nella scuola sia nell'università, dagli articoli che intrecciano il discorso sulla specificità del pensiero filosofico con la riflessione sulla rilevanza formativa dello studio della filosofia.

Questa impostazione si rileva nel contributo *Lavorare sulle parole: la filosofia come problematizzazione del noto*, nel quale Luca Illetterati e Luca Corti propongono una visione della filosofia come indagine sulle parole-chiave che danno significato al nostro abitare il mondo. Questa forma di indagine propria della filosofia è concepita dagli autori sia come concettuale sia come storica e porta a riconoscere il procedere argomentativo e il potenziale critico del pensiero filosofico: un approccio che, se condiviso, non può non riflettersi sullo studio della materia.

Il potenziale critico del pensiero filosofico emerge chiaramente dall'articolo di Monica Cristini, *La parola è la cosa? Slogan e discorso filosofico*. L'autrice, intenzionata a restituire l'autonomia teoretica agli studenti tramite lo studio della filosofia, prende posizione contro una scuola ridotta a «regno della parola d'ordine, della ricetta, del pensiero liofilizzato», a favore di una scuola che sia «luogo della parola filosofica», che educi a riprendere possesso del linguaggio: è, infatti, questa la via per costruire una consapevolezza di sé rispettosa del modo specifico dell'uomo di essere-nel-mondo, cioè del suo essere pensiero da sempre linguisticamente articolato.

L'urgenza di riscoprire il valore formativo della filosofia è ribadita nell'articolo *Esperienza filosofica e responsabilità formativa* da Alessandra Modugno che propone – come via per guidare gli studenti a cogliere la valenza esistenziale e la significatività della filosofia per la propria vita e professione – l'apertura a una «concezione “esperienziale” del filosofare», sperimentata in un progetto di ricerca-azione realizzato con gli studenti del Corso di studi triennale in Scienze pedagogiche e dell'educazione dell'Università di Genova. L'autrice, attenta a cogliere le opportunità offerte dalla normativa vigente, valorizza anche la nozione di competenza – posta come scopo dei processi formativi – definendola come «sviluppo della dotazione ontologica del singolo», al quale l'apprendimento della filosofia offre un significativo contributo.

La sottolineatura del ruolo della filosofia in una formazione incentrata sulle competenze – raccomandata dalle istituzioni dell'Unione Europea – è centrale nell'articolo *Competenza e filosofia*. Assumendo la nozione di competenza come preconditione per l'apprendimento di conoscenze disciplinari ed abilità professionali, infatti, Salvatore Belvedere evidenzia l'apporto dato dalla filosofia alla formazione di soggettività responsabili, caratterizzate dalla conoscenza dei fini e dalla consapevolezza del proprio agire.

Il contributo di Dario Sacchi – dedicato alla *Giornata di studio sulla didattica della filosofia nell'università italiana*, svoltasi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, il 15 giugno 2017, e promossa dalla Società Filosofica Italiana insieme con il Dipartimento di Filosofia dell'Università Cattolica e con la Consulta Nazionale di Filosofia – conferma il nesso tra la didattica della filosofia e la riflessione sul sapere filosofico, nesso ribadito con chiarezza in rapporto all'entrata in vigore delle disposizioni relative alla formazione dei docenti, sia iniziale sia in servizio. La sintesi della Giornata di studio mostra come, accanto alla riflessione sull'insegnamento della filosofia nell'università, abbia ottenuto ampio spazio l'insegnamento della filosofia nella

scuola secondaria di secondo grado: è così emersa la necessità di un'attenta riflessione teoretica sulla didattica della filosofia e di una stretta collaborazione tra i docenti universitari e i docenti di scuola secondaria per la formazione degli insegnanti.

Gli articoli proposti nella sezione *Esperienze didattiche nei licei* mostrano ancora una volta la ricchezza delle attività realizzate per l'apprendimento scolastico della filosofia, ricchezza non adeguatamente conosciuta e valorizzata, nonostante il raccordo tra le scuole e le sezioni locali della Società Filosofica Italiana e il supporto di docenti universitari. Interessante notare la differenza tra le esperienze proposte, pensate per diversi indirizzi del sistema dei licei. L'articolo di Lia De Marco e Tiziana Anna Piscitelli – «*La filosofia nascosta*». *Percorso creativo-didattico di ricerca applicata ai classici della filosofia* – propone agli studenti un'originale metodologia di studio incentrata sulla ricerca di significati nascosti nei classici del pensiero filosofico, contaminando la speculazione filosofica con la ricerca artistica di Emilio Isgrò, artista e scrittore italiano. Il contributo di Patrizia Salvatore – *Tradizione e contemporaneità. A scuola di Kant al tempo del terrorismo. Che cosa significa oggi orientarsi nel pensiero?* – evidenzia l'attualità e il valore formativo della lettura del saggio kantiano *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*, ritrovando in una rinnovata laicità religiosa la condizione per costruire una relazione con l'altro.

Ricchezza e varietà di proposte caratterizzano anche le esperienze di accostamento dei bambini alla filosofia. La Rivista ritorna a dedicare una sezione a questo ambito della "comunicazione filosofica", partendo dagli "Stati Generali Filosofia Bambini", organizzati dai Ludosofici a Milano, il 15 maggio 2017. Muovendo da una sintetica presentazione di questo evento, nell'articolo *Stati Generali Filosofia Bambini: un'occasione per ri-pensare la filosofia*, Ilaria Milea sottolinea l'apporto offerto da una pratica filosofica come la *Philosophy for children* alla formazione del pensiero critico in età infantile: una formazione da non pensare in alternativa all'incontro con la storia del pensiero filosofico, oggetto di studio nella scuola secondaria di secondo grado.

Un'esperienza di particolare interesse illustrata agli "Stati Generali Filosofia Bambini" è il Progetto "Giovanissimi Pensatori", nato nell'ambito del Progetto "Giovani Pensatori", promosso da Fabio Minazzi, ordinario di Filosofia della scienza presso l'Università degli Studi dell'Insubria. Nell'articolo *Le ragioni teoretiche dei Giovanissimi Pensatori: una questione di civiltà*, Veronica Ponzellini pone le radici del percorso razionale e critico di filosofia con i bambini – proposto dal Progetto – in Socrate, Immanuel Kant, Antonio Banfi e Giulio Preti e attribuisce alla pratica della filosofia con i bambini il carattere di un dovere civile, individuando nel pensare insieme un cardine dell'educazione al dialogo e al rispetto dell'altro e dell'autonomia teoretica e pratica della persona.

Chiude questa sezione il contributo di Chiara Colombo e Fiorenzo Ferrari, *L'infanzia e il pensiero ospitale: filosofia ospitale per i bambini*. La coesistenzialità di pedagogia e filosofia, capaci di formare – lavorando in sinergia – alla riflessività individuale, alla definizione identitaria, all'agire sociale e al cambiamento culturale, è posta dagli autori alla base della loro proposta di pratica filosofica con i bambini: una proposta che intende attivare le intelligenze multiple di ciascuno, perché l'accesso al sapere può avvenire tramite molteplici canali, come l'emozione, la relazione, l'introspezione, il corpo, il movimento, le vibrazioni della musica e così via.

La rilevanza formativa dell'incontro con la filosofia è centrale anche negli articoli di Giancarlo Chirico e Marco Damonte, tanto che si potrebbe avviare la presentazione di questa sezione del numero 39 della Rivista riprendendo l'affermazione iniziale del contributo di Marco Damonte che concepisce la filosofia come una disciplina «capace di mettersi al servizio della realtà e della persona umana». Nell'articolo *Cos'ha di 'filosofico' la consulenza filosofica? Alcune considerazioni sul tema da parte di un consulente 'in formazione'*, infatti, Giancarlo Chirico indica come scopo della consulenza filosofica l'autosviluppo della persona e attribuisce al consulente il compito di condurre il consultante, nel contesto di una relazione dialogica, a prendere coscienza della responsabilità che egli ha sulla propria condotta e sulla propria vita. Marco Damonte, in *Filosofia e inclusività scolastica. Un approccio storico e una proposta operativa* – partendo dall'interrogativo: che cosa potrebbe accadere se la filosofia si mettesse al servizio della disabilità? – illustra le principali proposte che negli ultimi decenni hanno messo a tema la relazione tra

filosofia e disabilità e, limitandosi all'ambito scolastico, mostra come l'approccio filosofico possa, da un lato, favorire l'inclusione degli alunni con disabilità e, dall'altro, promuovere un atteggiamento inclusivo.

Notevole è l'interesse degli studi presentati, sia come opportunità di approfondimento delle tematiche proposte – non solo da parte dei docenti – sia come tracce o spunti per possibili percorsi didattici da proporre in ambito scolastico. In *Sentinella, a che punto è la notte? La questione morale in Max Weber e Hannah Arendt* Diana Gianola pone a confronto la riflessione morale dei due pensatori, soffermandosi sulla nozione di responsabilità, necessaria per un recupero della morale, della quale nei rispettivi contesti storici Max Weber e Hannah Arendt percepivano la crisi. Luca Montanari – con *Nuove ermeneutiche sull'antropologia del riconoscimento. Misconoscimento, medesimezza e dono in un approccio inter-soggettivista* – intende contribuire, in prospettiva antropologica, all'elaborazione di nuova teoria sociale risultante dall'ibridazione tra paradigma del dono e paradigma del riconoscimento. Paolo Scolari – in *Fenomenologie della carta stampata. Friedrich Nietzsche e i giornali* – presenta le critiche di Nietzsche al giornalismo, posto all'origine dell'estensione e della simultanea riduzione della cultura, caratterizzanti la società moderna, e ritenuto responsabile di un indebolimento della formazione scolastica e universitaria, ormai lontana dalla serietà della filosofia.

Un'ulteriore occasione di approfondimento, in questo caso sui temi della formazione dei docenti di filosofia e sull'insegnamento della filosofia, può provenire dal confronto con l'esperienza brasiliana, illustrata da Celso João Carminati nell'articolo *Formazione e insegnamento della filosofia* che porta a riconsiderare il dibattito filosofico sulla scelta tra insegnare la filosofia o insegnare a filosofare.

Infine, la sezione riservata alle recensioni conclude il numero con i contributi di Stefano Sasaroli – che recensisce *Elogio della felicità possibile. Il principio natura e la saggezza della filosofia* di Orlando Franceschelli – e di Augusto Cavadi che recensisce *Manlio Sgalambro. Breve invito all'opera*, a cura di Davide Miccione, e *Dialoghi Mediterranei. Mo-noteismi e dialogo*, a cura di Antonino Cusumano.

LAVORARE SULLE PAROLE: LA FILOSOFIA COME PROBLEMATIZZAZIONE DEL NOTO

Luca Illetterati e Luca Corti*

Abstract

This article defends a particular approach to philosophy, developed in recent years, that takes philosophy as a discipline capable of critically inquiring into key words and concepts at the core of various historical practices. This approach focuses on the contents of concepts often unreflectively taken for granted, and problematizes them by argumentatively exploring their rational credentials. It also contextualizes the role such concepts play and have played throughout history. This philosophical approach is both theoretical and pedagogical, in the sense that it influences the teaching of philosophy. After sketching out this model, this article will interrogate what kinds of answers it provides to three questions crucial to current metaphilosophical debates.

1. Is philosophy scientific?
2. Is philosophy (necessarily) historic?
3. Is there any progress in philosophy?

Keywords

Philosophy, Metaphilosophy, Historicity, Keywords approach.

Il dover costantemente domandare di se stessa è ciò che distingue la filosofia da ogni altra scienza.
M. Heidegger¹

Il fine della filosofia è sempre il medesimo, aiutare gli uomini a capire se stessi e quindi a operare alla luce del giorno e non paurosamente, nell'ombra.
I. Berlin²

Formare concetti è una maniera di vivere, non di uccidere la vita; è un modo di vivere in una relativa mobilità e non un tentativo per immobilizzare la vita.
M. Foucault³

Bisogna infatti cominciare da ciò che è noto.
Aristotele⁴

0. Introduzione

In questo contributo vorremmo proseguire l'esplorazione di un particolare approccio alla filosofia sul quale stiamo lavorando da alcuni anni – un approccio che sia sufficientemente ospitale da rendere conto delle diverse articolazioni, dei diversi stili e delle diverse pratiche dentro le quali si declina il lavoro filosofico. Si tratta di una prospettiva entro la quale ricondurre

* L'articolo è totalmente condiviso dai due autori. Tuttavia, in termini di elaborazione, le pagine 6-10 sono attribuibili a Luca Illetterati e le pagine 11-16 a Luca Corti.

¹ M. Heidegger, Prefazione alla traduzione giapponese di *Che cos'è metafisica* (1930), in M. Heidegger, *Che cos'è metafisica*, ed. it. a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 2001, p. 121.

² I. Berlin, *Il fine della filosofia*, trad. it. di N. Gardini, Torino 2002, p. 15.

³ M. Foucault, *La vita: l'esperienza e la scienza*, Postfazione a G. Canguilhem, *Il normale e il patologico*, trad. it. di M. Porro, Einaudi, Torino 1998, p. 281.

⁴ Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 4, 1095b 2.

le diverse ramificazioni di questa pratica concettuale che è la filosofia stessa, le quali tendono talvolta ad autonomizzarsi, fino ad apparire non di rado del tutto separate e prive di connessioni le une dalle altre. Non da ultimo, si tratta di un modello attraverso cui provare a ripensare, almeno in parte, l'insegnamento della filosofia.

Nel farlo, procederemo nella maniera seguente: (1) Presenteremo inizialmente la prospettiva entro la quale intendiamo muoverci, che abbiamo avuto occasione di tratteggiare in alcune altre occasioni.⁵ Semplificando, potremmo dire che si tratta di un modo di mettere a tema la filosofia, intendendola come un particolare tipo di pratica, capace di problematizzare e analizzare il portato di alcune "parole chiave". Una volta introdotta e precisata nei suoi contorni, proveremo a vedere come tale concezione si comporti di fronte ad alcune questioni molto discusse, relative alla *scientificità*, alla *storicità* e al *progresso* in filosofia. Prenderemo pertanto in esame tre domande: (2) la filosofia è scientifica? (3) la filosofia è (necessariamente) storica? (4) vi è progresso in filosofia? Assumendo il punto di vista del modello sopra menzionato, proveremo ad articolare una risposta a ciascuno di questi interrogativi.

1. Problematizzare il noto: la filosofia come lavoro sulle parole

L'idea che ci interessa approfondire è quella secondo cui la filosofia è un sapere – quindi una pratica di conoscenza – che ha come suo carattere fondamentale la problematizzazione del *noto*. Più in particolare, vi è un modo di guardare all'indagine filosofica come a una radicale messa in questione di alcune *parole*, che attraversano le nostre pratiche discorsive ordinarie. Parole che perlopiù accogliamo come aproblematiche, come neutre, come non necessitanti di alcuna forma di giustificazione. Ognuno di questi vocaboli – in un modo che qui conviene, volutamente, lasciare non specificato – si caratterizza per una sua semantica e per un suo contenuto concettuale. Tali vocaboli, diremmo in termini ancora piuttosto generici, costituiscono l'orizzonte d'intelligibilità entro il quale l'uomo comprende se stesso, in varie epoche e in diversi contesti.

Nel compiere quest'operazione di problematizzazione riflessiva, la filosofia procede *argomentativamente*, cercando cioè di dare giustificazione razionale di tutti i passaggi che essa porta a termine, senza appoggiarsi ad alcuna autorità data che possa garantire la verità del suo procedere – essendo l'unica autorità a cui essa deve obbedire quella offerta dal processo argomentativo stesso.

In questo tentativo di farsi strada tra le parole – portandone alla luce l'implicito, vagliando le connessioni e le strutture che ne costituiscono l'intelligibilità – la filosofia opera su vari fronti: in primo luogo, il lavoro filosofico implica necessariamente una certa dose di *analisi concettuale*. Con "analisi" tuttavia, non intendiamo il termine nel senso tecnico che è venuto affermandosi con la filosofia analitica,⁶ bensì in un senso più ampio, ossia quello di una riflessione critica sul significato delle parole, il quale è connesso con (ma non esaurito da) il loro uso. Così facendo, la filosofia compie un primo sforzo di esplicitazione, per così dire, della dimensione di senso associata a certi termini. In secondo luogo, quest'analisi, se vuole essere radicale e rendere davvero conto delle implicazioni che costituiscono la parola, non può prescindere dalla *dimensione storica*: essa deve fare i conti con le mutazioni, le stratificazioni e i rovesciamenti di significato che la parola ha subito e subisce nel corso del tempo. Talora, la consapevolezza dello scarto tra il significato passato e quello presente di una parola è il primo passo della riflessione

⁵ Tale prospettiva è stata parzialmente elaborata in altre sedi, cfr. L. Illetterati-P. Giuspoli, *Filosofia classica tedesca: le parole chiave*, Carocci, Roma 2016, L. Illetterati-F. Michelini (a cura di), *Purposiveness, Teleology Between Nature and Mind*, Ontos, Frankfurt 2007, L. Corti, *Ritratti hegeliani. Un capitolo della filosofia americana contemporanea*, Carocci, Roma 2014. Per le implicazioni didattiche del modello, si veda A. Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci, Roma 2012.

⁶ Per una panoramica della storia del concetto di "analisi", cfr. M. Beaney, *Analysis*, «The Stanford Encyclopedia of Philosophy», a cura di E. N. Zalta, URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/analysis/>; per l'uso del concetto nella filosofia analitica cfr. Id. *What is Analytic Philosophy?*, in *The Oxford Handbook of The History of Analytic Philosophy*, a cura di Id., Oxford University Press, Oxford 2015, pp. 1-32.

filosofica: lo spaesamento che questa consapevolezza produce, dissolve la pretesa scontatezza e autoevidenza della parola, mettendo in luce il suo ruolo in un determinato orizzonte di senso.

Attraverso questa problematizzazione del noto e il conseguente scardinamento dell'autorità di una certa parola, la filosofia si rivela come un sapere essenzialmente *critico*. Fintanto che può permettersi di risultare scontata, ogni parola gode di una peculiare autorità, in quanto, se si passa l'espressione, essa vale in modo immediato, senza giustificazione. Ora la filosofia, attraverso il proprio procedere argomentativo, dissolve l'impressione che un concetto sia qualcosa di dato una volta per tutte, e consente di porre tale concetto all'interno di un processo in cui deve ogni volta ritrovare il senso che lo giustifica. Per usare le parole di Isaiah Berlin:

il compito della filosofia, spesso difficile e doloroso, è districare e portare alla luce le categorie e i modelli nascosti in base ai quali gli esseri umani pensano (vale a dire il loro uso delle parole, delle immagini, e di altri simboli); rivelare ciò che in essi vi è di oscuro e contraddittorio; discernere quelle incompatibilità tra i modelli che impediscono la costruzione di modi più adeguati per organizzare, descrivere e spiegare l'esperienza (ogni descrizione, infatti, così come ogni spiegazione, richiede un modello in base al quale descrivere e spiegare; e poi, a un livello ancora più 'alto' esaminare la natura di questa stessa attività (epistemologia, logica filosofica, analisi linguistica) e portare alla luce i modelli sommersi che operano all'interno di questa stessa attività filosofica di secondo ordine.⁷

Ma quali sono le parole di cui si occupa la filosofia? Non esiste in realtà, in senso proprio, alcun insieme di parole che valga a priori come l'"oggetto" della filosofia. Volendo, potremmo dire che l'insieme delle parole che costituiscono il suo ambito è formato da "tutte" le parole – compresi i neologismi di conio più recente, e le parole di cui si compone una forma di vita, presente o passata. Con questo, tuttavia, si rischia di essere troppo vaghi. La filosofia dirige perlomeno il proprio sguardo, la propria attenzione critica e la propria analisi concettuale verso quelle parole che, per qualche ragione – sia essa intrinseca alla filosofia, o come spesso accade, ad essa estrinseca – risultano fondamentali per la determinazione di un certo orizzonte di senso. Tali parole, spesso, perlomeno a livello di discorso ordinario, non sembrano necessitare di alcuna giustificazione. Proprio per questo diventano parole-chiave di un certo periodo, di un certo ambiente, di un certo campo del sapere e talvolta persino di una certa epoca. Tuttavia, la mancata giustificazione (e tematizzazione riflessiva) ci fa permanere nell'orizzonte del *noto* e non permette il disvelamento dei presupposti del discorso ordinario.

Uno dei compiti che segnano nel profondo l'istanza *critica* della filosofia che si vuole qui difendere, è proprio quello di svelare di volta in volta l'azione di quelle parole: in determinate circostanze, esse assumono una funzione guida, e spesso accumulano su di sé una connotazione valoriale che va ogni volta, appunto, portata in superficie e discussa in profondità. Queste parole, che appartengono alle nostre pratiche, veicolano forme di auto-comprensione individuale e sociale, talora fanno da base per forme di esercizio del potere, a molteplici livelli, e fondano determinate strutture del sapere.

Sarebbe per molti versi interessante rintracciare le parole-chiave su cui, in epoche diverse e in modi diversi, i filosofi hanno riflettuto, cercando di svelarne i significati impliciti, gli orizzonti di significato (e i rapporti di forza) che esse veicolano, mettendo così a nudo la posta in gioco nella loro definizione.

Questo approccio alla filosofia – che abbiamo provato ad elaborare anche altrove, tanto da un punto di vista teorico che pratico – ha, a nostro avviso, un potenziale marcatamente inclusivo. Esso fa uso d'idee provenienti da Hegel (l'idea del "noto"), da Wittgenstein (l'idea di lavorare sulle parole), da Heidegger e dalla tradizione ermeneutica (l'idea del linguaggio come veicolo della verità o di una dimensione di significato), e riesce a tenere assieme alcune intuizioni sulla natura della filosofia provenienti da tradizioni apparentemente distanti. Da una parte, riesce ad

⁷ I. Berlin, *Il fine della filosofia*, trad. it. di N. Gardini, Einaudi, Torino 2002, p. 14.

esempio a catturare le intuizioni alla base di alcune proposte recenti, come quella di Roberto Casati, secondo cui la filosofia è un processo di “negoziiazione concettuale” (dal nostro punto di vista, è preferibile vederla come negoziazione del significato di certe parole-chiave).⁸ Al contempo, tuttavia, non si esaurisce in questo. La necessaria componente *storica* insita nella pratica filosofica della problematizzazione – la consapevolezza che ogni termine è intimamente legato ad un tempo e a precise esigenze e bisogni – fa sì che risultino essenziali e altamente “filosofiche” le riflessioni come quelle della tradizione storicista, di Michel Foucault, Isaiah Berlin e, vedremo di Bernard Williams.

Le coordinate appena descritte rappresentano necessariamente un punto di partenza. Come tale, la nostra proposta deve rimanere, almeno al momento, necessariamente “vaga”, e correre il rischio di sembrare perfino troppo “ecumenica”, per potersi poi specificare attraverso la pratica e il confronto con alcune questioni di fondo riguardanti il lavoro filosofico.⁹

2. La filosofia come lavoro di problematizzazione delle parole è scientifica?

La domanda su che cosa sia la filosofia chiama necessariamente in causa, tra le altre cose, qualcosa come l'identità di quel *discorso* che pretende di essere filosofico. Spesso, di fronte a tale interrogativo, l'argomentazione tende a muoversi in una prospettiva di comparazione tra il *discorso filosofico* e *altre forme del discorso*. Nel momento in cui ci s'interroga sul “proprio” della filosofia, una delle reazioni più diffuse consiste nel tracciare linee di demarcazione, procedendo per negazione, ossia determinando quello che il discorso filosofico *non* è (non è il discorso tipico delle scienze, ad esempio, né dell'arte, né della religione, né del senso comune). Alla via negativa viene meno di frequente affiancata una via positiva, ovvero l'interrogazione intorno alle possibilità di connettere la filosofia con le altre forme che caratterizzano l'esperienza conoscitiva dell'uomo – quali possono essere ad esempio quella delle scienze, dell'arte, e le ulteriori forme nelle quali l'uomo porta ad espressione la propria esperienza del mondo.

In relazione al rapporto specifico fra filosofia e scienza, in particolare, vi sono due atteggiamenti con cui sembra necessario fare i conti.

(a) Il primo è quello che Bernard Williams chiama lo *scientismo* – sia esso inteso nella sua versione contenutistica, per cui la filosofia sarebbe un sapere che viene progressivamente assorbito all'interno del lavoro della biologia o delle scienze cognitive, sia nella sua versione *stilistica*, secondo la quale la filosofia per essere credibile deve far propri (o *imitare*) i metodi e le modalità di lavoro che sono propri delle scienze naturali o più in generale delle scienze matematizzabili.

(b) Il secondo atteggiamento è quello che – soprattutto sulla scia di un certo heideggerismo di maniera – ritiene che alla filosofia non si addica un modo d'essere quale è quello della scienza. La filosofia dovrebbe anzi in qualche modo addirittura “salvarsi” da qualsiasi inquinamento che il lavoro scientifico potrebbe produrre su di essa («la scienza non pensa»)¹⁰. Questo atteggiamento spesso ritiene la “scienza” (termine non di rado usato nella

⁸ R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Milano 2011.

⁹ Per alcuni interessanti approcci alla questione della natura della filosofia, si vedano R. Fabbrichesi, *Che cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello, Cortina 2017; D. Marconi, *Il mestiere di pensare*, Einaudi, Torino 2014; M.C. Haug (a cura di), *Philosophical Methodology: The Armchair or the Laboratory?*, Routledge, London-New York 2014; N. Rescher, *Metaphilosophy: Philosophy in Philosophical Perspective*, Lexington Books, London 2014; T. Williamson, *The Philosophy of Philosophy*, Oxford, Blackwell, 2007; P. Maddy, *Second Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 2007, C.P. Ragland, S. Heidt (a cura di), *What is Philosophy?*, Yale University Press, New Haven 2001.

¹⁰ M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, trad. it. di U.M. Ugazio e G. Vattimo, Sugarco, Milano 1978, vol. I, p. 41. In realtà il rapporto che si viene a produrre all'interno della filosofia di Heidegger con la dimensione della scienza è molto complesso, tortuoso e articolato e non risolvibile attraverso il semplice richiamo ad espressioni come quella qui richiamata che pure hanno avuto una influenza enorme (e perlopiù nefasta) all'interno di alcuni ambiti culturali che hanno caratterizzato nelle sue diverse forme il postmodernismo. Sul rapporto tra filosofia e scienze all'interno della produzione heideggeriana cfr. J.J. Kockelmans, *Heidegger and Science*, Center for Advanced Research in Pheno-

sua accezione *monolitica*, al singolare, per indicare appunto *un* modo determinato di guardare al mondo e di rapportarsi a esso) responsabile dell'imbarbarimento dell'umanità, della distruzione dell'ambiente e in generale dello sgretolamento di un sistema valoriale caratterizzato da nozioni quali autenticità, integrità, intangibilità, ecc.

Di fronte a questi due atteggiamenti per molti versi diametralmente opposti, vale la pena notare come i confini fra filosofia e scienza siano, in realtà, spesso molto sfumati e permeabili. Basta uno sguardo alla storia del pensiero per rendersi immediatamente conto che c'è a volte più filosofia dentro la scienza che in molta filosofia di scuola. Ponendo l'accento sull'idea che la filosofia sia la capacità di mettere in discussione il *noto*, è possibile mettere in luce il fatto che sicuramente c'è filosofia dentro il dibattito sul concetto di "forza" che caratterizza così profondamente il newtonianesimo europeo nel '700, dentro la rivoluzionaria concezione dell'"organismo" che viene elaborata nell'anatomia comparata di Georges Cuvier o, più o meno negli stessi anni, nelle ricerche sui concetti di vita e morte nell'anatomia patologica di Xavier Bichat, ovviamente all'interno la teoria dei quanti di Planck o della relatività ristretta di Einstein, così come nel concetto darwiniano di "evoluzione" per selezione naturale, nel teorema di Gödel, nella psicologia della Gestalt, o negli esperimenti di Benjamin Libet sul cosiddetto ritardo di coscienza. E si potrebbe continuare ovviamente per pagine e pagine.¹¹ Per altro verso, se la filosofia è la riflessione sul contenuto di determinate *parole*, allora essa non può non intrattenere un dialogo con le discipline cosiddette "scientifiche", soprattutto nella misura in cui esse, modificando il nostro vocabolario, rideterminano l'orizzonte di significato del nostro essere nel mondo. Chi voglia problematizzare seriamente le sfumature della parola "vita", ad esempio, non deve – e non può – non tenere conto tanto della *storia* di questo concetto, quanto delle sue declinazioni contemporanee, incluse (ma non unicamente) quelle scientifiche.

Si potrebbe ribattere che un simile lavoro di problematizzazione si attua non solo nella scienza, ma anche nell'ambito dell'espressione artistica, e pertanto non è solo appannaggio della filosofia: c'è filosofia nelle opere pop di Andy Warhol,¹² nelle ironiche e sconcertanti sculture di Maurizio Cattelan, nella pittura che forse si può definire addirittura esplicitamente filosofica di Anselm Kiefer, nei foto-dipinti tutti basati sulla tensione tra realtà e immaginazione di Gerhard Richter, nella riflessione musicale intorno all'opera di Richter stesso proposta da Bill Frisell, nella musica silenziosa di John Cage, in uno qualsiasi dei film di Stanley Kubrik, nella scrittura nevrotica e cinica di Thomas Bernhard, nei torbidi intrecci affettivi in un romanziere come Jeffrey Eugenides o anche in quella continua riflessione ironica intorno alle nostre pratiche discorsive ordinarie che troviamo in una serie televisiva come *How I met your mother*. E anche qui la lista potrebbe procedere ovviamente per pagine e pagine. E tuttavia, dire che "c'è filosofia" dentro la pratica scientifica e nelle diverse espressioni dell'arte o persino nell'intrattenimento non significa (per fortuna innanzitutto della scienza e dell'arte) che esse siano *riducibili* a filosofia o che la filosofia, all'inverso, possa essere ridotta a scienza o a letteratura (peraltro malriuscita, avrebbe detto Carnap).¹³ Il lavoro che viene fatto sulle parole a livello filosofico – spesso anche in risposta a fenomeni artistici e scientifici – è di tipo *argomentativo* e ha una delle sue specificità nel fatto di non poter avere un dominio specifico, un ambito determinato al pari della fisica, della

menology, Washington 1985; R.A. Bast, *Der Wissenschaftsbegriff Martin Heideggers im Zusammenhang seiner Philosophie*, frommann-holzboog, Stuttgart 1986; L. Illetterati, *Tra tecnica e natura. Problemi di ontologia del vivente in Heidegger*, Il poligrafo, Padova 2002; T. Glazebrook (ed. by), *Heidegger on Science*, SUNY, Albany - New York 2012.

¹¹ Su questo punto si vedano le considerazioni di Alasdair MacIntyre, il quale, attaccando una concezione della filosofia come disciplina praticata in una sorta d'isolamento intellettuale rispetto agli altri campi del sapere, sottolinea invece come, al contrario, «il fiorire della filosofia dipende dalla sua relazione attiva con le altre discipline». Egli arriva addirittura a sostenere che le relazioni tra la filosofia e le altre discipline sono mal comprese «se sono caratterizzate come 'interdisciplinari' [...] Un filosofo che lavora su questioni poste dalla linguistica, dalla storia della scienza, dalla sociologia etc. non sta facendo filosofia e, in aggiunta, qualcos'altro. La distruzione di ogni versione della distinzione analitico-sintetico implica anche la distruzione della nozione che ci sia una qualche linea di demarcazione chiara che questo filosofo avrebbe varcato [...]. In aggiunta a ciò, la stessa storia della filosofia ci dimostra (*makes it clear*) che tale linea di demarcazione è implausibile», A. MacIntyre, *Philosophy And Its History*, «Analyse&Kritik», 4, 1982, p. 111.

¹² A. Danto, *Andy Warhol*, trad. it. di P. Carmagnani, Einaudi, Torino 2010.

¹³ R. Carnap, *Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio*, in *Il neoempirismo logico*, a cura di A. Pasquinelli, UTET, Torino 1969, pp. 504-540.

geologia e della biologia. A differenza delle singole scienze, la filosofia non ha un proprio oggetto determinato, una propria porzione di realtà dedicata, una peculiare ‘fetta’ di essere come proprio specifico ambito d’indagine, ma lavora sul lessico e sui concetti di diversa estrazione. Non avere un proprio dominio significa non poter assumere nulla come presupposto. Sembra pertanto sensato opporsi a questa doppia operazione di riduzione della scienza o dell’arte a filosofia, da una parte, o di riduzione della filosofia a pratica scientifica o a genere letterario, dall’altra.

Allo stesso tempo, non è insensato parlare di “scientificità” della filosofia: farlo però non significa necessariamente voler far risorgere l’ideale classico della filosofia come *regina scientiarum* o come chiave di volta dell’intero arco della conoscenza umana. Significa invece pensare che lo statuto scientifico della filosofia è segnato da una radicale differenza rispetto allo statuto scientifico delle discipline scientifiche particolari. Tuttavia, il suo carattere scientifico è insito nel procedere *argomentativo* che è proprio del suo svolgimento. Un procedere che non può assumere alcunché come presupposto. In questo senso essa è da pensarsi come pratica scientifica. Al contempo, essa non può – in maniera del tutto peculiare – prescindere da una considerazione dell’elemento storico, il quale dev’essere parte della sua analisi.

3. La filosofia e la sua storia

Le capacità argomentative da sole, afferma MacIntyre, se non sono accompagnate da una consapevolezza storica, e da una «capacità di leggere i testi accuratamente (ossia, storicamente) finiscono per essere lodate per gli stessi motivi per cui lodiamo lo *speed-reading*».¹⁴ Se invece sosteniamo che la filosofia è quel lavoro incessante che cerca di rispondere alla domanda intorno al significato del nostro essere uomini, allora la dimensione storica è *ineludibile*, non solo per le ragioni menzionate da MacIntyre (la riduzione del pensiero a mero esercizio argomentativo, indipendente dai contenuti del pensiero stesso), ma per almeno altri due motivi.

Il primo è che il confronto con la storia consente innanzitutto – sostiene Bernard Williams – di fare un’esperienza di *estraneità*; ci obbliga, cioè, in qualche modo a uscire da noi stessi e dagli orizzonti di senso consolidati dentro ai quali ci muoviamo. Tale confronto, insiste Williams in alcune riflessioni importanti per il nostro modello, ci costringe a pensare *le parole* in un modo radicalmente diverso dal modo in cui abitualmente le pensiamo e, attraverso questo esercizio, ci rende dunque consapevoli della condizionatezza che caratterizza il sistema di significati dentro cui si articolano i nostri discorsi. L’esperienza dell’estraneo che la storia dischiude si ripercuote necessariamente su ciò che ci è *familiare* e ci rende capaci di mettere in questione i significati dentro cui noi stessi ci muoviamo nelle nostre pratiche discorsive e che assumiamo perlopiù come già dati e scontati, quasi fossero, appunto, assoluti. L’inusuale con cui la storia ci costringe a confrontarci rivela, come di riflesso, il *noto*, ossia il pregiudizio (inteso nel senso neutro, quasi gadameriano) nel quale noi ci muoviamo nel presente.

Commentando il lavoro di Isaiah Berlin, Williams sottolinea come una profonda coscienza storica, una coscienza dei vari modi in cui l’umanità ha compreso se stessa, sia alla base del rifiuto da parte di Berlin – soprattutto nella fase finale del suo lavoro – dell’idea positivista di conoscenza che tende a relegare la filosofia a «segretaria della scienza e necrologista della metafisica»:

il suo senso storico lo rese scettico perfino verso la più generosa idea di filosofia sostenuta dalla filosofia linguistica post-positivista, che assegnava a questa disciplina il compito indeterminato di descrivere con cura e immaginazione gli usi e le implicazioni della lingua comune e di diagnosticare in base a quelli le origini della perplessità filosofica.¹⁵

¹⁴ A. MacIntyre, *Philosophy And Its History*, cit., p. 110.

¹⁵ B. Williams, *Introduzione* a I. Berlin, *Il fine della filosofia*, cit., p. XVIII.

Pensare la logica che ha consentito il formarsi di esperienze significative del mondo, ricostruirne la genealogia, significa in un senso specifico riflettere sul costituirsi delle *parole stesse* che noi usiamo oggi per descrivere quell'esperienza. Ancora di più, significa rimettere in gioco le nostre assunzioni, le idee e le categorie che sono in vario modo presenti nel nostro modo di pensare il mondo e nell'esperienza che noi facciamo di esso.

In un passo importante, dedicato al tema del nostro rapporto con gli antichi – in particolare, con i greci – Williams chiarisce bene in che modo l'esperienza dell'estraneità prodotta dalla dimensione storico-genealogica rappresenti, per molti aspetti, la condizione di possibilità per un'autentica comprensione del nostro modo d'essere attuale:

quando gli antichi ci parlano, non ci parlano solo di loro stessi, ma anche di noi. Lo fanno in ogni circostanza in cui si riesce a farli parlare, perché ci dicono chi siamo. Il che, naturalmente, costituisce lo scopo principale dei nostri tentativi di farli parlare, perché ci dicono chi siamo, ma anche chi non siamo: possono denunciare la falsità o la parzialità o le limitazioni dell'immagine che abbiamo di noi stessi.¹⁶

L'esperienza di comprensione dell'estraneo si delinea qui come la via più efficace verso la comprensione di sé e del proprio orizzonte di senso nel mondo. Tale operazione implica, ovviamente, una critica dell'assunzione del proprio sguardo come l'unico sguardo possibile sulle cose.¹⁷ Ciò vale in particolar modo, per quanto ci riguarda, per il *lessico* dell'estraneo. Il processo di traduzione da una lingua straniera alla nostra funge qui da paradigma: nel tradurre acquisiamo consapevolezza delle implicazioni che soggiacciono alle strutture grammaticali, sintattiche e logiche dentro le quali noi ci muoviamo quotidianamente, perlopiù in modo quasi irriflesso. Al contempo, lo sforzo di pensare l'estraneità della storia rispetto al presente porta alla luce le dinamiche attraverso cui noi, oggi, pensiamo a noi stessi.¹⁸

All'interno di questo quadro, si può dire che la storia delle parole (e dei concetti che innervano tanto le nostre pratiche discorsive, quanto il nostro rapporto con il mondo) è costitutiva del progetto foucaultiano di un'*ontologia dell'attualità*. Un'ontologia, quella in cui si impegna Foucault, che si nutre e si alimenta, appunto, della dimensione genealogica ed archeologica. Foucault, come noto, distingue il proprio approccio alla dimensione storica da quello propugnato dalla «storia delle idee» (che costituisce peraltro l'ambito praticato da Isaiah

¹⁶ B. Williams, *Vergogna e necessità*, trad. it di M. Serra, pres. di G. Cambiano, Il Mulino, Bologna 2007, p. 26.

¹⁷ Cfr. in proposito B. Williams, *Why Philosophy Needs History*, «London Review of Books», 17 October 2002, pp. 7-9 e Id., *Descartes and the Historiography of Philosophy*, in Id. *The Sense of the Past. Essays in the History of Philosophy*, a cura di M. Burnyeat, Princeton University Press, Princeton 2006, pp. 258-9. L'idea che il rapporto con il passato sia in grado di farci apprezzare la contingenza della nostra condizione presente, aprendo ad "alternative" rispetto ai modelli concettuali dominanti è piuttosto diffusa, e si ritrova in numerosissimi autori che trattano del carattere storico della filosofia, cfr. Q. Skinner, *Meaning and Understanding in the History of Ideas*, «History and Theory», 8(1), 1969, p. 52, R. Rorty *The Historiography of Philosophy: Four Genres*, in *Philosophy in History. Essays on the Historiography of Philosophy*, a cura di R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner, Cambridge University Press, Cambridge 1984, p. 51; C. Taylor, *Philosophy and Its History*, in *Philosophy in History. Essays on the Historiography of Philosophy*, cit., p. 20-22. Per una discussione critica di tale idea, si veda H.-J. Glock, *Analytic Philosophy and History: A Mismatch?*, «Mind», 117, 2008, p. 875 sgg. Questa idea si trova come noto già in Descartes, il quale nel *Discorso sul metodo* paragona il conversare con i grandi filosofi del passato al viaggiare in un continente straniero. In entrambe i casi, confrontarsi con culture e sguardi diversi sul mondo è la chiave per mettere in questione le nostre assunzioni di base, ottenendo una nuova prospettiva su noi stessi e rendendo perspicue alcune alternative alla concezione attuale. Quella dell'"antropologo" è una delle metafore più diffuse per la relazione dello storico della filosofia al passato, intesa nei suoi vari aspetti. Sulla diffusione di tale prospettiva, per cui, «capire, poniamo, Francis Bacon, è difficile proprio come decodificare la cultura dei pigmei del Camerun», si veda, M. Lærke, *The Anthropological Analogy and the Constitution of Historical Perspectivism*, in M. Lærke, J. Smith, and E. Schliesser (eds.), *Philosophy and its History: Aims and Methods in the Study of Early Modern Philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2013, pp. 7-29.

¹⁸ Sulla questione della traduzione come esperienza di estraneità e rivelazione di sé cfr. L. Illetterati, *Finitezza, alterità, traduzione*, «Giornale di metafisica», 27 (2005), pp. 755-776.

Berlin di cui si è appena fatto cenno) caratterizzandolo piuttosto come «storia del pensiero»¹⁹. Lasciando da parte una discussione tecnica della differenza fra la storia delle idee e la storia del pensiero, quello che è utile sottolineare e riprendere dall'approccio foucaultiano, è la modalità di analisi e tematizzazione delle diverse forme di rapporto con il mondo all'interno di determinate istituzioni, di abitudini, di pratiche consolidate. Si tratta di un'analisi che è sempre archeologica e genealogica, e che porta sotto la lente di ingrandimento proprio quei momenti e quelle situazioni in cui *l'ovvio e l'abituale diventano problematici*:

La storia del pensiero è l'analisi del modo in cui un campo non problematico di esperienze, o un insieme di pratiche, che erano accettate senza problema, che erano indiscusse, familiari e "tacite", diventano un problema, sollevano discussione e dibattito, sollecitano nuove reazioni e mettono in crisi il precedente tacito comportamento, le abitudini, le pratiche e le istituzioni fino a quel momento accettate.²⁰

Capire perché, da un certo momento in poi, una parola fino ad allora aproblematica diventa problematica, perché un certo comportamento prima irriflesso diventa oggetto di considerazione, perché un'istituzione naturalmente accettata viene messa in questione, consente, secondo Foucault, di comprendere il mondo dentro il quale ci muoviamo. Questo esercizio di problematizzazione – e dunque di pensiero – non è alcunché di accessorio rispetto a quell'ontologia dell'attualità che Foucault propone, ma è anzi ad essa costitutivo ed essenziale.²¹ In questo senso, l'analisi storica del lessico di una certa epoca, di una certa istituzione, di un certo gruppo risulta imprescindibile alla filosofia.²²

4. Sul progresso in filosofia

L'ultima domanda che potremmo porci in proposito è: si può parlare di *progresso* in rapporto alla filosofia intesa secondo il modello delineato sopra?

Per poter rispondere, è necessario prima di tutto comprendere il rapporto della filosofia con la propria storia. Per farlo, potremmo prendere le mosse da una distinzione fatta da Milan Kundera, in uno scritto intitolato *Coscienza della continuità*. In esso, Kundera si sofferma intorno ai molteplici significati della parola "storia",²³ e offre alcune considerazioni che, per quanto generali, possono essere utili per far emergere alcuni tratti relativi alle nozioni di "storia" e "progresso" che entrano in gioco quando parliamo di "storia della filosofia".

Kundera si sofferma su tre tipologie di storia: la storia della scienza, la storia dell'arte e la storia della tecnica. Ciascuna di esse, sembra sostenere Kundera, rappresenta un *tipo* diverso di storia, e ciò che permettere di distinguere le varie *tipologie* di storia è proprio il ruolo che la nozione di *progresso* gioca all'interno di ognuna.

La storia della scienza, secondo Kundera, è una storia caratterizzata in modo decisivo dalla nozione di *progresso*. Secondo un modello classico, all'interno di questa storia le nuove teorie si fondano sempre su delle scoperte precedenti, le quali vengono tuttavia superate e in qualche

¹⁹ Secondo Foucault, mentre lo storico delle idee cerca di determinare quando un concetto fa la sua comparsa nella storia, accompagnato spesso dalla nascita di una nuova parola – cercando di capire perché quel concetto e quella parola si impongono all'interno di un determinato contesto e di una determinata epoca – lo storico pensiero analizza il modo in cui le istituzioni, le pratiche, le abitudini diventano un problema per coloro i quali si muovono dentro quelle istituzioni, quelle pratiche e quelle abitudini. Quello su cui l'indagine foucaultiana si concentra è il momento in cui appunto "qualcosa" diventa problematico.

²⁰ M. Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, trad. it a cura di A. Galeotti, con una introd. di R. Bodei, Donzelli, Roma 2005, p. 49.

²¹ Cfr. M. Foucault, *Che cos'è l'illuminismo? (1983)*, in: *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste (3. 1978-1985)*, tr. it. di S. Loriga, a cura di A. Pandolfi, Milano, Feltrinelli 1998, pp. 253-261.

²² Si veda su questo tema L. Malusa (a cura di), *La trasmissione della filosofia nella forma storica*, Franco Angeli, Milano 1999.

²³ M. Kundera, *Il sipario*, trad. it. di M. Rizzante, Adelphi, Milano 2005, pp. 13-40, in part. pp. 27-29.

modo rese obsolete dalle precedenti. Le vecchie teorie risulterebbero pertanto cancellate, o tutt'al più riassorbite dai nuovi paradigmi scientifici che si vanno costruendo e che le sostituiscono.

La storia dell'arte, a prima vista, sembra costituire un caso differente. L'arte intrattiene una relazione del tutto diversa con la nozione di *progresso*. Agli occhi di Kundera, le nuove manifestazioni artistiche non "superano" le precedenti, né – per lo meno nella maggior parte dei casi – sorgono con l'intenzione di farlo. L'ambizione di un romanziere, in genere, non è tanto quella «di far meglio dei suoi predecessori», quanto piuttosto «di vedere ciò che non hanno visto, dire ciò che non hanno detto».²⁴ Anche agli occhi dello storico della letteratura, un'opera d'arte letteraria non si presenta come un avanzamento – nel senso scientifico del termine – rispetto ad un'altra.²⁵ Non toglie valore a quella che la precede. Essa si pone semmai *accanto* ad essa, senza delegittimare quelle che l'hanno preceduta (per questo, sembra suggerire Kundera, leggiamo sempre Balzac anche se è vissuto nella generazione precedente a Flaubert).²⁶ Un'invenzione artistica, per quanto possa appoggiarsi su un'invenzione che l'ha preceduta, in genere non elimina ciò che è venuto prima, non si pone al suo posto, non lo assorbe dentro se stessa.

Un terzo modello, ancora differente, è rappresentato dalla storia della tecnica. Secondo Kundera – che risente su questo punto della riflessione heideggeriana – tale storia dipende solo «in misura ridotta dall'uomo e dalla sua libertà».²⁷ E questo perché questa storia procede secondo una propria logica, tale per cui essa «non può essere diversa da quel che è stata né da quel che sarà».²⁸ Se Edison non avesse inventato la lampadina, dice Kundera, qualcun altro l'avrebbe inventata, perché è inscritto nella logica stessa dello sviluppo della tecnica, in qualche modo, che le cose procedano in una certa maniera. Per quanto la tecnica sia senz'altro connessa in un certo modo alla creatività individuale, ciò che Kundera sembra sottolineare, è l'idea che la produzione di tipo tecnico è comunque una sorta di conseguenza necessaria e per molti versi ineluttabile all'interno di un certo quadro di conoscenze e di bisogni determinati.

Ora – al netto delle difficoltà sollevate dalle distinzioni di Kundera –, ci sembra interessante assumere la sua geografia concettuale per porre, almeno in ottica chiarificatrice, la seguente domanda: a che tipo di storia assomiglia la storia della filosofia? Essa procede nello stesso modo in cui procede la storia della scienza (ovvero come una successione in cui le teorie precedenti vengono refutate e rimpiazzate dalle teorie successive), o è invece più simile alla storia dell'arte (ossia, a un susseguirsi di sguardi sul mondo, in cui ogni nuova conquista non elimina quella precedente, ma semmai vi si pone accanto, come un'ulteriore possibilità, ampliando il nostro orizzonte visivo attraverso il continuo arricchimento dei punti di vista)? Oppure la storia della filosofia non è piuttosto simile alla storia della tecnica (a una successione sorretta da una sua dinamica interna – come sembrano suggerire alcune forme più radicali d'idealismo storicista, che difendono un rapporto biunivoco tra logica e storia della filosofia e fanno di quest'ultima uno sviluppo progressivo della verità, che procede, per così dire, in modo "ineluttabile" verso un certo risultato indipendentemente da quello che i suoi protagonisti pensano)?

Vi è un certo imbarazzo a far coincidere la storia della filosofia con uno di questi tre modelli, poiché nessuno di essi risulta pienamente soddisfacente a catturarne la natura. Per quanto riguarda il primo: in filosofia, sembra impossibile sostenere che un paradigma teorico rende del

²⁴ *Ivi*, p. 28.

²⁵ Se la storia dello sviluppo delle scienze si presenta come una successione di teorie nelle quali, stando sempre a un modello piuttosto classico, teorie precedenti vengono refutate e rimpiazzate da teorie successive che sono, in un qualche senso, *migliori* (dotate di maggior potere esplicativo; più generali; più esatte; etc.), la storia dell'arte non è caratterizzata né da refutazioni, né da confutazioni ed è impossibile che al suo interno un prodotto successivo rimpiazzhi, in quanto migliore, un prodotto precedente. Cfr., ad esempio, K. Popper, *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna 1972.

²⁶ Nelle parole di Kundera: «la poetica di Flaubert non scredita quella di Balzac allo stesso modo in cui la scoperta del Polo Nord non rende caduca quella dell'America», *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Da questo punto di vista, per quanto apparentemente determinata dall'azione umana, tale storia è per Kundera in realtà una storia *inumana*. Circa l'eco heideggeriana di questa posizione, si ricordi che l'essenza della tecnica, Heidegger, «non è nulla di umano», M. Heidegger, *Che cosa significa pensare*, cit., p. 111.

tutto obsoleti quelli che l'hanno preceduto e che hanno fatto da base per il suo sviluppo. Nessuno se la sentirebbe di dire, ad esempio, che il pensiero di Kant viene semplicemente assorbito da quello di Hegel. La critica di Hegel a Kant non toglie di mezzo il pensiero di Kant, come accade nella logica della scoperta scientifica. Come si sente spesso affermare, i filosofi contemporanei leggono ancora Platone e Aristotele, mentre i fisici non leggono più Aristotele, né credono che la teoria dell'*impetus* abbia qualcosa da insegnare su come è fatto il mondo. Per quanto riguarda il secondo modello (quello tipico della storia dell'arte), esso è forse quello che gode di miglior salute, e molti pensano alla storia della filosofia come a una successione di sguardi diversi sul mondo, di narrazioni o di costrutti narrativi che come tali non si escludono vicendevolmente. Eppure anche tale descrizione non sembra del tutto adeguata. Per usare un esempio cui abbiamo fatto riferimento poco sopra: Hegel, con la sua filosofia intende anche *criticare* Kant, intende portarsi cioè un passo *più avanti* rispetto a Kant. Non intende semplicemente, per usare le parole di Kundera, vedere le cose da una prospettiva diversa da quella di Kant. Hegel, al contrario, sostiene esplicitamente che nel procedere argomentativo kantiano c'è un'incoerenza, c'è quello che potremmo chiamare un *errore*. Se si vuole pensare in modo *vero*, dice Hegel, si deve togliere quell'errore e si deve, attraverso un tale togliimento, andare al di là di quell'incoerenza. Come tale, la sua proposta non è solo *diversa* da quella kantiana. E altrettanto si potrebbe dire ovviamente della critica di Aristotele a Platone, o di quella di Marx a Hegel stesso. Prendiamo infine il terzo modello, ossia l'idea che la filosofia proceda in modo lineare, secondo un andamento per molti versi indipendente dalla personalità e individualità degli autori. Questa prospettiva sembra cancellare l'esperienza storica concreta, nonché la dimensione esistenziale della filosofia stessa. Ce la sentiremmo di dire che se Nietzsche non avesse scritto lo Zarathustra, ci sarebbe stato comunque qualcun altro che avrebbe scritto se non proprio lo Zarathustra, contenuti molto simili ad esso? Per molti aspetti la risposta sembra dover essere negativa. Una storia della filosofia dotata di una sua necessità logica, svincolata dalle individualità e dalle contingenze (anche esistenziali) in gioco, non sembra essere sufficientemente esplicativa.

Verrebbe dunque da dire, per quanto possa apparire come un modo un po' facile per cavarsela, che la storia della filosofia non si può ridurre a nessuno di questi modelli, in quanto tutti e tre agiscono in essa. Per capire la cifra specifica dell'evolversi della filosofia, e quindi rispondere alla domanda circa il progresso in filosofia – sempre all'interno di un approccio al pensiero passato inteso come problematizzazione di determinate parole chiave – è utile soffermarci sulla nozione di progresso in gioco. Più nello specifico, sulla domanda: progresso rispetto a *che cosa*?²⁹

Da una parte, se il progresso viene definito in termini di maggiore *chiarificazione concettuale*, allora nel lavoro filosofico per come lo abbiamo delineato – il quale implica scoprire e criticare passaggi eventualmente scorretti, o connessioni che ritenevamo ovvie – sembra esserci progresso. La definizione delle parole, dei loro contorni, si basa, come abbiamo detto poco sopra, su un processo *argomentativo* e non già sull'autorità. Tale processo argomentativo può essere dunque anche un *progresso* che porta a una maggiore chiarezza (Hegel può ben aver riscontrato un'incoerenza nel modo in cui Kant definiva la nozione di "intuizione", o nel modo in cui la usava)³⁰. Da un'altra parte, tuttavia, tale visione appare piuttosto riduttiva: la filosofia come lavoro sulle parole non esclude la possibilità di coniare nuovi significati e nuovi lemmi, aprendo così nuovi modi di guardare al mondo. Oltre a ciò, ogni epoca – e dunque la radicale storicità del lavoro filosofico – consente di leggere diversamente non solo le parole, ma anche le esperienze di chiarificazione della parola che la filosofia nella sua storia ha prodotto.³¹ Da questo punto di

²⁹ Cfr. D. Chalmers, *Why Isn't There More Progress in Philosophy?*, «Philosophy», 90 (1), 2015, pp 3-31.

³⁰ In questo senso non sembra particolarmente problematica la rivendicazione – che si trova spesso in ambito di storia della filosofia analitica – secondo cui il progresso in filosofia «spesso consiste nella chiarificazione dei problemi anziché nella loro soluzione», A. Beckermann, *Einleitung*, in *Grundbegriffe der Analytischen Philosophie*, a cura di P. Precht, Metzler, Stuttgart 2004. La stessa idea si trova espressa in A. Kenny, *The Philosophers' History and the History of Philosophy*, in *Analytic History of Philosophy*, a cura di T. Sorell e G. A. J. Rogers, Oxford University Press, Oxford 2005.

³¹ Prendiamo la più ovvia di tutte le parole: "essere". Da un certo punto di vista, le distinzioni di cui possiamo avvalerci oggi quando parliamo di essere rappresentano un progresso rispetto a Parmenide o a Platone. Dall'altro lato, il fatto

vista, appare difficile parlare di “progresso” (nel senso scientifico del termine), e non tanto perché non vi *sia* progresso, quanto perché risulta *insensato* parlare di progresso, ovvero perché la categoria non si applica in questi casi.

La risposta di chi cerca di guardare alla filosofia come ad una pratica di problematizzazione e critica di determinate parole dev'essere quindi articolata, e deve tenere conto di alcuni importanti distinguo. Da una parte, è vero che se la filosofia deve poter procedere razionalmente, allora in qualche senso dev'essere legittimo parlare di progresso (se non altro, nel rinvenire qualcosa come un'argomentazione fallace o una contraddizione, per quanto produttiva); dall'altra, una tale visione meramente procedurale della filosofia soffre di molte limitazioni: il bisogno di tornare continuamente alle parole antiche della filosofia – come dimostra il fatto che anche le impostazioni meno sensibili a una mentalità storicistica avvertano la necessità del confronto con testi, parole e questioni che appartengono a un passato che è di millenni –, il fatto che nella determinazione della questione, la filosofia sia chiamata in qualche modo a ricominciare ogni volta da capo, impedisce alla filosofia stessa di essere pensata nello stesso modo in cui pensiamo il procedere di quelle che siamo soliti chiamare le discipline scientifiche. Ma questa non è necessariamente un'incoerenza, e un approccio per parole può provare a renderne conto. Ciò che si tratta più radicalmente di interrogare dunque, prendendo sul serio l'imbarazzo e l'inadeguatezza dei tre modelli rispetto alla filosofia, è la forma di discorso e la forma di sapere che la filosofia incarna o pretende di incarnare.

5. Conclusione

Abbiamo provato ad articolare un approccio alla filosofia basato innanzitutto sull'idea di problematizzazione del *noto*; tale problematizzazione assume, nello specifico della nostra proposta, la forma di un'indagine su determinate parole-chiave che costituiscono l'orizzonte di significatività del nostro abitare il mondo. Il “noto” verso cui tale impostazione si rivolge – le parole cui si interessa – è per sua natura storico, e muta a seconda delle epoche e dei bisogni.

Abbiamo sottolineato come la filosofia, nel mettere a tema il noto, si caratterizzi per alcuni tratti specifici: in primo luogo, per il suo *procedere argomentativo*, che non assume alcuna istanza o significato come presupposto o come genericamente “dato”. In secondo luogo, si svolge attraverso un'analisi che per sua natura non può non essere sia *concettuale*, sia essenzialmente *storica*. Così facendo, essa si caratterizza, in terzo luogo, per il suo *potenziale critico*.

Se adottiamo questo punto di vista, è possibile affermare che la filosofia è *scientifica*, in quanto non fonda le proprie asserzioni in null'altro che nel proprio svolgimento argomentativo. Al contempo la filosofia è *essenzialmente* storica, anche se, come abbiamo visto, tale storia non è né assimilabile né alla storia dell'arte, né alla storia della scienza, né a quella della tecnica. Secondo quanto abbiamo provato a mostrare, l'approccio per parole prova a rendere conto di tale peculiarità, mettendo in luce come se da un lato la filosofia *progredisce* in relazione agli strumenti e alle forme del discorso, dall'altro non possa mai considerare i pensieri del passato come qualcosa né di superato, né di chiarificato una volta per tutte; essa deve pertanto continuamente farsi carico della tradizione, per determinare se stessa da un punto di vista il più possibile autoconsapevolmente storico, autenticamente critico e necessariamente argomentativo.

che noi abbiamo un apparato molto più sofisticato e progredito per parlare di *essere* non implica che il nostro pensiero di che cosa sia *essere* sia a sua volta “più progredito” o “migliore” di quello di Parmenide o di Platone.

LA PAROLA È LA COSA? SLOGAN E DISCORSO FILOSOFICO

Monica Cristini

Abstract

Teaching nowadays seems to be shifting towards a jargon-free, sloganizing communication. Implicitly assuming that the Frankfurt School can still teach something to us, and therefore relying on Adorno and Marcuse's Critical Theory, this paper claims that we have to restore true philosophical language in order to avoid an overall shrinking of school communication to immediately effective catch phrases.

Keywords

Adorno, Marcuse, Linguaggio, Slogan, Terminologia filosofica.

*Chi dà le sue opinioni non può farsi cogliere in contraddizione.
Chi ha dei pensieri pensa anche in mezzo alle contraddizioni.*

Karl Kraus¹

Il fascino discreto dello slogan: il linguaggio unidimensionale

Oggi più di ieri, l'espressione marcusiana «linguaggio unidimensionale» sembra funzionare. Oggi più di ieri il linguaggio della cultura, e particolarmente il linguaggio della filosofia, abbandona se stesso per ricercare quella «familiarità con l'uomo della strada»² che gli garantisca di fare proseliti, di allargare il campo, di sfatare il mito di una cultura elitista e, nello specifico, di una filosofia come disciplina incomprensibile e per pochi. Sempre di più, la cultura si arrende alla pressione esterna e si adegua alla sua clientela, lasciandosi convertire in *-logie* tanto settoriali quanto rassicuranti. La filosofia rinuncia alla sua natura erotica e si contamina con filologie, sociologie, antropologie, psicologie, conquistando nuove articolazioni interne, ma al contempo conservando, nel suo diramarsi, un'unità d'intenti in quello che resta il primo e più alto obiettivo: la chiarificazione. «La filosofia analitica diffonde spesso un'atmosfera di denuncia, di commissione d'inchiesta. Che cosa intende quando dice...? Non nasconde qualcosa? [...] Noi Le insegneremo a dire ciò che ha in mente, a "farsi capire", a "mettere le carte in tavola"».³ C'è da molto ormai, ed è sempre più insistente, un bisogno di chiarezza, intesa però non tanto come piena e completa comprensione, quanto piuttosto come immediata e rapida ricezione. Incapaci di masticare, si sceglie l'endovenosa, rinunciando non solo alla fatica mandibolare ma anche all'impegno della digestione. Si tratta, ci dice Marcuse, di un'esigenza terapeutica, l'esigenza di «guarire dalle illusioni, dalle falsità, dalle oscurità, dagli enigmi insolubili, dalle domande senza risposta, dai fantasmi e dagli spettri».⁴ L'incertezza, l'oscurità, l'enigma non solo spaventano, ma, banalmente, hanno bisogno di tempo. E di tempo oggi non ce n'è più: c'è il tempo libero, e per il tempo libero è più adatto lo slogan, la ricetta, il preconfezionato usa e getta, da richiudere in un cassetto una volta esaurito lo spazio predeterminato del *loisir*. Così, in definitiva, «la rara capacità di ottemperare minuziosamente alle esigenze dell'idioma della naturalezza in tutti i settori

¹ Kraus 1972, p. 131.

² Marcuse 1967, p. 187.

³ Ivi, p. 204.

⁴ Ivi, p. 196.

dell'industria culturale, diventa il criterio dell'abilità e della competenza»⁵ e la divulgazione senza divulgato diventa l'obiettivo primo: quanto più il linguaggio risulta fruibile dai più, quanto meno straniamento provocherà, tanto più l'obiettivo potrà dirsi raggiunto. «*La bêtise consiste à vouloir conclure*» scriveva Flaubert.⁶ In tal modo, “tutti hanno il diritto di” si trasforma in “a tutti è dovuto che”, in un'inversione di rotta che, invece di dare a tutti la possibilità di arrivare alla meta, pretende di avvicinare la meta a ciascuno.

Questa inversione di rotta ha origini relativamente recenti, intendendo per storia recente quella del dopoguerra e del boom economico. È la storia di quell'era di prosperità senza precedenti che viene comunemente definita *Golden Age of Capitalism*: il frutto di un'intersezione favorevole di fattori che ha in breve tempo trasformato il lusso in bene alla portata di tutti, e, tramite un rapidissimo processo di democratizzazione e una altrettanto rapida affermazione del cosiddetto *Welfare state*, ha dato inizio a quella società di massa di cui noi oggi non siamo che i pronipotini. Ma una massa, per essere tale, dev'essere omogenea e, per essere omogenea, per essere a tutti gli effetti quel Si impersonale (*Man*) che atrofizza l'individualità assorbendola nella Società con la S maiuscola, ha bisogno che le élites scompaiano – in primo luogo l'élite del possesso culturale. Perché la massa sia tale, dunque, la cultura deve farsi cultura di massa, e di ciò si occupa quella che Adorno e Horkheimer definirono già nel 1947 “industria culturale” (*Kulturindustrie*). L'industria culturale recide alla radice l'élite come luogo sia di produzione che di ricezione di cultura e la divulgazione s'impone elidendo la frattura tra sé e il da-divulgare, «tra cultura e realtà sociale».⁷ L'alta cultura deve farsi bene comune, cultura democratica a tutti accessibile, immediatamente recepibile, immediatamente consumabile. E perché sia immediatamente recepibile dev'essere semplice ma efficace, nuova per forma e non per contenuto, rassicurante ma allo stesso tempo luccicante di brillantina: deve farsi, insomma, spot pubblicitario. La cultura finisce per coincidere con la pubblicità, tanto che quest'ultima resta l'unica forma di cultura possibile.

«La cultura – troviamo scritto in *Dialettica dell'illuminismo* – è una merce paradossale. È talmente soggetta alla legge dello scambio che non è più neppure scambiata [...]. Perciò si fonde con la réclame», al punto che «la pubblicità diventa l'arte per eccellenza [...]: l'art pour l'art, réclame di se stessa».⁸ Cedendo l'argine tra pubblicità e pubblicizzato (tra divulgazione e divulgato), il linguaggio della cultura non può che trasformarsi nel linguaggio dello slogan pubblicitario, senza poter opporre resistenza: «Il discorso che si richiama solo alla verità suscita solo l'impazienza di arrivare rapidamente allo scopo commerciale che è supposto perseguire in pratica. La parola che non è mezzo appare priva di senso [...]. I giudizi di valore si odono come *réclame* o come chiacchiere inutili».⁹ La parola, se vuole ancora avere un senso, se non vuole suonare come *guscio vuoto* dev'essere parola che produce effetti, che acchiappa clienti, che muove i mercati, quindi parola che rinuncia ad essere concetto per essere immediatamente immagine di realtà. Tutto il resto è snobismo, «presunzione di chi si crede superiore agli altri».¹⁰

«*Il faut confronter les idées vagues avec des images claires*» recita una scritta a caratteri cubitali sulla parete dell'appartamento in cui Godard gira *La chinoise*: è il 1967 e il mondo si avventura verso il '68 e verso il trionfo indiscusso dello slogan perché, anche e soprattutto in politica, se si vuole far presa, se si vuole sortire un effetto, l'idea vaga non basta più. C'è bisogno di chiarezza, di concretezza: «valgono le norme del sorprendente e tuttavia familiare, del leggero e tuttavia incisivo, dell'esperto e tuttavia semplice».¹¹ Perché la rivoluzione funzioni, perché raccolga consensi, anche la rivoluzione dovrà cedere a queste pressioni esterne, secondo il principio

⁵ Horkheimer e Adorno 1976, p. 139.

⁶ Lettera a Louis Bouilhet, 4.9.1850, in Zolla 1959.

⁷ Marcuse 1967, p. 76.

⁸ Horkheimer e Adorno 1976, pp. 174-175.

⁹ Ivi, p. 159.

¹⁰ Ivi, p. 144.

¹¹ Ivi, p. 176.

per cui «ciò che resiste, può sopravvivere solo inserendosi»: ¹² le forme di protesta «non contraddicono più lo *status quo* e non hanno più carattere negativo. Esse sono piuttosto la parte cerimoniale del comportamentismo pratico, la sua negazione innocua, e sono prontamente assimilate dallo *status quo* come parte integrante della sua dieta igienica». ¹³ È, come direbbe Godard, l'epoca dei *figli di Marx e della Coca Cola*, in cui scindere i due poli è diventato impossibile: abituati, o meglio assuefatti, al linguaggio pubblicitario, i figli della rivoluzione hanno capito che, perché la rivoluzione abbia seguito, essa stessa non può rinunciare alle sole modalità espressive del loro tempo. Il linguaggio diventa il luogo in cui il fatto si manifesta in tutta la sua nitidezza; il linguaggio accede direttamente al fatto, all'evento, alla prassi efficace: «Ciò che, in una successione stabilita di lettere, trascende la correlazione all'evento, è bandito come oscuro e come metafisica verbale. Ma con ciò la parola, che deve più solo designare e non significare nulla, viene talmente fissata alla cosa da irrigidirsi in formula». ¹⁴ Formula magica quasi, il cui significato è tautologico e il cui senso è il contesto stesso del rito in cui viene pronunciata. Riduzione comportamentistica del concetto, ci dice Marcuse: «Il concetto è sinonimo dell'insieme di operazioni corrispondenti» ¹⁵ e tutti quei concetti che non è possibile tradurre in termini operativi vanno semplicemente rimossi, inutile fonte di confusione e di ambiguità inutili al mercato.

Oggi più di ieri, come si diceva in apertura, le analisi di Marcuse, e dei Francofortesi in generale, si mostrano valide. Quella odierna è una società in cui la regola secondo cui «ciò che resiste, può sopravvivere solo inserendosi» si è affermata come norma fino al paradosso della moda della contestazione, con tutta una sua retorica preconfezionata e sempre uguale a se stessa. E davanti a una cultura che ha perso la sua funzione di alterità e s'identifica ormai del tutto con la sua stessa realtà di riferimento, anche la scuola, già ultima oasi di resistenza, sempre di più cede il passo al nemico. Nei lunghi e tortuosissimi percorsi di formazione degli insegnanti d'oggi, sembra troppo spesso che la regola aurea sia una e una soltanto: l'imperativo della chiarezza. L'insegnante deve agire secondo regole chiare ed essere a sua volta dispensatore di chiarezza. L'insegnante non può più formarsi strada facendo, per esperienza, ma deve partire già formato, attrezzato, armato di un bagaglio di parole d'ordine semplici, efficaci, spendibili, e di rituali d'iniziazione che sarà poi suo dovere infliggere macchinalmente ai malcapitati studenti, con modalità che assomigliano troppo alla celebre cura Ludovico. L'insegnante deve entrare in classe già sapendo che la lezione frontale è bandita, che dovrà optare piuttosto per una *flipped classroom*, sempre privilegiando il *cooperative learning* e garantendo il *learning by doing*, preferibilmente senza dimenticare di svolgere un ruolo di *mentoring* ma anche di *scaffolding*. Dovrà tener sempre presente quanto prescritto dal PECUP, non dimenticarsi di ricorrere sempre alle TIC, privilegiando se possibile l'uso della LIM, e prendere in considerazione, nella costruzione delle sue UDA, misure compensative e dispensative adeguate per quei BES o DSA in possesso di PDP. Come già Marcuse notava, «l'abbreviazione può servire ad eliminare domande non gradite» (e in fondo lo stesso vale per gli inglesismi gratuiti), tanto che, alla fine, «le abbreviazioni denotano solo e soltanto ciò che è istituzionalizzato in modo tale da tagliar fuori ogni connotazione trascendente», ¹⁶ diventando, ancora una volta, formula rituale e nulla più. L'urgenza della definizione, o ancor meglio dell'etichetta, s'impone senza pietà e ogni giorno di più si afferma come l'unica e indiscutibile legge, come norma e garanzia: dell'efficienza del corpo docente, della serenità del corpo discente, liberato progressivamente da ogni fatica, ripulito da ogni turbamento, fornito di un kit di sopravvivenza immediatamente spendibile. Il giovane, da sempre emblema della resistenza e della fecondità, il bambino addirittura, sinonimo di libertà creativa e autonomia, cede la sua stessa essenza all'eteronomia della legge del mercato: perché è più facile minare alla radice, piuttosto che raddrizzare un albero cresciuto storto.

¹² Ivi, p. 142.

¹³ Marcuse 1967, p. 34.

¹⁴ Horkheimer e Adorno 1976, p. 177.

¹⁵ Marcuse 1967, p. 33.

¹⁶ Ivi, p. 112.

Proprio in questo contesto c'è forse bisogno, più che altrove, di fare un passo indietro. Di contro a una scuola improntata alla retorica dell'intrattenimento, dello show televisivo, dell'interattività e del ritmo da videogioco, è forse più che mai necessario rivalutare la scuola dei banchi e delle lavagne, della lezione cattedratica e anche della noia ogni tanto, rinunciando al *maternage* e alle ambizioni circensi, sperando con ciò di restituire agli studenti (prima ancora che agli insegnanti) un'autonomia teoretica che, ancor più che di libri e di nozioni, abbisogna di tempo, di lentezza e di digestione progressiva.

Reazione e restaurazione: per una terminologia filosofica

Ma come fare un passo indietro? Come produrre un'inversione di marcia, o quanto meno una significativa battuta d'arresto, in un processo che sembra inarrestabile da quando la scuola ha cominciato a fare troppe concessioni a logiche aziendaliste e a puntare tutto sull'immediata spendibilità del sapere, sull'efficacia disadorna, sull'utilizzabilità mercificante?

Di strade per fare un passo indietro ce ne sono in verità molte, ma tutti i grandi cambiamenti, si sa, passano dalle piccole cose. Un primo, piccolo ma fondamentale passo può stare allora nel riprendere possesso del proprio linguaggio, per ricostruire pian piano una consapevolezza di sé proprio a partire da ciò che nella nostra quotidianità più maneggiamo: le parole.

«Ciò che entra con facilità nell'orecchio – scrive Karl Kraus – ne esce con facilità. Ciò che entra con difficoltà nell'orecchio, ne esce con difficoltà».¹⁷ Lo slogan, la parola d'ordine, tanto semplice quanto riciclabile, entra facilmente nell'orecchio e questa sua facilità è proprio ciò che la rende accattivante, oltre che estremamente efficace: è la parola capace di vendere, di convincere, di suscitare prese di posizione e schieramenti. Ma così come facilmente entra nell'orecchio, con la stessa facilità ne esce, in un sistema di sostituzione indolore che conduce a cambiare opinione con la stessa frequenza con cui ci si cambia d'abito. Ciò che entra a fatica nelle nostre orecchie invece, ciò che entra a fatica nella nostra testa, vede la fatica ripagata dal suo diventare stabile, dal suo mettere radici. Ciò che costringe a uno sforzo, a una presa di distanza dal nostro agire immediato, costringe in tal modo a una battuta d'arresto, a una presa di distanza dallo scorrere cieco del fatto, ma solo in questo modo è in grado di illuminare uno spazio di alterità, di alternativa. Che cosa può costringerci a questo sforzo, allo sforzo di rigettarci indietro, di allontanarci, consentendoci però, nel contempo, di guardarci da fuori, con occhi nuovi, come se fosse la prima volta? «La filosofia – scrive Adorno – ha la proprietà di allontanarsi dalla cosiddetta vita immediata, reale, di produrre una sorta di estraniamento. [...] Le accuse di eccessiva complicazione e sottigliezza che si rivolgono spesso ai termini filosofici [...] in realtà si riferiscono in larga misura a ciò che la filosofia pretende dal pensiero: essa esige da quest'ultimo un grado di differenziazione ben diverso da quello che si richiede nella vita comune».¹⁸ Se ciò che sempre abbiamo a portata di mano, prima ancora del nostro corpo, è la nostra parola; se il linguaggio, come afferma Hegel,¹⁹ è quella forma di alienazione, di sacrificio di sé che sempre però ci mantiene presso di noi e che proprio dall'alienazione ci consente il ritorno, più consapevole, a noi stessi; allora il linguaggio, già per definizione, dovrebbe contenere *in nuce* la possibilità dello sguardo critico, dell'estraniamento funzionale alla consapevolezza.²⁰ Ma se il linguaggio comune ha perso, dimenticandola, questa sua prerogativa, proprio il linguaggio della filosofia, in quanto disciplina capace di «produrre una sorta di estraniamento», e quindi capace di rendere il linguaggio consapevole della sua stessa natura, è ancora l'unico linguaggio capace di ricordarci la natura del linguaggio in generale, di respingerci nell'estraniamento, di farci percepire la distanza da noi

¹⁷ Kraus 1972, p. 132.

¹⁸ Adorno 2007, pp. 30-31.

¹⁹ «Nell'esteriorizzazione della morte, infatti, la coscienza non sopravvive e non è *in sé e per sé*, ma trapassa semplicemente nel suo contrario senza riconciliarsi con esso», ma allora «il vero sacrificio dell'*essere-per-sé* [...] è unicamente quello in cui, alla completa donazione di sé – come nella morte –, si accompagna a un tempo la conservazione di sé in questa esteriorizzazione. [...] Ora, questa estraneazione accade unicamente nel *linguaggio*» (Hegel 2006, p. 681).

²⁰ Per un approfondimento sul tema cfr. Agamben 2008 e Heidegger 2007.

stessi e di proiettare il nostro sguardo su di noi, da fuori. La parola filosofica costringe l'uomo alienato a guardare il fenomeno della propria alienazione e a farci i conti.

Si tratta però di capire che cosa distingue il linguaggio filosofico dal linguaggio d'uso comune. Secondo Adorno, «la filosofia è rimproverata assai facilmente per una pretesa che nel caso di ogni altra scienza particolare è ritenuta addirittura ovvia – la pretesa di usare determinati termini tecnici, e cioè espressioni che hanno il loro posto stabile all'interno della filosofia come disciplina specializzata e particolare».²¹ Ma allora il linguaggio filosofico è da intendersi esclusivamente come il linguaggio di una disciplina settoriale, quale potrebbe essere il linguaggio della chimica o della neurologia? Conoscere termini filosofici equivarrebbe soltanto a conoscere un lessico specifico, una terminologia tecnica, ad uso interno della materia stessa? Adorno mostra come la risposta a questa domanda sia meno netta di quanto possa sembrare: quello della filosofia è di certo un linguaggio specializzato, nel senso che si contrappone all'uso linguistico comune, «ma poiché non è il linguaggio determinato di una scienza particolare, ma si riferisce al tutto, che infine vive anche nell'uso linguistico comune, non si allontana mai interamente da quest'ultimo. I termini filosofici sono invece, in genere, specificazioni, limitazioni, particolarizzazioni dell'uso linguistico comune».²² Il linguaggio filosofico è un linguaggio tecnico solo nella misura in cui funge non solo da linguaggio, ma anche, nel contempo, da *metalinguaggio*. Non è un linguaggio artificiale, da laboratorio, ma è il linguaggio d'uso comune preso nel momento in cui, per così dire, sospende l'adesione a se stesso, o meglio al suo stesso uso comune. Il linguaggio filosofico è il linguaggio che si guarda allo specchio, che si osserva da fuori e che, così facendo, ridefinisce i limiti della propria applicazione. «L'esattezza e la chiarezza in filosofia non possono essere raggiunte entro l'universo del discorso comune. I concetti filosofici mirano ad una dimensione di fatto e di significato che chiarisca le frasi e le parole frammentarie del discorso comune "dall'esterno", mostrando che questo "esterno" è essenziale per la comprensione del discorso comune».²³ Il linguaggio comune diventa linguaggio filosofico nel momento in cui si mette a distanza da sé e ridefinisce i propri limiti, prende atto delle proprie possibilità, si assume la responsabilità di ogni parola, cogliendola nel suo spessore e anche nelle sue contraddizioni. La parola, pur conservandosi nella sua forma esteriore comune, una volta immessa nel movimento filosofico ridefinisce la propria portata e riscopre le proprie origini etimologiche, le proprie ambivalenze, le proprie possibilità espressive (si pensi per esempio alla paradossalità filosoficamente appagante di un concetto come quello di *Aufhebung* o all'insistenza ostinata del *Dasein* heideggeriano sul *qui* del nostro essere, del nostro situarci in un luogo).²⁴ La parola filosofica è parola che impara a risituarsi nel suo contesto storico-culturale: qualora «il significato di un termine si sviluppi in universo multidimensionale, dove ogni significato espresso partecipa di parecchi "sistemi" interrelati, sovrapposti, ed antagonisti»²⁵ liberandosi così di ogni residuo di artificialità. Quanto Hegel affermava a proposito della proposizione in generale, la cui natura «viene distrutta dalla proposizione speculativa», senza però diventare qualcosa di totalmente altro, bensì trasformandosi in «una proposizione formalmente identica che contiene però il contraccolpo subito dal rapporto tra soggetto e predicato»,²⁶ in una proposizione in cui l'indifferenza dei due termini è superata ed emergono la relazione e i relati nella loro reciproca differenza, ebbene, lo stesso dovrebbe valere per ogni singola parola, per ogni singolo concetto, onde illuminarne sfumature di senso e possibili applicazioni.

Riappropriarsi del proprio linguaggio, imparare a sentire il peso, la grandezza, l'ingombro delle parole, a indovinarne l'ostilità o l'amicizia, la prossimità o la distanza, vedere, dietro ogni parola, uomini e fatti, battaglie, rivoluzioni, dèi ed eroi, tutto ciò è un momento fondamentale e imprescindibile del fare filosofia. Fare filosofia vuol dire infatti, innanzitutto, riscoprire la fatica

²¹ Adorno 2007, p. 4.

²² Ivi, p. 40.

²³ Marcuse 1967, p. 192.

²⁴ Il termine *Dasein*, scrive Heidegger, consente di «cogliere contemporaneamente e in un'unica parola sia il riferimento dell'essere all'essenza dell'uomo, sia il rapporto essenziale dell'uomo con l'apertura (il "ci") dell'essere come tale» (Heidegger 2001, p. 100).

²⁵ Ivi, p. 208.

²⁶ Hegel 2006 p. 127.

della parola, la fatica della ricerca della parola giusta, della parola migliore, facendosi carico dello «sforzo permanente e quanto si voglia disperato di dire ciò che a rigore non può essere detto».²⁷ «È pertanto la parola – scrive Hegel – a dare ai pensieri il loro essere determinato più degno e più vero»,²⁸ ma questa natura della parola è una natura essenzialmente processuale: il pensiero si fa parola, esce da sé facendosi corpo sonoro, e, fattosi suono, guarda in faccia il pensiero come al suo alter ego, sentendo nel contempo la sua identità e la sua estraneità, e iniziando la lotta per la riappropriazione di sé, per l'espressione perfetta.

Ora, lo slogan, la parola rigida, chiara, sempre già data, una volta per tutte, non reca traccia di quel perpetuo gioco di alienarsi e immediatamente riprendersi dall'alienazione subita, farsi e superarsi, che costituisce il processo – inconcludente per definizione – di infinita autochiarificazione del linguaggio. Nello slogan, infatti, il soggetto parlante subisce bensì l'alienazione, senza tuttavia cercare la via del ritorno, e maneggia questa parola snaturata come un oggetto tra gli oggetti. Se il linguaggio è, e non può non essere, la prima e inevitabile alienazione (oggettivazione), perché quest'alienazione non diventi a sua volta occasione di dispersione – in senso strettamente marxiano – essa dev'essere ricuperata quale occasione di costruzione dell'identità – in senso propriamente hegeliano. In altre parole, per riprendersi il proprio linguaggio diventa anzitutto necessario riprendersi *nel* proprio linguaggio.

Allora, se la scuola è fabbrica di cultura e se l'essenza della cultura in generale può essere intesa, hegelianamente, come luogo della «rimozione del Sé naturale»,²⁹ come luogo della presa di distanza consapevole rispetto alla propria animalità, della costruzione di un'identità mediata (e non più solo immediata), la scuola, nel rispettare la sua stessa vocazione, non può diventare regno della parola d'ordine, della ricetta, del pensiero liofilizzato. La scuola deve tornare ad essere luogo della parola filosofica, della parola faticosa, della ricerca della parola e della parola come ricerca, della parola come sfumatura, come incertezza, come oscurità da illuminare, come labirinto da districare.

A che pro? Forse semplicemente per obbedire a quella «originaria linguisticità dell'umano essere-nel-mondo»,³⁰ per cui il modo specifico dell'uomo di essere-nel-mondo, nel suo differire dall'animale, sta proprio nel suo essere animale parlante, nel suo essere pensiero già da sempre linguisticamente articolato. E forse perché, se è vero ciò che dice Hegel, che a connotare la coscienza come coscienza e a sollevarla dal mondo dell'animalità è proprio quella capacità di trattenerci presso la morte che si dà innanzitutto nel linguaggio, e che il mortale può sapersi come mortale solo perché sa la sua morte, cioè perché la nomina, allora soltanto una riappropriazione del nostro linguaggio potrà salvarci dal precipitare nel regno dei bruti.

*Tu ti puoi spingere
indietro per un ruscello di luce al cielo.
E indietro nella storia sul corso del tempo.
E questa rapidità ti fu data
non per affrettarti
né soprattutto per
andartene
dove vuoi.
Ma perché nella smania di spendersi del tutto
a te spetti invece il potere
di fermarti.*

Robert Frost³¹

²⁷ Adorno 2007, p. 77.

²⁸ Hegel 1989, §462.

²⁹ Hegel 2006, p. 661.

³⁰ Gadamer 2010, pp. 506-507.

³¹ «No speed of wind or water rushing by / But you have speed far greater You can climb / Back up a stream of radiance to the sky, / And back through history up the stream of time. / And you were given this swiftness, not for haste / Nor chiefly that you may go where you will, / But in the rush of everything to waste, / That you may have the power of standing still», *The Master Speed*, in Frost 1964, p. 392.

Riferimenti bibliografici

- Adorno 2007: Theodor W. Adorno, *Terminologia filosofica*, trad. it. a cura di A. Solmi, Einaudi, Torino 2007.
- Agamben 2008: Giorgio Agamben, *Il linguaggio e la morte. Un seminario sul luogo della negatività*, Einaudi, Torino 2008.
- Frost 1964: Robert Frost, *Complete Poems*, Holt, Rinehart and Winston, New York – Chicago – San Francisco 1964.
- Gadamer 2010: Hans G. Gadamer, *Verità e metodo*, a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 2010.
- Hegel 1989: Georg W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, a cura di A. Bosi, Laterza, Roma-Bari 1989.
- Hegel 2006: Georg W. F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, a cura di V. Cicero, Bompiani, Milano 2006.
- Heidegger 2007: Martin Heidegger, *L'essenza del linguaggio*, in *In cammino verso il linguaggio*, a cura di A. Caracciolo, Mursia, Milano 2007, pp. 147-204.
- Heidegger 2001: Martin Heidegger, *Introduzione a: "Che cos'è metafisica?"*, in *Che cos'è metafisica?*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 2001, pp. 87-111.
- Horkheimer e Adorno 1976: Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, trad. it. a cura di Lionello Vinci, Einaudi, Torino 1976.
- Kraus 1972: Karl Kraus, *Detti e contraddetti*, a cura di R. Calasso, Adelphi, Milano 1972.
- Marcuse 1967: Herbert Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, trad. it. di L. Gallino e T. G. Gallino, Einaudi, Torino 1967.
- Zolla 1959: Elémire Zolla, *Eclissi dell'intellettuale*, Bompiani, Milano 1959.

ESPERIENZA FILOSOFICA E RESPONSABILITÀ FORMATIVA

Alessandra Modugno

Abstract

The essay considers the training needs of the current context and explores what educational responsibility philosophical knowledge has. Today's young people are unavailable and able to cope with the effort of thought: it needs to find tools to learn to think. The paper clarifies the essential factors of a research-action project of didactics of philosophy, conducted with pedagogical science students in which engagement and laboratory teaching methods have been tested and gives some insights to seize the opportunities offered by current legislative changes.

Keywords

Learning, competence, Laboratory teaching, Philosophical experience, Training.

1. Il contesto attuale: quali esigenze formative?

La comunicazione è intrinseca al filosofare nella misura in cui esso ha a che fare con il *logos*, che è pensiero ma anche discorso e linguaggio.¹ La filosofia – cioè il filosofo che ne fa per sé un'esperienza essenziale e decisiva – non può esimersi dal farsi carico dell'istanza di raggiungere le persone, perché è in vista delle persone che il sapere filosofico è e ha significato. Qui si situa l'esigenza didattica, che fin dalle origini è interna al filosofare, ossia l'istanza del suo modularsi in disciplina.² Ritengo che l'attuale momento storico solleciti con sempre maggiore urgenza a riscoprire la missione di "servizio formativo" di cui il filosofare è portatore. Se da un lato resta sempre attuale e valido l'esempio di Socrate che Platone rappresenta nello schiavo dell'allegoria della caverna,³ d'altra parte nel momento presente se ne esige forse una rilettura che collimi in modo più appropriato con il contesto effettivo in cui il sapere filosofico si comunica. Chi ha relazione con adolescenti e giovani può convenire che oggi in questione non è solo o tanto ciò che sempre ha connotato la storia della cultura e in essa la storia della filosofia, ossia la non disponibilità ad accogliere il contenuto della comunicazione filosofica – i prigionieri, abituati alle tenebre e alle ombre, respingono la proposta di colui che liberatosi dalle catene è divenuto filosofo di farsi carico della fatica della *metanoia* e dell'itinerario di uscita verso la luce. Piuttosto, ciò che si constata oggi è l'emergente e crescente rischio che la filosofia non riesca a "raggiungere" davvero le persone, i giovani soprattutto, in quanto privi di una sorta di "ricettività di base" necessaria a intercettare, vagliare e acquisire ciò che si cerca di "mettere con loro in comune", sia in termini di contenuti sia in termini di approccio alla vita e alla realtà.

Riflettere sulla comunicazione impone pertanto di far luce sui destinatari. È impossibile fornire un quadro esaustivo degli adolescenti e dei giovani del nostro tempo, sia perché evidentemente polimorfo e disomogeneo, sia in quanto si tratta di una realtà complessa e mutante. Tuttavia è un fatto ineludibile che attualmente domina nei ragazzi un profilo cognitivo e affettivo i cui connotati sono poco funzionali all'apprendimento e in particolare all'apprendimento della filosofia. Il cambiamento è avvenuto con un'accelerazione sorprendente e sembra non solo inarrestabile, ma di difficile decifrazione. Molti adolescenti e giovani – penso agli studenti liceali e

¹ Cfr. Salvatore Belvedere, *La comunicazione filosofica nella pratica dell'insegnamento*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008.

² Claudio La Rocca, *L'esperienza filosofica*, Postfazione a Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017, p. 197.

³ Cfr. Platone, *Repubblica*, 514a – 517a.

universitari con cui ho a che fare – tendono a mantenersi alla superficie della realtà – delle situazioni, delle relazioni, delle persone, di loro stessi –; sono sempre “avanti” perché perennemente “in moto”, insofferenti allo “stare” che è essenziale al pensare. E nello stesso tempo vivono l'immediato, la loro intelligenza è visuale e divergente, perché digitale e *socialdepending*, lo *smartphone* è una parte strutturale di loro – forse ormai dovremmo dire di noi tutti.

Se tale contesto è ineludibile – sia tratta di prenderne atto con senso di realtà – e, di per sé, non promuove la riflessività, non offre al pensiero il clima adeguato a sperimentarsi e svilupparsi, non va perso di vista un altro fatto altrettanto inamovibile, ossia che la disposizione dell'intelligenza a “entrare” nell'essere – nelle persone e nelle situazioni – per indagarlo è una risorsa sempre presente nell'uomo. Anzi, forse proprio l'attuale compromissione delle condizioni favorevoli alla sua attualizzazione, o la loro stessa assenza, attesta oggi come mai un “bisogno di pensiero” e di apprendere a pensare con consapevolezza e autonomia.

Non va dimenticato inoltre che pure la richiesta che il mondo professionale inoltra a chiare lettere ai giovani concerne il possesso di qualifiche di altissimo livello e specializzazione, la disponibilità a spendersi senza riserve per ottenere i risultati prefissati, ma anche il disporre di alcune *soft skills*, competenze di tipo “trasversale” o “meta”, decisive per sapersi mettere in gioco nelle situazioni con iniziativa e responsabilità, per acquisire le quali l'apprendimento filosofico può a mio avviso essere di notevole supporto. Il problema sempre aperto e vivo della connessione tra agenzie formative, in particolare scuola e università, e mondo delle professioni sta sollecitando da alcuni anni riflessioni, dibattiti e iniziative da parte dei decisori politici⁴, in parte aprendo nuove direttrici e prospettive di azione, in parte provocando reazioni di perplessità o esplicita resistenza. Sono numerose le ragioni per cui questi due mondi della vita restano così distanti e faticano ad intendersi, impossibili da indagare in questa sede.

Tra queste, pongo l'attenzione su quelle che mi sembrano più inerenti l'oggetto della presente riflessione: la resistenza di numerosi docenti universitari a ridefinire le finalità e le modalità operative dell'insegnamento,⁵ la persistente assenza di una progettazione di sistema dell'offerta formativa dei corsi di studio,⁶ la scarsa interdipendenza delle discipline a causa della concezione iperspecialistica dei saperi⁷ e la tendenza all'assunzione di posizioni difensive e di presidio della specificità epistemologica da parte di singoli studiosi o di alcuni settori scientifici. Non va dimenticata infine la preparazione degli studenti al termine della scuola secondaria di II grado, ancora spesso poco adeguata ad affrontare il percorso accademico con un approccio proattivo e imprenditoriale, in una parola la debole attivazione negli anni della scuola di base e superiore di processi di apprendimento centrati sulla padronanza e rielaborazione dei contenuti, sulla consapevolezza e la riflessività critica.⁸ Tali discrasie sembrano sottendere questioni più profonde e

⁴ Faccio riferimento alle riflessioni in ambito di ricerca educativa sull'*Higher Education* e a significative sperimentazioni e collaborazioni in ambito nazionale e internazionale (http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf consultazione: 15/03/2017; sono interessanti anche i diversi *Programmi Operativi del Fondo Sociale Europeo* posti in atto a livello regionale in collaborazione con il MIUR <http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/Partecipo/Programmi-Operativi-20072013> consultazione 10/04/2017), nonché i forum attivati e le linee guida redatte dalla *Commissione Europea* nell'ultimo decennio (http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en consultazione 15/03/2017).

⁵ Anna Serbati e Cristina Zaggia, *Allineare le metodologie di apprendimento, insegnamento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», V (2012), pp. 11-26, p. 24.

⁶ Nicola Paparella, *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in Luciano Galliani (a cura di), *Il docente universitario*. Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2-3 dicembre 2010, 2 Tomi, Pensa MultiMedia, Lecce 2011, Tomo I, pp. 145-158, p. 149.

⁷ Edgar Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

⁸ Maria Teresa Moscato, *La formazione delle competenze in ambito universitario: istanze sociali e possibilità realizzative*, in Carla Xodo e Mirca Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, Pensa MultiMedia, Lecce 2009, pp. 39-44.

precedenti l'identificazione delle modalità operative con cui affrontare la missione di avvicinare il mondo della formazione a quello del lavoro.⁹

2. Per una “risignificazione” del filosofare: esperienza e apprendimento

Hegel definì la filosofia come “concettualizzazione del proprio tempo”,¹⁰ affidando di fatto al filosofo una funzione eminentemente descrittiva. Certamente ciò è vero, ma a mio avviso non è soltanto e primariamente questo il mandato della filosofia. Ritengo infatti che sia insita nel compito della filosofia un'istanza di trascendimento, propria della sua natura, consistente nell'indicare al proprio tempo ciò di cui è manchevole. Proprio in quanto capace di cogliere ciò che è assente e insieme necessario, il sapere filosofico può essere generativo e fecondo, come asserisce Socrate nel dialogo con Diotima di Mantinea, definendolo «parto nella bellezza», in quanto «amore di generare e partorire nel bello».¹¹

Tra le varie manchevolezze, dunque tra le esigenze a mio avviso più impellenti del momento presente, riveste un valore decisivo l'esigenza che i filosofi sappiano veicolare il compito di comprensione profonda della realtà, proprio della loro specifica teoresi, con modalità particolari, con sensibilità alle questioni che toccano da vicino le persone, attestando in modo esplicito di prendersi cura non solo dei bisogni profondi di questo tempo, ma anche di promuovere la capacità delle persone di cogliere quelle stesse istanze, di saperle assumere e rispondervi, mostrando così sincera ed amorosa dedizione agli uomini di oggi e di domani. Se il primo passo per rispondere ai temi del nostro momento storico è imparare a vederli e accettare di guardarli, certamente i filosofi dispongono di alcuni strumenti particolarmente adeguati a comprendere le situazioni e le questioni sottese ad esse. Ma tradurre in interventi operativi quell'energia speculativa e critica, richiede di vivere la “carità intellettuale”:¹² con questo termine già Rosmini indicava un connotato specifico del filosofo e in generale di chi fa e veicola cultura, ossia la responsabilità della libera volontà umana che si traduce in impegno a offrire ad altri occasioni e mezzi per vedere, in vista di un agire situato, consapevole ed eticamente fondato: essa costituisce il movente più profondo della responsabilità educativa. Vale la pena allora che chi si occupa di filosofia non si stanchi di tornare a interpellarsi sui fattori non negoziabili del proprio filosofare: dentro il domandare e l'indagare che ne sono sempre e instancabilmente costitutivi sta anche il discernimento delle direttrici più urgenti verso cui orientare la propria ricerca, delle questioni imprescindibili e inderogabili da porre a tema rispetto a sé e in rapporto al mondo culturale, sociale e professionale in cui ciascuno è inserito. Credo pertanto che da tale domandare che ritorna – e non tanto perché non c'è esito alla ricerca, quanto perché ogni traguardo raggiunto in ampiezza ne affaccia successivi in profondità – può ritornare e rinnovarsi costantemente anche l'impegno a ricercare risposte capaci di veicolare, con linguaggi adatti agli interlocutori di questo tempo,¹³ la chiarificazione delle questioni di sempre e itinerari sempre più aderenti all'umano per il loro possibile attraversamento.

Proprio l'esperienza didattica degli ultimi anni mi ha fornito un importante osservatorio sulle caratteristiche e le esigenze di molti giovani che avviano il percorso degli studi universitari, stimolandomi a porre in questione il mio ruolo docente, ma più profondamente ancora a chiedermi

⁹ Penso sia all'inserimento strutturale di progetti di “alternanza scuola-lavoro” nel triennio della scuola superiore previsto dalla legge 107/2015 (http://www.istruzione.it/alternanza/cosa_alternanza.shtml consultazione 15/09/2017), sia alla cosiddetta “terza missione” che si chiede di svolgere all'università accanto ai compiti tradizionali di formazione e ricerca, ossia favorire l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'impiego della conoscenza per contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico. Si veda a proposito *Green Paper. Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institution* (2008) promosso dalla Commissione Europea (<http://www.dissgea.unipd.it/sites/dissgea.unipd.it/files/Green%20paper-p.pdf> consultazione: 10/04/2017).

¹⁰ Cfr. Georg F. W. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari 1965, p. 15: «la filosofia è il proprio tempo appreso con il pensiero».

¹¹ Platone, *Simposio*, 206c-e.

¹² Maria Adelaide Raschini, *Pedagogia e antipedagogia*, Marsilio, Venezia 2001, pp. 139-145.

¹³ Cfr. Mario De Pasquale, *Le sfide della didattica e i destini della filosofia*, in *Comunicazione Filosofica*, 35 (2015), pp. 6-8 (www.sfi.it consultazione: 14/02/2017).

quale possa essere oggi il senso del mio filosofare e come sia possibile rendere davvero formativa la breve esperienza teoretica che offro ai miei studenti.¹⁴ Tali interpellanze mi hanno sollecitato in certo modo a “risignificare” sia il concetto di esperienza sia quello di filosofia e a promuovere una concezione “esperienziale” del filosofare, precedente e sottesa ai molteplici approcci possibili ad esso. Se è evidente, e inevitabile, che del filosofare ci sono stili e concezioni differenti, credo lo sia altrettanto che i filosofi possano e debbano disporsi a condividere quella disposizione di immersione nella realtà e insieme distanziamento da essa che connota la filosofia come capacità propriamente umana di cogliere le questioni presenti nell’essere, di porle ad oggetto dell’intelligenza per indagarle e rispondervi, riconducendole ai principi che ne danno ragione. Ciò che declina la filosofia come esperienza in senso forte è una circolarità sinergica di atti, per cui il percepito, il pensato, l’agito, il vissuto in senso ampio sono assunti e attraversati, anche in forza dell’umana capacità di comprendere i percorsi e processi mediante i quali quelle indagini e riflessioni si sviluppano, imparando a governarli e così a conoscere se stessi come protagonisti dell’esperienza stessa.

Proprio riguardo alla relazione stretta tra agire situato, intenzionale e consapevole e responsabilità formativa della filosofia, mi sembra opportuno e per certi aspetti inevitabile attraversare il significato e il valore del concetto di “competenza”. Sono consapevole che si tratta per molti di una parola urticante, ma non credo serva a nulla l’arroccamento in posizione difensiva rispetto alla terminologia e ai costrutti assunti in ambito pedagogico-didattico e innestatisi ormai da tempo nel contesto – anche legislativo – della formazione e dell’istruzione. Penso che la filosofia possa e debba intervenire nella questione delle competenze, esplorarla teoreticamente e tutelare la cultura da derive funzionaliste¹⁵ rivendicando il nucleo decisivo dell’esser competenti, che non è tanto il saper fare, quanto il governo di sé e del proprio saper fare in forza di una consapevolezza esistenziale ed etica forte e stabile. Il pensare strumentale richiede pensare teoretico-critico: si tratta di due dimensioni non in antitesi tra loro, ma che solo in relazione di interdipendenza possono esprimere tutta la verità dell’umano. Credo allora che il costrutto di competenza più fedele a tale verità sia quello che ne concepisce l’essenza come sviluppo della dotazione ontologica del singolo,¹⁶ che innesta l’acquisizione e il perfezionamento del saper fare nell’edificazione del proprio essere. Se da un lato è importante l’acquisizione di competenze tecnico-strumentali per essere in grado di svolgere una professione, per essere un professionista qualificato e affidabile è prioritaria l’edificazione della personalità sui piani emotivo, relazionale, morale che ineriscono e a cui possono contribuire in varia misura contenuti e processi di molti saperi insegnati nella scuola e nell’università. Allora la preoccupazione della scuola e dell’università ritengo non debba essere di divenire “professionalizzanti”, perché non è questo il fine insito nel loro ruolo educativo; piuttosto va rivolta un’attenzione sempre più focalizzata a sperimentare modalità di trasferire, attraverso i contenuti e gli strumenti propri delle discipline e mediante la relazione educativa tra docenti e studenti, attitudini, atteggiamenti e stili di azione capaci di mobilitare tutte e pienamente le risorse personali dei singoli.

3. Un progetto di ricerca-azione di didattica della filosofia nell’università

Le istanze formative riconosciute nel contesto socio-culturale odierno e la persuasione delle potenzialità insite nella filosofia, nelle questioni che apre e tematizza, nei processi che richiede e suscita, negli strumenti di cui si avvale, mi hanno guidato a indagare in che modo tale potenziale possa essere reso accessibile e fruibile in modo davvero efficace. Ho pertanto dedicato la ricerca degli ultimi anni a scandagliare quali possano dirsi le competenze propriamente suscitate

¹⁴ Svolgo la mia attività didattica all’Università di Genova, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (DISFOR), nel Corso di studi triennale di *Scienze pedagogiche e dell’educazione*, con gli studenti del I anno, e nel Corso di studi magistrale di *Pedagogia, progettazione e ricerca educativa*.

¹⁵ Giuseppe Mari, *Filosofia, educazione e modernità. Una riflessione critica sul passato per orientare nel presente*, in Ariberto Acerbi, Francisco F. Labastida e Gennaro Luise (a cura di), *La filosofia come paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 173-184.

¹⁶ Carla Xodo, *Per un’epistemologia delle competenze*, in Carla Xodo e Mirca Benetton (a cura di), *Che cos’è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, cit., pp. 21-29, p. 27.

dall'apprendimento della filosofia, cercando di tenere presente le esigenze manifestate dal mondo professionale e in generale i segnali coglibili dall'osservazione delle dinamiche sociali emergenti, e impegnandomi a esplicitare tale connessione anche agli studenti, affinché vi pongano esplicita attenzione.¹⁷

Ritengo vi siano delle competenze specificamente – benché forse non esclusivamente – suscitate e promosse dalla filosofia, certamente da un certo modo di concepirla e attraversarla. L'esperienza filosofica dispone e allena la mente all'intelligenza delle cose, cioè suscita il *saper problematizzare*, ossia la capacità di cogliere e portare all'evidenza le questioni presenti nelle persone e nelle situazioni; filosofare richiede di *saper porre in relazione*, ossia di leggere le interconnessioni presenti tra le cose, pertanto insegna a *contestualizzare* ciò che si osserva ed esamina, situandolo secondo coordinate spazio-temporali indispensabili per coglierlo in sé e in rapporto ad altro. La filosofia pone a contatto con le posizioni di pensiero di molteplici autori e, mentre si costituisce nell'assunzione di quelle posizioni tramite la giustificazione della loro fondatezza o ragionevolezza, insegna ad *argomentare*, *inferire*, *prendere posizione*, ossia a riconoscere e acquisire modalità e strumenti per elaborare e sostenere una tesi, ma insieme stimola a raffrontarsi con essa, a soppesarla e a valutare se stessi rispetto ad essa, o quella rispetto a sé. Tutte queste competenze convergono poi nel *saper progettare*, ossia nella capacità di mobilitare tutte le personali risorse intellettuali e volitive per tradurle in linee operative fondate e coerenti con i propri principi di riferimento e con la situazione concreta in cui si è chiamati ad operare.¹⁸

Al tentativo di precisare alcune competenze a matrice filosofica ho affiancato un'indagine qualitativa sulle percezioni, convinzioni e pratiche dei docenti di filosofia nei licei,¹⁹ i cui esiti attestano molto impegno ma altrettante fatiche e criticità di vario ordine. In particolare riguardo l'insegnamento/apprendimento di competenze – di cui pure le *Indicazioni nazionali* e il *Profilo in uscita* del 2010 fanno esplicita menzione – «i docenti si sono espressi in termini più impliciti che espliciti»: colgono bisogni, «ma mostrano di non aver ancora rigorizzato a sufficienza le trasformazioni e i cambiamenti necessari a rispondere a quei bisogni riconosciuti».²⁰

In coerenza e continuità con l'esplorazione teoretica del concetto di competenza ho focalizzato il mio intervento didattico sia con gli studenti del corso triennale sia con quelli del corso magistrale sulla progettazione e traduzione operativa di un insegnamento centrato sull'acquisizione di competenze e non solo sulla trasmissione di contenuti, procedendo per sperimentazioni. Durante l'anno accademico 2016/17 ho realizzato, con il supporto imprescindibile di tre studenti senior che hanno svolto così il loro tirocinio, un progetto di ricerca-azione²¹ la cui finalità guida è stata proprio attuare l'insegnamento della filosofia come esplorazione e acquisizione delle meta-competenze individuate.²² L'attività didattica è stata concepita e strutturata affinché ogni suo aspetto – organizzazione, valutazione, contenuti, metodologie – perseguisse in modo integrato e sinergico gli intenti formativi assunti, fondati nei principi della relazione e partecipazione.

Il progetto è stato avviato con la “stipula” di un patto formativo tra docente e studenti mediante la compilazione di un questionario *on line* il cui fine era esplorare opinioni e percezioni sulla filosofia – ruolo del docente di filosofia, finalità formative dell'insegnamento della disciplina, strategie più adeguate al suo apprendimento – e su di sé come studenti di filosofia – livello

¹⁷ Qui mi riferisco soprattutto alla ricerca confluita nel volume *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.

¹⁸ Cfr. Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, cit., pp. 85-119.

¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 57-83.

²⁰ *Ivi*, p. 83.

²¹ Il progetto ha coinvolto 140 studenti su 209 iscritti al I anno del Corso di studi triennale in *Scienze pedagogiche e dell'educazione*; l'insegnamento in questione era *Storia della filosofia* (SSD M-FIL/06), che nel 2016/17 è stato erogato per l'ultima volta e da quest'anno accademico 2017/18 è sostituito da *Pensiero critico e argomentazione* (SSD M-FIL/01).

²² Cfr. Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria. Un progetto di ricerca per l'acquisizione di competenze*, Carocci, Roma 2017.

di preparazione posseduta, strategie di apprendimento sperimentate durante lo studio liceale, difficoltà riscontrate –, nonché verificare la presenza di alcune competenze di base su cui poter innestare conoscenze e competenze propriamente filosofiche. L'elaborazione dei dati emersi ha consentito di definire un numero preciso di studenti frequentanti, di organizzarli in gruppi di livello – avanzato, intermedio, base – e di proporre, alternate a lezioni “in plenaria”, lezioni “laboratoriali” con gruppi di numero ridotto, ma soprattutto con caratteristiche e bisogni formativi più omogenei. Proprio la dimensione laboratoriale poteva consentire il massimo di partecipazione e coinvolgimento diretto degli studenti, circostanze che favoriscono la relazione con il docente e i pari – dialogo, confronto, messa in gioco dei singoli – e promuovono una modalità di apprendimento “trasformativo”,²³ in grado di sviluppare in ciascuno le risorse intellettive, emotive, volitive, e attuano nel limite del possibile una personalizzazione didattica.²⁴

Il percorso è stato scandito in tre moduli, ciascuno incentrato su una domanda guida di notevole valore teoretico e insieme di significativo impatto esistenziale e sociale: *chi sono io?, che cos'è verità?, che cos'è bene?*. I contenuti proposti sono stati selezionati attingendo sia al patrimonio storico della riflessione filosofica, sia alla letteratura e alle arti. La valutazione è stata governata non da una *logica di controllo* ma da una *logica di sviluppo*, integrando l'aspetto formativo e quello certificativo²⁵ tramite il monitoraggio dell'apprendimento dei contenuti trasmessi e dell'acquisizione delle competenze gradualmente esplorate mediante brevi attività settimanalmente proposte agli studenti. Al termine di ogni modulo gli studenti hanno affrontato una prova intermedia – le prime due in presenza e l'ultima a distanza –²⁶ il cui scopo è stato valutare non solo ciò che lo studente sapeva, ma anche ciò che, situandosi il più possibile in contesti reali, realizzava avvalendosi di ciò che sapeva.

Benché non sia possibile valutare l'efficacia profonda del progetto a così breve distanza – la sfida sarebbe poter misurare la qualità dell'apprendimento e in seguito della professionalità di questi giovani e poterne evincere in qualche modo l'apporto dell'esperienza filosofica vissuta nell'ambito della ricerca – esso è stato estremamente stimolante e fonte di spunti per noi che lo abbiamo realizzato. Di notevole utilità sono stati i feedback ricevuti dagli studenti, che hanno restituito tanto l'interesse e il gusto del coinvolgimento partecipativo nella didattica, quanto il disagio di fronte a modalità di lavoro poco sperimentate in precedenza, di fronte alle quali non si sono sentiti preparati né sul piano tecnico né su quello umano e relazionale. La netta maggioranza dei ragazzi ha segnalato la convinzione che lo scopo dell'apprendimento della filosofia non sia solo l'acquisizione di conoscenze ma anche la promozione di competenze riflessive e argomentative,²⁷ tuttavia al termine del percorso²⁸ la percezione del personale incremento sia delle conoscenze sia delle competenze sperimentate ha trovato il consenso di una porzione inferiore di studenti:²⁹ essi confermano «di aver sperimentato la possibilità di competenze propriamente

²³ Edward W. Taylor, *Fostering Transformative Learning*, in Edward W. Taylor and Jack Mezirow, *Transformative learning in practice: Insights from community, workplaces and higher education*. San Francisco, Jossey-Bass 2012.

²⁴ Victor García Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005.

²⁵ Mario Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.

²⁶ Al termine dell'intero percorso gli studenti hanno affrontato un colloquio orale su un'opera a scelta tratta da un elenco di testi classici della storia del pensiero, inerenti le questioni affrontate.

²⁷ Cfr. Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica universitaria*, cit., p. 168; il riferimento è alle risposte alla domanda E del *Questionario di avvio* (cfr. ivi, pp. 95-105), in cui si chiedeva di esprimere il grado di accordo ad alcune espressioni che sintetizzavano il principale obiettivo formativo di un insegnamento di filosofia nel Corso di studi in *Scienze Pedagogiche*: il 70% degli studenti ha manifestato massimo accordo per “Fornire conoscenze filosofiche, il 74% si è dichiarata nello stesso modo per “Promuovere competenze riflessive e argomentative”.

²⁸ Al termine del percorso è stata richiesta la compilazione di un Questionario di chiusura, il cui obiettivo è stato raccogliere la percezione degli studenti in merito all'efficacia formativa di alcuni fattori chiave dell'intervento didattico realizzato (cfr. ivi, pp. 105-108).

²⁹ Cfr. ivi, pp. 171-172: il 50% degli studenti ritiene di aver incrementato *molto* le conoscenze filosofiche, il 34% *abbastanza*, solo il 14% *notevolmente*; riguardo all'incremento delle varie competenze i valori più alti sono associati alle espressioni *abbastanza* e *molto*, tuttavia le percentuali si abbassano: la competenza argomentativa, che raggiunge il livello più alto del valore *molto* si attesta al 46%, mentre la percentuale più alta di chi sente di aver progredito *notevolmente* è il 21% del saper prendere posizione.

filosofiche», ma manifestano insieme «la persuasione di un percorso che è solo al suo inizio, in cui vi sono ancora incertezze, e dell'esigenza di consolidare e approfondire l'esperienza».³⁰

Mi sembra interessante ampliare la prospettiva aperta dal progetto di ricerca-azione realizzato nel 2016/17 con alcuni dati rilevati dagli studenti del I anno dell'A. A. 2017/18 da poco avviato:³¹ anche a loro tra le condizioni per essere studenti frequentanti dell'insegnamento di *Pensiero critico e argomentazione* – inserito quest'anno per la prima volta nell'offerta formativa di *Scienze pedagogiche* – è stata richiesta la compilazione di un *Questionario di avvio* che consentisse di conoscerne le opinioni e ne rilevasse almeno parzialmente i bisogni formativi inerenti la filosofia. Vorrei porre in relazione due aspetti emersi dal questionario, il primo dei quali riguarda il grado di accordo assegnato agli scopi dell'apprendimento della filosofia nel Corso di studi – domanda sostanzialmente analoga a quella proposta lo scorso anno –: *fornire conoscenze filosofiche e sperimentare competenze filosofiche* ottengono in sostanza lo stesso livello di gradimento; rispetto al primo scopo è pienamente d'accordo il 61,34% degli studenti, abbastanza d'accordo il 33,74% e in parte d'accordo il 4,9%, mentre rispetto al secondo scopo il 63,19% si dichiara pienamente d'accordo, il 32,51% abbastanza d'accordo e il 4,29 in parte d'accordo. D'altra parte la percentuale di adesione più alta è data a *stimolare il dialogo e la riflessione* – 73% pienamente d'accordo e 25,15% abbastanza d'accordo – segnale a mio avviso del desiderio di fare esperienza di filosofia in una modalità che metta in gioco in prima persona il soggetto e lo ponga in relazione con gli altri, ma anche della disponibilità alla partecipazione e all'assunzione di responsabilità. Il secondo aspetto riguarda invece la dichiarazione del personale livello di formazione filosofica: probabilmente per prudenza nei confronti della docente, nessuno si attribuisce un livello elevato, solo il 19,63% buono, il 43,55% medio, il 18,4% basso e il 18,4% segnala di non possedere nessuna formazione filosofica. Considerato che dei 163 studenti intervistati il 74,84% possiede un diploma liceale e il restante 25,16% non ha alcuna conoscenza scolastica in ambito filosofico, dal raffronto dei dati si evince che la formazione acquisita dalla maggioranza degli studenti che hanno studiato filosofia al liceo non è solida, perlomeno i ragazzi non la sentono tale. Questo fattore collima con quanto emerge dalla segnalazione di quelle che loro avvertono come aree di debolezza: il 61,96% dichiara di sentirsi fragile nella lettura e comprensione dei testi – forse semplicemente perché ha poco sperimentato il confronto diretto con il testo filosofico – il 53,37% nella capacità di rielaborazione e critica, il 42,94% nella conoscenza del pensiero dei filosofi. Concludo con un riferimento all'area strategica dello studio: agli studenti è stato chiesto sia di esprimere una valutazione sull'efficacia di alcune strategie per l'apprendimento della filosofia, sia di dichiarare quale ne fosse l'effettivo uso da parte loro. Mi soffermo solo su alcuni aspetti che mi sembrano più rilevanti e significativi: l'individuazione dei concetti è indicata quale strategia più efficace dal 71,77% dei ragazzi, ma solo il 57,66% la utilizza davvero; solo l'8,58% pensa che memorizzare possa essere una modalità adeguata di studiare filosofia, ma ben il 20,24% la usa come metodologia di apprendimento; la simulazione delle prove o la risposta a domande potenzialmente oggetto d'esame sono ritenute modalità efficaci rispettivamente dal 20,24% e dal 17,79%, tuttavia solo il 4,29% si avvale della prima e l'1,84% della seconda. Mi sembra condivisibile che un'analisi pur sommaria dei dati raccolti, come quella che ho rapidamente condiviso, attesti una certa incoerenza strategica negli studenti e una discrasia tra la preparazione acquisita nel triennio della scuola superiore e l'interesse a fare esperienza del filosofare secondo modalità più coinvolgenti e attive, il che situa la proposta di una didattica della filosofia partecipativa e promotrice di competenze attraverso testi e posizioni di pensiero assunte dai filosofi in un terreno piuttosto arduo e spinoso.

4. Proposte per una progettualità futura

Le riflessioni fin qui condotte inducono a potenziare in termini di ricerca e progettualità la questione della didattica della filosofia come canale preferenziale della comunicazione filosofica

³⁰ Ivi, pp. 171-173.

³¹ Si tratta di un gruppo di 163 studenti frequentanti sui 226 iscritti al I anno di *Scienze pedagogiche e dell'educazione*.

rivolta ai giovani, nei confronti dei quali essa ha da sempre e sempre avrà un'inderogabile responsabilità formativa. Credo che anche il decreto 59/2017 sulla *Formazione iniziale e tirocinio* (FIT) per i docenti della scuola secondaria, al di là delle ritrosie o perplessità che può suscitare, vada colto come un'opportunità per tematizzare una volta ancora il ruolo della filosofia nella formazione, stimolando anche a partire "dal basso" – ossia tra coloro che già sono docenti nella scuola secondaria di II grado e nell'università – un ripensamento di sistema dell'insegnamento della filosofia, non solo senza soluzione di continuità tra formazione liceale e formazione accademica, ma più ancora sviluppando modalità operative di sperimentazione e confronto tra i due livelli di istruzione che favoriscano una continuità sempre più stretta, intenzionale e progettata in termini di breve, medio e lungo periodo, in vista di una collaborazione tra saperi o ordini di istruzione diversificata e al di là di schemi precostituiti: dalla proposta di micro-progetti di esperienza filosofica nel biennio liceale o in ordini di studi che non prevedono l'insegnamento della filosofia, all'inserimento opzionale o pure obbligatorio di insegnamenti filosofici in corsi di studio universitario in cui attualmente non sono previsti. Il "nodo delle competenze" può essere un'occasione di incontro e di confronto, per comprendere meglio la realtà, per comprendersi meglio e per supportarsi nel promuovere davvero la crescita intellettuale e umana dei giovani.

Ritengo infatti che il servizio formativo che la filosofia può svolgere trascenda l'insegnamento liceale della storia della filosofia e lo sviluppo del sapere filosofico nei corsi di studio di filosofia: insegnare in un dipartimento che laurea futuri educatori e pedagogisti mi conferma costantemente che sperimentare il filosofare può offrire un contributo decisivo anche all'apprendimento degli altri saperi. Chiarisco che non è mia intenzione proporre la filosofia come pratica strumentale, una sorta di dispositivo funzionale all'acquisizione di altre conoscenze – il che lo svuoterebbe di quei contenuti veritativi che da sempre l'hanno reso sensibile all'essere e significativo per l'uomo – quanto di rifocalizzarne la missione nei confronti delle persone, delle circostanze concrete, esistenziali e professionali in cui si svolge la loro vita, e dei saperi che a vario titolo informano la cultura. Allora insegnare filosofia oggi, sia al liceo sia all'università, significa assumersi l'impegno di costruire nei giovani il tessuto connettivo che consenta di supportare conoscenze e competenze specifiche acquisibili anche attraverso altri saperi. Il che comporta non tanto rinunciare alle conoscenze, al portato storico della tradizione filosofica, quanto accompagnare gli studenti a coglierne la valenza esistenziale, la significatività per la vita e la professione, attraverso un'opera di intensa e costante connessione delle questioni teoretiche e delle disposizioni intellettuali proprie del filosofare alla concretezza delle situazioni. Sono persuasa che chi si occupa di filosofia non possa oggi – se mai è stato ammissibile nel passato – limitarsi ad essere uno specialista ben preparato della propria disciplina, un sapiente secondo l'ordine dell'intelligenza. È urgente che si lasci interpellare da questioni che riguardano la relazione educativa e l'attività didattica; che veda queste questioni dentro le questioni teoretiche inerenti ogni esperienza filosofica. Ciò richiede o meglio impone dialogo con altri saperi e di sperimentarsi in un terreno forse meno *confort* di quello della teoresi pura ma attualmente decisivo, non solo perché la filosofia possa continuare a incidere sul piano educativo e civile, ma affinché i giovani possano diventare adulti consapevoli, autonomi, liberi, responsabili. Questo non è possibile senza l'esperienza filosofica? Forse sì, ma certamente essa è una risorsa il cui potenziale è di comprovato e insostituibile valore.

COMPETENZA E FILOSOFIA

Salvatore Belvedere

Abstract

Philosophy plays a key role in the teaching approach based on competencies, which is highly recommended by the European Institutions in order to train the new citizen-worker. Indeed, Philosophy contributes to the education and the enrichment of the human subjectivity, which is required as a precondition to any kind of work activity. This need has Plato as a pioneer, who in his dialogues addresses the difference between a knowledge that is mechanically used and a one that is more theoretical. The real knowledge is grounded in a training process and aims at pursuing a goal. This underlying principles is now encompassed in the concept of “competence”.

Keywords

Knowledge, Work, Goal, Personality.

1. La raccomandazione europea del 2008 definisce la competenza come 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. Poi aggiunge che essa è descritta in termini di responsabilità e di autonomia. La raccomandazione elenca otto livelli in base ai quali la competenza si evolve in progressione e può essere così misurata e valutata.¹

Intorno a questa definizione il MIUR ha elaborato le Indicazioni Nazionali per il primo ciclo ed i licei e le Linee Guida per gli istituti tecnici e professionali, con l'evidente intenzione di creare tramite la comunanza del linguaggio una possibile concordanza negli obiettivi formativi e, contemporaneamente, garantire la comparabilità con i sistemi educativi dell'Unione Europea. Tuttavia questo intento chiarificatore spesso non ha prodotto risultati conformi in tema di didattica per competenze e di conseguente valutazione. Infatti nel variegato mondo della scuola e dell'insegnamento non sempre si è compresa la giusta dialettica tra competenza e abilità disciplinare, tra competenza e prestazione (*performance*), tra competenza e settori di esecuzione (competenze disciplinari). Infine ci si è chiesti se la competenza fosse un processo dell'apprendimento oppure un suo risultato (quantificabile e misurabile). Questa aporia semantica è particolarmente visibile nelle Indicazioni Nazionali del primo ciclo, quelle del 2007 e quelle del 2012. Nelle prime si parla di traguardi per lo sviluppo della competenza e nelle seconde di traguardi per lo sviluppo delle competenze, risultando evidente nel primo caso la preferenza per una sua interpretazione come un processo (didattica) e nel secondo caso come un risultato dell'apprendimento (*performance*, verifica, valutazione). Ci si chiede pertanto se la competenza ha una sua autonomia che la preservi nella sua identità e se, una volta riconosciuta e definita tale identità, è possibile svilupparla ed educarla con precise scelte didattiche. Questo chiarimento aiuta a comprendere il rapporto dialettico tra competenza e competenze, tra processo e risultato.

Sicuramente la competenza ha un'origine aziendale, essendo nata dalla fine di una concezione prettamente esecutiva del lavoro e della sua subordinazione alla macchina. Essa si inserisce nel contesto della società delle informazioni, delle conoscenze e delle attività, che ha esal-

¹ Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 6.5.2008.

tato la creatività, l'iniziativa, lo spirito critico e l'imprenditorialità. Il lavoratore è sempre più associato alla sua soggettività, cioè al suo essere individuo, uomo e cittadino, oltre che lavoratore. Si tratta di dimensioni che impegnano sul piano dell'autonomia e della responsabilità, come dice la raccomandazione europea del 2008. Questa prospettiva, utilizzando il concetto di competenza, è stata la direttrice delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida, consentendo di riposizionare obiettivi formativi e scelte didattiche. Pertanto l'analisi della competenza è essa stessa utile per un insegnamento-apprendimento che produca quel cittadino, che è stato concepito e illustrato dall'Europa nella raccomandazione del 2006 (vedi le otto competenze chiave per la nuova cittadinanza).²

La competenza attiene al conoscere ed al fare. Pertanto fra le sue definizioni la più plausibile e densa di conseguenze operative è quella che la definisce come la precondizione per produrre buone *performance* sul piano della conoscenza e dell'azione (il saper conoscere ed il saper fare).³ Essa è stata definita una caratteristica della personalità capace di determinare causalmente buoni risultati nelle prestazioni. Per educarla e servirsene opportunamente occorre conoscere i suoi elementi costitutivi, che si raccolgono in alcune capacità. Fra di queste possiamo annoverare: l'attitudine ad organizzare pensieri ed azioni; il saperli contestualizzare; il pensare ed agire con flessibilità; l'attraversamento dei saperi trasferendo conoscenze e modelli intellettivi; la capacità di formarsi un nucleo di conoscenze essenziali; la contezza della molteplicità dei contesti operativi; la consapevolezza del fare, del suo significato e del suo fine; il dotarsi di forte personalità; l'assumere la responsabilità delle scelte. In breve la competenza, nella moderna visione pedagogica, attiene alla formazione della personalità nella sua interezza, non solo collocandola nei contesti dell'attualità e fornendo gli strumenti operativi nelle situazioni di riferimento, ma anche proiettandola in lungimiranti dimensioni spazio-temporali.⁴

La competenza, pertanto, nel suo esplicitarsi diventa una linea guida sia nell'insegnamento sia nell'apprendimento delle conoscenze e delle abilità disciplinari (e non). Senza di essa le conoscenze e le abilità disciplinari rimarrebbero circoscritte in ambiti ristretti, legate all'evenienza del momento, ingessate nei loro meccanismi esecutivi e, con il tempo, destinate alla obsolescenza. La competenza le proietta nel lungo periodo e ne dilata flessibilmente il potere di intervento. In tal modo essa è il presupposto di conoscenze e di abilità disciplinari, che non solo abbiano il requisito della funzionalità e, quindi, della qualità, ma riescano anche a modularsi secondo il cambiarsi dei contesti socioeconomici.⁵

La competenza, nelle scuole, diventa una modalità della didattica, costituendosi essa stessa in obiettivo formativo e, quindi, raggiungibile nel farsi delle conoscenze e delle abilità. Si pone una domanda. Se la competenza è intesa nella pura sfera delle precondizioni del buon apprendimento, perché si parla di certificazione delle competenze, cioè di qualcosa che ha la forma del risultato? La competenza può essere forma e contenuto di se stessa? Può essere sintesi di qualitativo e di quantitativo? Indubbiamente la raccomandazione europea del 2008, invitando a valutare per conoscenze, abilità e competenze, riconosce a queste ultime piena autonomia ed identità, specificandole in progressione secondo gli otto livelli proposti. Le definizioni, le dimensioni e gli elementi costitutivi sopra richiamati indicano gli obiettivi formativi della competenza. Tuttavia le capacità, che afferiscono alla competenza, si formano attraverso la concretezza dell'operare, la qual cosa nelle scuole è legata all'apprendimento di conoscenze e di abilità, nonché al loro uso ed alle loro operatività. Nasce un problema di rapporti e di interscambio.

Il collegamento e la reciproca interconnessione sono visibili nell'insegnamento-apprendimento e, ancor più, nelle prove di verifica e nella valutazione. Saperi e *know how* disciplinari corrono il rischio di esaurirsi nella dimensione mnemonica, meccanica e ripetitiva, esaltando il momento della esecutività. La competenza attribuisce la creatività, la consapevolezza del fine e

² Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006.

³ Belvedere 2014, p. 75 e successive.

⁴ Gardner 2011, p. 16, p. 155. Nussbaum 2012, p. 28 e successive.

⁵ Capra 2013, p. 222 e successive. Kahneman 2012, p. 267 e successive.

dei contesti, la flessibilità dei pensieri e delle azioni, la corrispondenza con i problemi di vita e di lavoro. Essa garantisce il modo di essere funzionale delle conoscenze e delle abilità, imprimendovi un'intenzionalità significativa nello spirito della contemporaneità. In quanto tale la competenza è per sé e si presenta nel suo essere propedeutica ai singoli saperi. Essa consente alla scuola italiana di produrre conoscenze e abilità che fuoriescono dal mero ambito scolastico e le proietta nell'orbita delle possibili applicazioni nel sociale. Il sapere diventa un saper fare, l'essere diventa un saper essere, il vivere un saper vivere adeguandosi alle diverse contestualità. La programmazione didattica ed educativa sceglie percorsi formativi che consentono questo passaggio, superando una concezione autoreferenziale dell'apprendimento disciplinare.

D'altra parte è anche possibile estrapolare dalla concretezza delle conoscenze e delle abilità disciplinari la competenza nelle sue dimensioni generali e nelle sue declinazioni particolari. Si possono individuare settori e modalità applicative della competenza, la qual cosa la rende visibile e le consente di mostrarsi attraverso le sue prestazioni. Questa possibilità permette di coglierla non solo nel momento propedeutico al conoscere ed al fare, ma anche nelle risultanze del suo agire, nella qualità delle sue *performance* (produrre conoscenze e abilità adeguate e saperle usare con giusta finalità). Per questo motivo nelle Indicazioni nazionali del primo ciclo si è passati dai traguardi per lo sviluppo della competenza ai traguardi per lo sviluppo delle competenze (è evidente il riferimento ai risultati dell'apprendimento e alla certificazione); viceversa le indicazioni nazionali dei licei e le linee guida per gli istituti tecnici e professionali hanno insistito sull'autonomia delle competenze rispetto alle conoscenze ed abilità disciplinari, pur considerandole nello stretto rapporto dialettico. Questa autonomia, programmata con l'identificazione del progetto educativo (dimensioni e modalità gestionali della competenza) e ricercata nei risultati dei momenti di verifica e di valutazione, consente la sua misura e la sua certificazione. Infatti l'azione didattica deve proporsi non solo un maggior grado di conoscenze e abilità tecniche, ma anche lo sviluppo della capacità di utilizzarle, come dice la raccomandazione europea, in situazioni di vita e di lavoro. In questo senso ogni disciplina esprime il suo potenziale formativo comprendendo in sé non solo le proprie specificità di contenuto, ma anche la loro traduzione in termini di fruibilità nel sociale. La competenza consente il passaggio dalle rigidità disciplinari alla polivalenza del pensare e dell'agire, la qual cosa ricollega la scuola al suo presente.

2. La competenza, intesa nelle sue finalità educative, ha molte affinità con il pensiero di Platone su saperi e conoscenza. La produzione di saperi non accompagnati dalla conoscenza, come egli ne discute, riflette il discorso su conoscenze ed abilità senza la competenza. Le conoscenze disciplinari possono vivere e perire nell'evenienza del momento, non risultando utili nel corso dell'esistenza. Le abilità possono diventare presto obsolete, non trovando riferimenti di convenienza nel protendersi del tempo e dello spazio. Similmente Platone pone il tema del sapere non collegato alla conoscenza. Il sapere, secondo il filosofo greco, può essere vero, ma chi lo possiede non può dire di conoscere per mezzo di esso. Può usarlo nella sua immediatezza, ma presto incorre nelle sue limitazioni e nei conseguenti errori applicativi. Questo sapere è detto da Platone sapere *forzato*.⁶ Oggi si può fare riferimento ai rischi della codificazione disciplinare ed al distaccarsi dei suoi contenuti dalla funzione interattiva e negoziale. Anche oggi dunque, come per Platone, si pone innanzitutto il problema della conoscenza come preconditione e fondamento del sapere.

Il contesto culturale di Platone ha molti elementi di somiglianza con quello contemporaneo, anche se espresso in termini più astratti e generalizzanti rispetto alle specificazioni della nostra attualità. Nel presente il tema della competenza è collegato in particolar modo alla società delle informazioni. Le molteplici fonti informative comportano il rischio dell'annichilimento della persona, che può essere travolta dal loro continuo fluire e dal loro essere manipolate. La perdita dell'identità e dell'autenticità personale è il pericolo maggiore. Platone configura ugualmente questa situazione per mezzo di una categoria generale desunta dalla cultura filosofica del suo

⁶ Platone, *La Repubblica VII*, p. 261.

tempo: il divenire. Il rischio è rappresentato dalla *vertigine*,⁷ cioè dal perire in esso quando se ne perde il controllo.

Dal punto di vista della conoscenza, secondo Platone, il pericolo del divenire è costituito dal rimanere legato all'apparenza, all'immagine, all'opinione soggettiva, alla presunzione del singolo di essere portatore di verità. Questa situazione è ben rappresentata dalla concezione di Protagora dell'uomo come misura di tutte le cose e, più in generale, dalla retorica dei sofisti. Per questi ultimi il problema della verità è un problema di persuasione e di inganno verbale. Per Platone esso riguarda l'essere stesso della persona, che di fronte al fluire del mondo vuole essere per sé (riconoscersi come soggetto pensante) e, nello stesso tempo essere in armonia con il mondo. La verità, pertanto, va nel profondo dell'io e nell'essenza delle cose, volendo anche essere una risposta al vivere secondo un fine.

Platone definisce la conoscenza come *opinione vera accompagnata da ragione*⁸. Con questa definizione Platone conserva la conoscenza come sempre collegata al divenire del mondo (l'opinione), ma nello stesso tempo la rinvia alla presenza attiva dell'intelletto che costruisce le motivazioni affinché un'opinione sia vera. Le motivazioni del vero conoscere si costruiscono con l'arte dell'interrogare e del rispondere, cioè della dialettica. L'interrogare è più importante del rispondere in quanto presuppone la conoscenza degli elementi costitutivi della verità, cioè dell'essere delle cose, intendendo mostrarsi come guida formativa. Essi si possono così riassumere attraverso i testi platonici.

Accettando il trascorrere delle cose, la causa di tale trascorrere negli avvenimenti particolari costituisce un elemento fondamentale della verità.⁹ La sua ricerca, dunque, è tema caratterizzante dei processi di conoscenza. Collegata alla causa è la stabilità del vero, che garantisce nel lungo periodo e preserva dagli improvvisi mutamenti. La stabilità a sua volta è fondata sulla tendenza all'unificazione, cioè sul pensiero sintetico che consente una visione prospettica delle cose all'interno del loro molteplice relazionarsi.¹⁰ Accanto a questi elementi essenziali Platone aggiunge il fine della retta opinione (espresso nei termini di bello, buono, giusto), l'accordo delle conoscenze con ciò che è accettato come premessa, l'utile (finalità), il conveniente (fratello della scienza), l'abitudine, la convenzione, l'elevazione culturale dell'io, l'essenzializzazione concettuale (riferimento a contesti specifici). Chi interroga, presumendo di essere una guida nel cammino verso la conoscenza, sviluppa il discorso attraverso le indicazioni sinteticamente sopra elencate.

Come si vede, Platone è maggiormente interessato alle precondizioni verso il vero conoscere, ai presupposti comuni ed essenziali che sottendono la conoscenza. Questi presupposti, nascendo da un progetto educativo, impegnano il soggetto nella costruzione di una ragione, che conserva la propria autonomia (spirito critico e creativo) rispetto al naturalismo ed al meccanicismo dell'immediatezza sensoriale e delle sue rappresentazioni.

La successiva ricerca della verità si è sviluppata, incominciando da Aristotele e proseguendo con Cartesio, con la progressiva connessione alle consequenzialità logiche della mente ed alla costruzione di modelli a carattere efficacemente descrittivo e predittivo. La codificazione disciplinare e scientifica ne è stata una conseguenza, anche se nata dalla esigenza pratica di applicazione e di trasmissione delle conoscenze. Il processo si è implementato con l'ideologizzazione della scienza e la sua assolutizzazione, riportando il tema della verità nell'ambito del sapere *forzato*, di cui Platone parlava. Anche la costruzione di una ragione seriale e consequenziale (tassonomie) è risultata funzionale al perseguimento di questo obiettivo. Riappropriarsi della scienza, della sua costruzione, del suo uso, della sua utilità e, soprattutto, delle sue finalità è diventato un obiettivo educativo necessario all'esistenza stessa dell'umanità. Ritorna attuale la concezione platonica della filosofia intesa come uso del sapere a vantaggio dell'uomo. La concezione

⁷ Platone, *Cratilo*, p. 48.

⁸ Platone, *Teeteto* p. 169.

⁹ Platone, *Cratilo*, p. 50.

¹⁰ Platone, *La Repubblica*, p. 362.

dell'uomo e la ricerca del suo essere persona nel tempo debito costituiscono ancora oggi il presupposto su cui costruire il sapere.

3. Questo tema nel nostro tempo può incentrarsi sui rapporti tra istruzione e formazione (sapere senza conoscere oppure sapere e conoscere insieme?). Lo sviluppo della tecnologia e della ricerca, la nascita ed il consolidamento dei grandi gruppi industriali, la globalizzazione, la conseguente organizzazione per sistemi della società e dell'economia hanno portato i due termini a divaricarsi rispetto alla loro naturale unione. Il governo delle nuove situazioni si è affidato ai guru dell'economia, ai grandi manager capaci di gestire secondo logiche organizzative i processi interni e relazionali dei sistemi. La nuova razionalità, infatti, si è estesa dal governo della scienza e della tecnica al governo delle forme strutturali con cui si accompagna la mondializzazione dei processi sociali ed economici.¹¹

Nella logica dei sistemi e delle loro funzionalità si assiste alla compressione del cittadino lavoratore e della piccola intellettualità, costretti a sottostare alle logiche condizionanti dell'organizzazione, le cui operatività e funzionalità sono note ai grandi manager e da essi dirette. Al cittadino lavoratore si richiedono conoscenze ed abilità professionali utili per l'inserimento nel sistema di appartenenza. Le sue conoscenze ed abilità durano per il periodo di funzionalità al sistema, mortificando la sua persona ed operando in lui una conseguente scissione tra lavoratore e persona. Si pone il problema di ricostruire l'unità, la coerenza e l'autenticità dell'io (Dahrendorf, Sen, Nussbaum),¹² assumendo un obiettivo formativo che guidi i processi di apprendimento. A questo compito devono provvedere l'educazione e la scuola.

Questa nuova finalità educativa è stata sollecitata dalla crisi della grande industria, dalla fine della credenza che essa avrebbe potuto coprire nella progressiva espansione il mercato del lavoro, dalla diffusione libera delle conoscenze, che internet ha collegato all'esplicitarsi del genio personale (Radjou, Prabhu, Ahuja, riprendendo il tema del pensare in piccolo, suggeriscono una nuova logica imprenditoriale così fondata: pensa frugale, sii flessibile, genera una crescita dirompente).¹³ Mentre la grande industria è impegnata in lunghe e difficili riconversioni, si aprono larghi spazi all'iniziativa personale ed alla piccola e media impresa. È questa la via perseguita e indicata dall'Europa.¹⁴ Lungo questa direttrice oggi si pensa di riunificare istruzione e formazione, ponendo nella scuola la sede per la loro riconciliazione. Lo strumento è stato indicato nella didattica per competenze, più attenta ai processi di lungo periodo che alle evenienze formative del momento.

La competenza, vista nelle sue dimensioni e definizioni, fonda il progetto educativo che regola l'apprendimento di conoscenze disciplinari ed abilità professionali. Essa, nel suo manifestarsi e realizzarsi, costruisce l'uomo, il cittadino ed il lavoratore inserito nel contesto del nuovo secolo: più libero, più autentico, più consapevole, più culturalmente dotato, più partecipe. Il nuovo soggetto deve essere in grado di guardare lontano nello spazio e nel tempo, al fine di programmare la sua esistenza e di governarla con la propria intelligenza¹⁵. Avere la coscienza del proprio essere e del proprio divenire, sapendo di dover divenire e realizzando nel trascorrere del tempo e delle situazioni la propria umanità, costituisce un obiettivo educativo affidato alla didattica per competenze.

In che modo la filosofia contribuisce alla realizzazione di questo progetto?

Considerando gli elementi costitutivi della competenza sopra indicati, si può dire che la filosofia agisce complessivamente su di essi, in modo particolare sulla formazione della soggettività e più specificamente su conoscenza del fine, consapevolezza del fare, responsabilità dell'agire.

¹¹ Capra 2013, p. 221 e successive.

¹² Dahrendorf 1988, p. 171 e successive. Nussbaum 2006, p. 24 e successive. Sen 2010, p. 19 e successive.

¹³ Radjou, Prabhu, Ahuja, 2014, p. 1.

¹⁴ Commissione europea. Comunicazione della commissione. Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Bruxelles 3.3.2010.

¹⁵ Dahrendorf 2003, p. 17 e successive.

Per quanto concerne la conoscenza del fine la filosofia si è sempre proposta come un sapere rivolto a ricercare una meta per l'uomo, un fine decisivo per la sua esistenza, capace di determinarlo nel tempo con pieno coinvolgimento:¹⁶ un fine che illumini i sottostanti passaggi (ascensionali e discensionali) della sua umanità (Platone, Hegel). La storia della filosofia coincide con il susseguirsi di concezioni di vita, che nascono dal mutare delle situazioni sociali, storiche e ambientali, e implicano un diverso rapportarsi nei loro confronti secondo scelte personali o socialmente accettate. Essa offre un campo vastissimo di finalità, culturalmente consolidate, di fronte alle quali la riflessione dello studente scopre gli elementi per una personale adesione. I modelli di vita che la filosofia storicamente va proponendo sono sempre correlati a contesti sociali, dai quali emergono bisogni ed aspirazioni che trovano nella loro definizione ideologica il conseguente *modus vivendi*. Per comodità terminologica si può parlare di rapporti tra struttura e sovrastruttura, intendendo per sovrastruttura non un riflesso meccanico ma una libera creazione del pensiero. In questo senso la riflessione filosofica si accompagna non solo alle discipline umanistiche (sociologia, pedagogia, politica, ecc.) ma anche a quelle tecnico-scientifiche che non accettano di vivere nella dimensione della mera tecnicità ma intendono oltrepassare i confini della ragione strumentale, ponendosi finalità di natura più umanistica.

La filosofia, anche quando accetta l'idea della permanenza esistenziale nel fluire della vita e nel suo essere fuggevole, ricava sempre una proposta di scelta e di consapevole autodeterminazione. È questo il caso della società delle informazioni, in cui lo scorrere delle molteplicità (il regno del possibile e dell'effimero) costringe l'uomo a scelte che lo preservino dal nulla e dall'insignificanza. In questo caso non si tratta di presupporre un regno dei fini, già dato e ideologicamente cogente, ma di ricercare i processi con cui l'uomo, risalendo dalla dimensione biologica, si definisce sempre più come essere sociale e morale, costruendo insieme i passaggi per un'etica conseguente. Oggi il mondo delle informazioni diventa un presupposto che consente di utilizzare una maggiore quantità di sapere per un più efficace inserimento nella vita e nella società. Ma il processo non si affida ad una correlazione automatica tra informazioni e conoscenze. Esso si fonda sul potere della ragione di scegliere, confrontarsi, relazionarsi, esporsi nei contesti. La conoscenza nasce da un processo creativo. E ciò presuppone la presenza di una capacità critica e propositiva.

Lo studio e l'apprendimento della filosofia promuovono un esercizio della mente non rivolto alla conoscenza tecnica di processi meccanici e prestabiliti, ma all'uso della libertà del pensiero che si esplica nella ricerca-costruzione di mete progressive e intende realizzarsi con piena soddisfazione. Il fine è compagno del pensare e dell'agire dell'uomo, divenendo oggi una possibilità di salvezza per chi vive negli *intermundia* dei sistemi e nelle virtualità dell'essere. Esso è principio costitutivo ed orientante dell'esistenza, in quanto l'accompagna nella sua temporalità e la aiuta nella sua elevazione dalla materialità biologica.

La definizione del fine, ricercata secondo scelte non necessitate, nel momento in cui avviene implica la conoscenza dei passaggi con cui raggiungerlo: dalla rilevazione delle cause oggettive all'individuazione degli elementi soggettivanti, alle giuste motivazioni comportamentali, alle conseguenti decisioni e determinazioni. Questa conoscenza è sinonimo di presenza a se stessi nello svolgersi dei processi esistenziali; nello stesso tempo sottrae la routine della vita alla meccanica ripetitività dell'azione e la guida secondo una originaria volontà, derivante a sua volta da libere scelte e immedesimata consapevolmente nell'agire.¹⁷ La consapevolezza del fare, anche se collegata al subentrare dell'abitudine, caratterizza la vita nei suoi vari momenti: studio, lavoro, società. Essa assume gradualmente la forma della coerenza della persona, determinando nella continuità del farsi l'autenticità e l'identità. Queste, in quanto alimentate dalla scelta originaria, diventano caratteristiche intrinseche della personalità, permanendo anche nella quotidianità della vita, quando la relazionalità intersoggettiva impone comportamenti convenzionali, dietro i quali è necessario distinguere tra libere intenzionalità e passivi adeguamenti.

¹⁶ Frankl 2014, p. 131 e successive.

¹⁷ Taylor 2006, p.39 e successive.

Quando si fa riferimento alla formazione di cittadini e di lavoratori consapevoli, ci si richiama alla pervasività di una cultura filosofica che non solo vive in proprio ma attraversa i confini delle diverse discipline. Nel recente passato vi è stato in Italia il tentativo di introdurre l'insegnamento della filosofia nei diversi indirizzi di studio. Il tentativo non è poi arrivato a compimento. Esso tuttavia è stato assorbito nel suo spirito formativo dall'idea di competenza, che rimane penetrata da connotazioni e denotazioni filosofiche. In particolare la responsabilità ritrova nella filosofia il luogo naturale della loro concettualizzazione.

Conoscenza dei fini e consapevolezza dell'agire sono alla base della responsabilità. Quest'ultima, richiamata dall'Europa nella sua raccomandazione del 2008, non solo è posta alla base del vivere sociale nella società democratica, ma trova una sua maggiore specificazione e applicazione nel mondo del lavoro, ormai definito come mondo delle attività. Il concetto di attività è più dinamico e creativo rispetto a quello di lavoro, un tempo connesso all'idea di *animal laborans*.¹⁸ Quest'ultima era legata al taylorismo e al fordismo, quindi alla grande industria, totalizzante ed onnivora, al punto da presentarsi come modello unico e dominante nel mondo del lavoro. Oggi la società delle attività ha recuperato l'uomo e il cittadino che è nel lavoratore, inserendolo in contesti in cui la sua soggettività non è annullata nelle dinamiche meccaniche della produttività ma è esaltata dalla capacità di creare essa stessa occasioni di utilità sociale. Non si tratta soltanto di inserire un mondo del piccolo nel mondo dei giganti, ma di rivoluzionare l'idea stessa di lavoro, considerando il maggior contributo qualitativo che deriva dalla presenza di soggettività pensanti e responsabilmente operanti. Riconoscere dietro il lavoratore l'uomo e il cittadino significa riconoscerlo nella sua soggettività responsabile. Infatti è proprio la responsabilità che affranca l'uomo dalle meccanicità vincolanti del lavoro e lo rende libero nel pensare e nell'agire.

Anche se la formazione del cittadino europeo, come si legge nella raccomandazione dell'UE, è affidata ad un complesso disciplinare, dentro e fuori della scuola, sicuramente il contributo della filosofia è preponderante ed è di aiuto all'insieme dei saperi nei rispettivi campi di applicazione, offrendo maggiori elementi di consapevolezza didattica e di comprensione nelle scelte educative.

Riferimenti bibliografici alle note

- Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 6.5.2008, allegati 1 e 2.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, allegato.
- Belvedere 2014: Salvatore Belvedere, *La competenza. Da obiettivo a metodo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, P. 75 e successive.
- Gardner 2011: Howard Gardner, *Educare al comprendere*, Il Mulino, Bologna, 2011, p. 28 e successive.
- Capra 2013: Fritjof Capra, *Il punto di svolta*, Feltrinelli, Milano, 2013, p. 222 e successive.
- Kahneman 2012: Daniel Kahneman, *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Milano 2012, p. 267 e successive.
- Dahrendorf 1988: Ralf Dahrendorf, *Per un nuovo liberalismo*, Laterza, Roma-Bari 1988, p. 171 e successive.
- Nussbaum 2006: Marta C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci, 2006, p. 24.

¹⁸ Arendt 1994 p. 219 e successive.

- Sen 2010: Amartya K. Sen, *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna, 2010, p.19.
- Radjou, Prabhu, Ahuja 2014: Navi Radjou, Jaideep Prabhu, Simone Ahuja, *Jugaad Innovation*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2014, p. 1.
- Commissione europea. Comunicazione della commissione. Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.
- Dahrendorf 2003: Ralf Dahrendorf, *Libertà attiva*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 17 e successive.
- Frankl 2014: Viktor Emil Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, Mursia, Milano 2014, p. 131.
- Taylor 2006: Charles Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 2006, p. 39.
- Arendt 1994: Hannah Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1994, p. 219 e successive.
- Platone, *La repubblica* VII, 536-537, p. 261, in *Opere Complete* 6, Laterza, Bari 1971.
- Platone, *Cratilo* 411, p. 48, in *Opere Complete* 2, Laterza, Bari 1971.
- Platone, *Teeteto* 202-203, p. 169, in *Opere Complete* 2, Laterza, Bari 1971.

**GIORNATA DI STUDIO SULLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA
NELL'UNIVERSITÀ ITALIANA (MILANO, 15 GIUGNO 2017)**

Dario Sacchi

Abstract

The meeting on *The teaching of Philosophy in Italian university*, held in the Catholic University of Milan, 2017 June 15, and sponsored by the Italian Philosophical Society (SFI), intends to invite university professors of Philosophy to work out a philosophical theory of the teaching of Philosophy for high-schools, against the Government who is going to impose a psycho-pedagogical, non-philosophical theory of the teaching of Philosophy.

Keywords

Didactics of Philosophy, Teaching of Philosophy, Education, Philosophical Experience.

Tenutosi all'inizio dell'estate scorsa presso l'Università Cattolica di Milano, questo convegno ha preso sì in considerazione le numerose questioni al centro degli attuali dibattiti sulla didattica della filosofia ma, a dispetto del titolo, più che all'Università ha guardato di fatto alla scuola secondaria superiore. In effetti, benché tutti i relatori fossero docenti universitari, l'Accademia è stata frequentemente chiamata in causa non tanto in se stessa (per intenderci: soltanto in piccola parte si è discusso di come la filosofia andrebbe insegnata all'università) quanto per il contributo che potrebbe e dovrebbe finalmente offrire alla messa a punto di una moderna didattica della filosofia per i licei (e che, stando a quanto è emerso dai lavori del convegno stesso, finora non ha saputo dare nella misura e con l'efficacia che sarebbero state desiderabili).

Almeno due, tuttavia, sono i motivi per cui questo spostamento di interesse non deve destare particolare meraviglia. Da una parte è appena il caso di ricordare che la SFI, che ha patrocinato l'iniziativa insieme con il Dipartimento di Filosofia della suddetta Università Cattolica e con la Consulta Nazionale di Filosofia, ha sempre ravvisato una delle proprie ragioni di vita nel promuovere il massimo di intesa e di collaborazione fra il mondo dell'Università e quello della scuola, fra i docenti dell'Accademia e quelli dei licei; d'altra parte non è meno vero che in quei giorni e in quelle settimane (ma a distanza di qualche mese il contesto non appare per nulla mutato) l'interesse di tutti i partecipanti, relatori e pubblico, non poteva non essere monopolizzato dalle novità legislative concernenti la scuola secondaria superiore, in una fase caratterizzata dall'uscita del Decreto relativo al nuovo accesso alle classi di concorso e, più in generale, dall'entrata in vigore delle disposizioni relative alla formazione dei docenti, sia iniziale che permanente, con una rilevante criticità costituita, agli occhi dei filosofi e d'altronde non solo dei filosofi, dal notevole incremento dell'importanza attribuita all'area antropo-psico-pedagogica a discapito di quelle disciplinari. Non per nulla Emidio Spinelli, Presidente della SFI nazionale, nel suo saluto iniziale ha voluto ricordare entrambe queste circostanze, sottolineando l'importanza dell'incontro e la centralità della collaborazione con la Consulta filosofica, così come con le altre Società filosofiche di settore, in un momento cruciale e in vista di una battaglia importante per una seria impostazione della didattica della filosofia in ambito universitario e scolastico, due mondi tenuti oggettivamente insieme nella e dalla SFI. Il saluto di Spinelli, preceduto da quelli di Massimo Marassi, Direttore del Dipartimento di Filosofia della Cattolica, che ha aperto i lavori, e di Beatrice Centi, Presidente della Consulta Nazionale di Filosofia, è stato seguito a sua volta da quello di Savina Raynaud, Presidente della sezione lombarda della SFI.

Le ore della mattinata, molto intense, sono state completamente dedicate a una tavola

rotonda a sei voci. Massimo Mori dell'Università di Torino ha preso la parola per primo affermando a) l'importanza di un aggiornamento dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria; b) l'opportunità che esso sia sviluppato più per temi che in base allo svolgimento cronologico della storia della filosofia; c) la possibilità di presentare i temi, a seconda delle preferenze culturali del docente, come i problemi permanenti della filosofia (*philosophia perennis*), oppure in chiave storica: in questo caso si ha ancora l'alternativa tra l'impostazione tradizionalmente storicistica e quella orientata alla storia delle idee; d) la necessità di evitare ogni indebita attualizzazione del problema (occorre mantenere la distanza storica dell'accaduto), anche se nello stesso tempo non bisogna dare l'impressione che la storia della filosofia abbia un valore antiquario: piuttosto il passato (la formulazione e la soluzione passata dei problemi filosofici) serve per spiegare il presente (fornire la base per una nuova riformulazione e soluzione degli stessi problemi).

Dal canto suo Stefano Poggi dell'Università di Firenze ha difeso le buone ragioni della storia della filosofia, purché non la si intenda e non la si pratichi in modo cronachistico, senza un'attenzione costante per i grandi testi della tradizione. Ha nel contempo auspicato che, proprio in tale prospettiva, sia dato il dovuto spazio alla parte che moltissimi dei protagonisti della storia della filosofia occidentale hanno anche nella storia della scienza. Considerazione anche questa ovvia, se non fosse che assai spesso – se non addirittura quasi sempre – questo banale dato di fatto viene ignorato. In ogni caso la lettura attenta di uno dei grandi classici – lettura che ovviamente non può essere integrale – è indispensabile. È inoltre indispensabile porre rimedio a una carenza strutturale dell'insegnamento della filosofia nei licei: l'assenza di un benché minimo accenno alla logica. Gli stessi insegnanti non sono preparati al riguardo, ma si tratta di una carenza imperdonabile.

È stata poi la volta di Adriano Fabris dell'Università di Pisa, il cui intervento ha certamente preso di petto alcuni degli aspetti più delicati delle questioni cui il convegno intendeva dare risposta. Ogni discorso sulla didattica della filosofia, egli ha rilevato, sembra supporre l'esistenza di una disciplina ulteriore – in concreto, la pedagogia – che dica cosa significa insegnare correttamente qualcosa. Ma ciò, ammesso che valga per i saperi particolari, non vale per la filosofia. Perché? Perché la riflessività della filosofia, ossia il modo in cui l'indagine filosofica si esercita come meta-discorso critico nei confronti dei vari saperi – non esclusa se stessa – è radicalmente diverso dalla riflessività che è propria della pedagogia come disciplina sovraordinata all'insegnamento di tutte le altre discipline. La pedagogia riflette sulle condizioni di possibilità della trasmissione di un sapere mediante le diverse forme e le tecniche dell'insegnamento; ma la filosofia è l'unica disciplina che riflette sulle condizioni di possibilità del suo proprio esercizio e da questo punto di vista non potrà mai trasformarsi in una tecnica. Questo, insomma, è il punto-chiave: la riflessione che rende possibile l'insegnamento della filosofia è e non può che essere una riflessione filosofica. Non è e non può essere dipendente da una scienza umana come la pedagogia: perché, se così fosse, ci sarebbe già stata una decisione – che poi sarebbe una decisione filosofica – riguardo al modo in cui si esercita l'indagine filosofica e la sua trasmissione. Se tutto questo è vero, allora ne consegue in concreto che la didattica della filosofia dev'essere fatta non già dai pedagogisti, ma dai filosofi. Cerchiamo dunque – ha ammonito Fabris al termine della sua argomentazione – di evitare l'irruzione di modi di pensare alieni nella nostra esperienza di ricerca e nella sua trasmissione e non dimentichiamo che una didattica non filosofica della filosofia è qualcosa che tradisce la filosofia stessa, altrimenti non solo perderemo la partita della didattica ma finiremo per snaturare la nostra stessa esperienza filosofica.

Onorato Grassi, docente sia nella Lumsa che nell'Università Cattolica, dopo aver considerato brevemente alcuni aspetti che caratterizzano l'attuale situazione degli studi e dell'insegnamento della filosofia – aumentato interesse in ambito scolastico, con l'estensione degli insegnamenti filosofici oltre i tradizionali licei, iniziative europee su temi filosofici, maggior attenzione delle imprese alla formazione filosofica e umanistica; per altro verso, tendenze a far confluire l'insegnamento filosofico in ambiti disciplinari diversi da quello propriamente filosofico: sociologia, psicologia, scienze della comunicazione e anche economia – si è soffermato in

particolare su tre punti. Primo: opportunità e necessità di mantenere la denominazione “Filosofia” per le materie di insegnamento nella scuola superiore, senza acconsentire a formule legittime, ma equivoche, quali “Insegnamento del pensiero critico”, “L’argomentazione razionale”, “*Problem solving*” ecc., giacché il nome contraddistingue un preciso metodo, un linguaggio specifico e contenuti propri. Secondo: incremento della formazione universitaria in vista dell’insegnamento nella scuola, sviluppando, all’interno dei Dipartimenti, corsi, laboratori, moduli didattici, anche in collaborazione con la scuola, che consentano di acquisire competenze e contenuti didattici adeguati. Terzo: sviluppare la conoscenza e la preparazione filosofica all’interno di una fondamentale dimensione storica, che consenta la valorizzazione degli studi di storia della filosofia e l’approfondita conoscenza di autori, opere, teorie e modelli, nei loro contesti storici, filosofici e culturali.

Secondo Elio Franzini dell’Università di Milano l’insegnamento della filosofia non deve mai dimenticare, nelle scuole superiori come nell’università, il carattere diacronico della disciplina, che la inserisce nel quadro delle cosiddette “scienze umane”, differenziandole da quelle discipline che hanno invece un’impostazione sincronica. Al tempo stesso, si tratta di non sottovalutare l’aspetto critico e problematico che la filosofia possiede. Prestare attenzione, nell’insegnamento, sia alla storia sia alla dimensione teorica garantisce senza dubbio una formazione completa ed equilibrata. Al tempo stesso non va dimenticato che bisogna garantire una formazione sui testi classici del pensiero filosofico, quasi costruendo un “sillabo” di tali testi, ritenuti fondamentali per la conoscenza di questo campo del sapere.

Infine, nell’ultimo intervento della mattinata Massimo Massagli, unico fra i relatori che non fosse docente universitario ma nondimeno, nella sua veste di direttore della Funzione di supporto del Nucleo di valutazione dell’Università Cattolica, appartenente anch’egli al mondo accademico (e comunque laureato in filosofia), ha presentato i risultati di un’accurata ricerca svolta dall’organismo da lui diretto, in collaborazione con la SFI lombarda e con il Dipartimento di Filosofia del medesimo Ateneo, intorno a *Il corso di laurea in Filosofia: scelta, percorso e sbocchi occupazionali. Un’indagine a 360° dal liceo all’azienda*. Ovviamente non possiamo qui riassumere nemmeno a grandissime linee la copiosa e utile messe di dati contenuta nel relativo documento, di ben 81 pagine (disponibile comunque in <http://slideplayer.it/slide/11840566/>): ci limiteremo a un telegrafico cenno sulla questione degli sbocchi lavorativi e sulle sue implicanze per la didattica (intesa una volta tanto come didattica riguardante specificamente l’insegnamento universitario della filosofia). È noto che non sono rari i riconoscimenti tributati dal mondo delle aziende allo spirito critico e alla mentalità aperta e flessibile di cui i laureati in filosofia spesso danno prova in misura maggiore di laureati in altre discipline che sono magari provvisti di cognizioni tecniche più specifiche (ma, specie nel mondo d’oggi, destinate a una più o meno rapida obsolescenza); non è meno vero, però, che esponenti di quel mondo spesso fanno notare che a tali pregi del laureato in filosofia dovrebbero essere aggiunte abilità e competenze che lo aiutino a proporsi con una più ricca dotazione di strumenti. Ne segue, ad esempio, l’opportunità che la sua preparazione venga integrata con discipline socioeconomiche e giuridiche che illustrino la realtà aziendale.

Il pomeriggio è stato dedicato alla presentazione di alcune concrete proposte di soluzione dei problemi descritti nella mattinata. Ne sono state illustrate tre, da parte di Annalisa Caputo dell’Università di Bari, di Emidio Spinelli dell’Università “La Sapienza” di Roma, già menzionato in quanto attuale Presidente della SFI, e di Michele Lenoci dell’Università Cattolica. Il programma in verità ne prevedeva una in più, ma la quarta relatrice, Clementina Cantillo dell’Università di Salerno, non è potuta essere presente.

Nella sua densa relazione Annalisa Caputo ha dichiarato come si debba onestamente riconoscere che le criticità dell’attuale situazione da noi ricordate anche all’inizio della presente nota sono in gran parte figlie del sostanziale disinteresse costantemente mostrato dalla globalità dei professori universitari di filosofia per le questioni legate alla didattica. L’esempio più recente concerne la formazione permanente dei docenti in servizio nella scuola secondaria ed è rappresentato dal Piano del Miur dell’ottobre 2016 (Piano nazionale per la formazione dei

docenti, 2016-2019), il quale indica alcune «priorità» fra cui non vi sono però né i contenuti disciplinari né le didattiche disciplinari, cosicché si rischia di duplicare a livello di formazione permanente dei docenti medi il problema già emerso in rapporto all'ammissione al nuovo corso-concorso istituito per la formazione iniziale (FIT) e l'accesso ai ruoli di docente, vale a dire la prevalenza assoluta dell'area antropo-psico-pedagogica e delle metodologie e tecniche didattiche generali rispetto a quelle disciplinari. A un esito del genere si può sperare di opporsi con efficacia – ha affermato la Caputo – solo cercando finalmente di lavorare insieme, docenti universitari e professori di liceo, per organizzare corsi di formazione di Didattica della filosofia, magari seguendo da vicino il Piano triennale di formazione per docenti attivato a livello nazionale dalla SFI. La posta in gioco è il riconoscimento della Didattica della filosofia tra i 24 crediti necessari all'accesso al suddetto corso-concorso, nonché l'inserimento di un cospicuo numero di crediti di didattica disciplinare all'interno dei tre anni formativi.

Si diceva della scarsa attenzione dei nostri corsi di laurea in filosofia per l'insegnamento di Didattica della filosofia: appena una decina di docenti in una decina di Università, ha ricordato la Caputo, secondo la quale sarebbe invece opportuno individuare in ogni corso di laurea in filosofia qualche collega che, magari avendo insegnato nelle scuole secondarie, sia interessato a insegnare Didattica della filosofia, e investire in questa direzione: con dottorati, assegni di ricerca, e così via (finora solo a Padova è stato istituito un dottorato di ricerca sulla Didattica della filosofia). Scopo primario di tutto ciò sarebbe diffondere la consapevolezza che la questione della Didattica della filosofia è sempre “anche” una questione teoretica, di legittimazione teoretica, di senso della filosofia, ed è di questo che ne va anche quando ci occupiamo di questioni didattiche (su questo importante aspetto la relazione di Annalisa Caputo è parsa convergere con quella di Adriano Fabris). Non si tratta insomma di individuare competenze astratte per le quali doversi formare e alle quali poi “appiccicare” conoscenze, anche filosofiche, ma si tratta piuttosto di chiedersi: esistono competenze intrinsecamente filosofiche, competenze che se qualcuno non studiasse filosofia non attiverrebbe mai o comunque attiverrebbe molto meno e molto meno bene attraverso altre discipline? Per esempio, per ogni corrente di pensiero novecentesca presentata, sappiamo indicare le competenze specifiche che può sviluppare (più delle altre correnti, proprio per il suo “stile” particolare) e le capacità correlate? Concludendo, la proposta di Alessandra Caputo è allora la seguente: studiare, mettere in atto, cercare – a partire dai contenuti, autori e testi, e a partire dal percorso storico che viene richiesto ai nostri studenti e agli studenti di scuola secondaria, e dunque ai loro docenti – quali competenze possiamo ricavare studiando i filosofi: ogni singolo filosofo, o corrente filosofica, e ogni singolo testo.

Emidio Spinelli, movendo dall'affermazione di Democrito (68 B 33 DK) secondo cui la natura e l'educazione sono assai simili perché l'educazione trasforma l'uomo e trasformandolo ne costituisce la natura, ha posto in rilievo il valore profondo della didattica intesa come creazione di una nuova natura nel discente. Si tratta però di evitare che questa azione educativa giri a vuoto. Se si insegna, si insegna qualcosa: vale allora non solo la correttezza dell'impianto formale di insegnamento ma ancor più ciò che viene fatto oggetto di insegnamento. La peculiarità della filosofia rispetto a qualunque altra disciplina si sostanzia di una pluralità di approcci, ciascuno dei quali è in grado di offrire un contributo di rilievo alla formazione integrale del giovane; ne viene dunque legittimata una serie di proposte, tutte dotate di specifici motivi di interesse.

Proposta 1: comunque lo si declini, l'insegnamento della filosofia cambia il discente attraverso la lettura e la meditazione dei testi. Soprattutto se è rivolta a chi sarà in futuro un insegnante di filosofia, a qualsiasi livello, una didattica disciplinare degna di questo nome funziona se individua testi cruciali di sé e su di sé (per di più puntare sui testi aiuterebbe anche a dare soddisfazione al bisogno di filosofia, che oggi è diffuso anche se non indirizzato verso uno sfruttamento “parrocchiale”). Si tratta di una coerente applicazione del metodo storico-problematico;

Proposta 2: riconoscere, promuovere, apprezzare la varietà di idee diverse di filosofia. La forma più alta di ‘democrazia didattica’ è aprire al massimo il mercato delle idee, senza per questo fare alcuna concessione a un relativismo deterioro;

Proposta 3: alleggerire i contenuti, ma mantenere un andamento diacronico e una costante attenzione alla terminologia tecnica e alle strategie argomentative privilegiando al massimo l'osmosi presente-passato-presente;

Proposta 4: partire da una domanda cruciale ed esaminare risposte diverse; l'esempio massimo è dato proprio dalla domanda: «che cosa è la filosofia?»;

Proposta 5: Che cosa può e deve fare un corso universitario di Didattica della filosofia? Creare le condizioni in Università per la prassi del laboratorio di filosofia:

- produzione concreta di moduli e percorsi didattici (ore, autori, testi, verifiche);
- prove di verifica articolate (scritti + test + elaborati dei discenti + schede lessicali e bibliografiche);
- frequentare le forme della comunicazione filosofica: epistola, trattato, aforisma...;
- elaborazione di mappe concettuali, create con tecnologia avanzata e link attivi;
- massima attenzione al contatto con testi in lingua originale.

Infine, nell'intervento conclusivo del convegno Michele Lenoci ha messo in luce come la riforma universitaria del 3 + 2 abbia avuto nell'insieme ripercussioni negative sugli studi umanistici in genere e su quelli filosofici in particolare, favorendo una moltiplicazione degli insegnamenti con inevitabili effetti dispersivi sulla maggior parte degli studenti, oggi spesso più carenti nelle conoscenze di base di quanto non fossero i loro colleghi di qualche decennio fa. L'antidoto può essere rappresentato da una maggiore collaborazione fra i docenti nei Dipartimenti, anche al fine di superare quel tendenziale scollamento fra didattica e ricerca che oggi è sempre più diffuso e che va senza dubbio a detrimento di entrambe. Come Spinelli, anche Lenoci si è poi dichiarato favorevole a una promozione e a una valorizzazione della prassi del laboratorio di filosofia, pur non nascondendosi che richiederà ai docenti un notevole aumento del loro impegno.

Nel dibattito seguito alle relazioni è stato di particolare interesse l'intervento di Alessandra Modugno dell'Università di Genova, nota per essere un'esperta ad entrambi i livelli, teorico e pratico (si veda il suo volume *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, recensito nel n. 36 di questa Rivista alle pp. 172-176), di quella didattica della filosofia "per competenze" sulla quale, come abbiamo visto, ha insistito la relazione di Annalisa Caputo.

Confidiamo di avere dato un'idea sufficiente, pur nello spazio di una breve nota, della notevole importanza di questa giornata di studio, che ha offerto molti spunti di riflessione su una questione oggi non solo di grande rilevanza intrinseca ma anche di particolare attualità.

**«LA FILOSOFIA NASCOSTA»
PERCORSO CREATIVO-DIDATTICO DI RICERCA APPLICATA
AI CLASSICI DELLA FILOSOFIA**

Lia De Marco, Tiziana Anna Piscitelli

Abstract

Taking inspiration from the technique of Found poetry applied on a philosophical field of the classics of thought for a studio research of "hidden" meanings in the same text, it was possible to move near in a different way students to the philosophical speculation, contaminated by an artistic research of strong visual impact, following the lesson of the Italian artist and writer Emilio Isgrò, with dadaist suggestions.

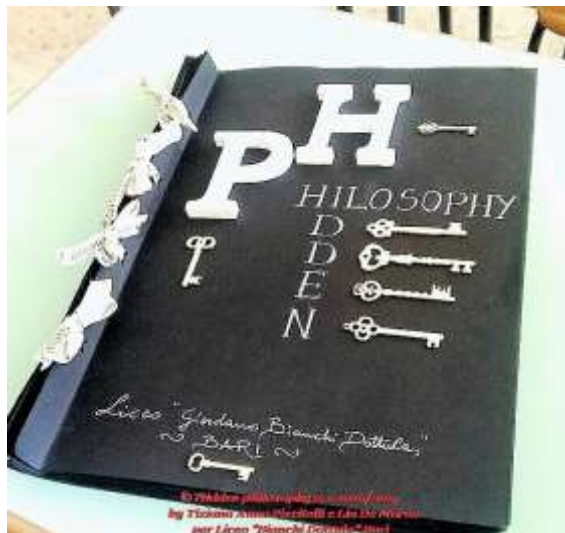
Received a photocopied or torn page from a philosophy book, each student reads the text practising one's own hermeneutic abilities to arrive selecting only words which revealed in an evoking way a hidden meaning and, therefore, to find. The remain of the text has been concealed becoming graphic background of the same. Pages of philosophical texts, words, underlined parts, printings out, drawings and pictures are all mixed till to create a unique expressive language of the originating human nature.

Keywords

Hermeneutics, Didactic method, Found poetry, Creative writing, Art.

1. Il progetto “Hidden philosophy”

Nell’ambito del progetto sperimentale “Hidden philosophy”,¹ si è inteso ideare e strutturare una vera e propria metodologia di studio, applicata in ambito filosofico ai classici del pensiero, al fine di impostare e proporre una ricerca di significati ‘nascosti’ nel testo. È stato così possibile avvicinare in un modo ‘altro’ gli alunni alla speculazione filosofica, contaminata da una ricerca artistica di forte impatto visivo, seguendo la lezione dell’artista e scrittore italiano Emilio Isgrò.



Ricevuta una pagina strappata da un libro di filosofia, ogni studente ha letto il testo (inerente il programma dell’anno in corso) ed esercitato le proprie capacità ermeneutiche, per giungere a selezionare le parole in grado di rivelare in modo evocativo un significato nascosto. Il resto del testo è stato cancellato ed è divenuto sfondo grafico dello stesso.

Parole, sottolineature, annerimenti, disegni e immagini si sono mescolati fino a formare un unico linguaggio espressivo della originaria natura umana. Sono emerse così riflessioni, vissuti, proiezioni, un mondo intenso che ha fatto riflettere.

I lavori prodotti sono stati raccolti in un *visual book* di notevoli dimensioni, che è stato presentato alla comunità scolastica del Liceo “Giordano Bianchi Dottula” di Bari in occasione del “Dottula Day” in data 5 giugno 2017.

A conclusione del percorso creativo, è stato organizzato un Convegno durante il quale l’esposizione dei lavori prodotti è stata supportata dagli interventi della prof.ssa Daniela Dato (docente pedagoga dell’Università degli Studi di Foggia), del prof. Mario De Pasquale (già docente di filosofia, già dirigente scolastico, attualmente Presidente della Società Filosofica Italiana – sezione di Bari) e del prof. Alberto Maiale (docente di filosofia e membro della Società Filosofica Italiana – sezione di Bari).

Questa interessante esperienza didattico-creativa proseguirà anche nel prossimo anno scolastico 2017-2018, coinvolgendo una rete di scuole, per svilupparsi attraverso nuovi sentieri, quali l’applicazione dell’arte isgroiana della “cancellatura” ai classici della filosofia anche in lingua originale (italiano, inglese, francese, spagnolo, tedesco, latino, greco antico), con uno spiccato interesse alla contaminazione tra filosofia, arte, tecnica e scienza.

¹ La sperimentazione in oggetto è stata avviata e realizzata nel II° quadrimestre dell’anno scolastico 2016-17 presso l’Istituto “G. Bianchi Dottula” di Bari, nelle classi 3^A BE del Liceo Economico-Sociale e 3^A BU del Liceo delle Scienze Umane, ad opera rispettivamente delle prof.sse Tiziana Anna Piscitelli e Lia De Marco.

2. Pensiero, parola, immagine

La sperimentazione attuata ha preso le mosse dal desiderio di avvicinare in modo creativo e non tradizionale ai testi di filosofia gli studenti di due classi che per la prima volta studiavano questa disciplina, essendo i classici (senza l'esercizio e il giusto *background* culturale) talvolta piuttosto ostici o poco attraenti.

Si è scelto quindi di unire la 'passione' del disegno e dello scarabocchio tipico degli studenti (e non solo) alla possibilità di una ricerca 'misteriosa' di testi nascosti all'interno della lettura di opere filosofiche, previste dai programmi del Ministero.

In tal senso, è stata utilizzata la *Found Poetry*, trasformata in una vera e propria metodologia didattica sperimentale, attraverso la contaminazione degli esempi e delle idee di Emilio Isgrò con alcune suggestioni dadaiste.

Non si può mettere in dubbio la fascinazione che esercita un *objet trouvé*, soprattutto quando questo viene ricontestualizzato e caricato di un significato diverso dall'originario. La *Found Poetry* sembra rappresentare gli equivalenti letterari delle lattine Campbell di Warhol e della bicicletta di Duchamp: è proprio Marquive Stenzel ad individuare nel movimento dadaista con la sua filosofia *readymade* il predecessore per quella che più tardi sarà la *Found Poetry*,² mostrando come l'utilizzo di oggetti ordinari o commerciali vengano dagli artisti ricollocati in un contesto nuovo, in base a combinazioni inaspettate e giustapposizioni. Una sorta di *cruising* sulle pagine di un testo, di cui viene raddoppiato il senso con piglio tanto ironico quanto iconico, interrompendo, frammentando i testi e decorandoli con disegni o ritagli per fornire loro ulteriori aperture semantiche.

A questi artisti urbani serve un testo originario strappato da libri, giornali, lettere per 'estrapolare' un testo completamente nuovo attraverso una selezione semicasuale di parole. Sia i risultati grafici che letterari cambiano e si possono utilizzare varie tecniche:

- l'arte della cancellatura: è l'esempio dell'artista Emilio Isgrò, il quale nel testo-immagine scopre che le cancellature hanno un peso più forte delle parole stesse;
- il *cut-up*: l'autore taglia o strappa un testo in parole e frasi, creando un testo riposizionando i pezzetti;
- l'estratto e il *remixing* in forma libera: l'autore esclude parole e frasi dal testo di origine per riorganizzarlo liberamente;
- il *caviardage*:³ l'autore cancella la maggior parte del testo lasciando scoperte le parole selezionate che, lette in ordine o collegate, produrranno un nuovo testo. Alcuni esempi sono rappresentati da Jen Bervin e dalla "*blackout poetry*" di Austin Kleon;
- il *cento*: l'autore 'prende' alcuni versi o passaggi (solitamente di scrittori antichi) ridisponendoli in una nuova forma o in un nuovo ordine, mantenendo però il testo originario.

Ovviamente la tecnologia ha esteso la gamma di tecniche con cui poter elaborare e rielaborare linguaggi, testi e immagini in modo creativo e si è giunti persino ad implementare *software* che 'generano poesia' basandosi sui principi della *Found Poetry*.⁴

² Cfr. M. Stanzel, K. Franz, *Texts Recycled: 'Found' Poems Found in Canada*, in *Gaining Ground: European Critics on Canadian Literature*, Robert Kroetsch and Reingard M. Nischik, NeWest Press, Edmonton 1985, pp. 91-106.

³ Il *caviardage* è una tecnica artistica il cui nome deriva dal francese "*caviar*", cioè caviale, esprimendo probabilmente il significato di "cavialeggiare", cioè "annerire". Esempi di un "Metodo *Caviardage*" sono diffusi in Italia dall'insegnante Tina Festa, la quale propone un utilizzo diverso della cancellatura rispetto a quello operato da Emilio Isgrò. Cfr. al riguardo T. Festa, *Caviardage. Cercare la poesia nascosta*, Altrimedia, Matera 2015.

⁴ Cfr. www.foundpoetryreview.com/volumes.

Perché allora scegliere proprio Emilio Isgrò, artista ‘a tutto tondo’⁵ di fama internazionale, come riferimento concettuale della nostra sperimentazione metodologica in filosofia?

Una risposta, non di certo risolutiva, ma comunque piena di significato, potrebbe già essere rintracciata nella icasticità, declinabile secondo categorie filosofiche, del pensiero dell’artista: «L’arte vive di deviazioni e di scambi, di mascherature e di smascheramenti, di avvistamenti e di svisature linguistiche. Vive dove non è e dove è non vive».⁶

Deviare, scambiare, s-mascherare, cancellare, nascondere, s-coprire con il colore sono le multiformi versioni della cancellatura, di quella operazione di ‘igiene del linguaggio’⁷ che, nata in un clima di avanguardia, rivela ancora oggi una potente capacità di riflessione.

In antitesi all’omologazione di falsi valori, senza apoditticità dogmatiche, ma con la forza di una creatività duttile, Isgrò non cancella per censurare, non distrugge biematicamente, bensì crea. «La cancellatura è come lo zero in matematica, chiamato a formare, da solo, tutti i numeri e tutti i valori»:⁸ la cancellatura è, insomma, una distruzione creativa.

La cancellatura serve a rivelare la parola ‘forte’, a farla emergere dal contesto ‘affollato’ e caotico dello sfondo, a farla entrare in contatto con altre parole lontane nel testo, sprigionando così nuovi significati sintattico-lessicali e formidabili orizzonti visivi.

È questa la ‘potenza’ del gesto isgroiano che ci ha affascinato: la cancellatura è un processo rigenerativo della parola e della comunicazione, è un tentativo, riuscito, di de-costruire la pretesa di univoca verità dei messaggi, di svelarne i limiti, di denunciarne l’illusione di inconfutabilità, di liberare il segno da una relazione obbligata con il significato.⁹

Con il progetto “*Hidden philosophy*”, è stato accolto senza remore l’appello di Isgrò, che ci chiede di soffermarci a cercare il senso meno ovvio delle parole, dilatando attraverso la cancellatura il potere evocativo della scrittura e dell’immagine e creando legami impreveduti e spiazzanti. In tal modo, gli studenti hanno compreso che la cancellatura rivela la parola non cancellata, per farle generare significati ‘nascosti’ tra le righe del testo, attraverso un lavoro metodologico avvincente e attraente, che li ha condotti a condividere la *weltanschauung* dell’artista:

Io non ingrandisco ciò che di per sé è fin troppo vistoso e dunque non ha bisogno di ingrandimenti ulteriori. Io, più modestamente, ingrandisco l’invisibile. [...] L’arte mostra troppo. E siamo diventati tutti ciechi. Cancellare oggi è un esercizio, un modo per costringere le persone a vedere.¹⁰

⁵ Artista concettuale e pittore - ma anche poeta, scrittore, drammaturgo e regista – Emilio Isgrò (Barcellona di Sicilia, 1937) è uno dei nomi dell’arte italiana più conosciuti a livello internazionale tra XX e XXI secolo. A partire dagli anni Sessanta, attraverso l’arte della “cancellatura”, Isgrò ha dato vita a un’opera tra le più rivoluzionarie, che gli ha consentito di partecipare alla Biennale di Venezia (1972, 1978, 1986, 1993) e di ricevere numerosi riconoscimenti. Per approfondimenti, cfr. www.emilioisgro.info/it/attivita-artistica.

⁶ Cfr. E. Isgrò, *Come difendersi dall’arte e dalla pioggia*, Maretti, San Marino 2013.

⁷ In un’intervista pubblicata su www.italianfactory.info, Emilio Isgrò risponde ad Alberto Fiz: «Da Malevič a Rotella, la cancellatura, sia pure *in nuce*, è un tema ben noto nell’arte del Novecento. Per quale ragione ha scelto di farne l’aspetto centrale della sua ricerca? La cancellatura è una specie di buco nero attorno al quale gravita l’universo delle parole e la comunicazione umana in genere. [...] Quanto agli artisti citati, è vero che cancellavano anche loro, ma non se ne erano accorti, perché cancellavano funzionalmente, magari per correggere i loro errori di disegno o di prospettiva, senza rendersi minimamente conto del potenziale creativo che avevano in mano».

⁸ E. Isgrò, *La cancellatura e altre soluzioni*, Skira, Milano 2007, p. 24.

⁹ Lo stesso Isgrò dichiara chiaramente che la cancellatura non è un atto moralistico. La cancellatura allora potrebbe essere intesa come una negazione non del linguaggio e della realtà che esso esprime, ma della comunicazione di messaggi ed informazioni tipica, per esempio, oggi giorno della sfera dei *media*. Nella cancellatura, c’è allora un intento polemico nei confronti del consumismo e della sovrapproduzione di una certa informazione. La cancellatura ha in sé una dimensione di critica etico-politica, intendendo con essa la responsabilità e la capacità che un intellettuale ha di vedere il mondo con ‘occhi puliti’ e di rappresentarlo con la massima efficacia.

¹⁰ La frase citata è ricavata dal Catalogo 2012 dello Studio Guastalla Arte Moderna e Contemporanea di Milano con un’intervista di Silvia Guastalla a Emilio Isgrò: cfr. www.guastalla.com/it/opere/389/pagine.

Siamo in presenza di un «pensiero poetante»,¹¹ che allude alla potenza del suo cancellare e porta in sé contraddittoriamente il conservare, in un continuo *aufhebung*,¹² secondo cui la parola viene rafforzata dall'immagine attraverso l'arte della cancellatura.

Come se la parola per salvarsi avesse bisogno dell'immagine, poiché la cancellatura è adesione ma anche distacco da ciò che si cancella. Infinite negazioni, come sono le cancellature, affermano "all'infinito". Le cancellature sono un inno alla libertà, perché cancellare i testi stampati ha un effetto visivo, a livello iconico, davvero potente.¹³

Come sostiene Marco Bazzini: «Per oltre quarant'anni, Isgrò si è diviso sulla riflessione dell'essere e non essere, sui problemi del determinato e indeterminato, sulla potenza e impotenza dell'atto creativo».¹⁴

Legato a una molteplicità di possibili significati, l'artista crede nell'importanza del divenire, nell'opposizione fra forze vitali e distruttive, fecondità e sterilità, luce e tenebre, spirito apollineo e dionisiaco, che si mescola inconfutabilmente nel mondo.

A suggellare questo gioco di ossimorici rimandi, Achille Bonito Oliva scrive:

Dal Romanticismo al Simbolismo, dal Futurismo al Dadaismo, lo sforzo dell'artista e del poeta è stato costantemente quello di rappresentare l'indicibile, quella complessità più nascosta e silenziosa che abita l'esistenza e in qualche modo la configura. L'arte di Isgrò risponde attraverso la complessità della tecnica e lo sconfinamento interdisciplinare, capaci di restituire quella totalità che l'univocità di un singolo linguaggio difficilmente può dare.¹⁵

È una trasformazione del linguaggio, anche dal punto di vista grafico, raffrontabile con il bisogno di una lingua nuova, non metafisica, avvertito dal c.d. 'secondo' Heidegger,¹⁶ il quale usa, ad esempio, per il termine essere, l'espressione arcaica *Sein* o addirittura *Sein*, come a sottolineare l'esigenza di non utilizzare un termine, reso logoro dall'uso metafisico che se n'è fatto nei secoli.

La riflessione estetica isgroiana, non meno di quella heideggeriana, nasce proprio dalla necessità di superare un'idea di verità, così come concepita tradizionalmente, in direzione di un 'nuovo pensiero' e di un 'nuovo metodo' di sviluppo del pensiero. Non ultimo, infatti, l'eccellente lezione di Isgrò ci ricorda il dirompente ed innovativo valore dell'iconicità della 'traccia' scritta e dell'immagine che permette di conoscere *per visibilia invisibilia*.

¹¹ Cfr. F. Cassinari, *Martin Heidegger: il pensiero poetante. La produzione lirica heideggeriana (1910-1975)*, Mimesis, Milano 2000, la cui trattazione si concentra sul tentativo heideggeriano di pensare la coesistenza originaria delle produzioni simboliche dell'uomo, acquisita dal "pensiero poetante", che sorge da una pratica di scrittura effettivamente 'altra' rispetto a quella della tradizione metafisica.

¹² Al riguardo, cfr. G. W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 101: «La dialettica viene usualmente considerata come un'arte estrinseca che arbitrariamente porta confusione in concetti determinati. [...] La dialettica invece è questo immanente oltrepassare».

¹³ L'artista paragona il suo metodo di lavoro a quello di Michelangelo, il quale sosteneva che all'interno del blocco di marmo vi era già l'idea da estrarre. Un'idea che non è tanto lontana rispetto al rapporto di Isgrò con i testi scritti. La cancellatura funziona sulle parole e sulle immagini come lo scalpello dello scultore funziona sulla pietra. Il vero nodo della cancellatura è proprio questo: la sua iconicità.

¹⁴ M. Bazzini, *Isgrò (Catalogo della mostra, Milano, Palazzo Reale, 29 giugno-25 settembre 2016)*, Mondadori, Milano 2016.

¹⁵ A. Bonito Oliva, *Emilio Isgrò. Mostra antologica (Catalogo)*, Mazzotta Editore, Milano 2001. Sono al riguardo inevitabili i riferimenti ai calligrammi di Guillaume Apollinaire oppure alle "Parole in libertà" di Filippo Tommaso Marinetti che, in un misto di onomatopée e sinestesia, operano veri e propri esperimenti di 'apertura' verso nuovi orizzonti di letteratura e di grafica. Intanto esplose il movimento Dada con la sua creatività estrema e irriverente, come sa ben rendere Tristan Tzara nei suoi componimenti poetico-artistici. Esempio anche il lavoro di Paul Klee, che in "Dapprima innalzatosi dal grigiore della notte" (1918) fonde mirabilmente versi poetici e rappresentazione pittorica, attraverso un dinamismo cubo-futurista, secondo il quale ad ogni quadrato di diverso colore è assegnata una lettera di difficile interpretazione.

¹⁶ Heidegger compie questo tentativo grafico-linguistico in *"Identità e differenza"* (1957).

Questo non-essere che l'icona manifesta, tuttavia, non è una condizione privativa o una mancanza, ma piuttosto una condizione positiva¹⁷ che porta in sé l'alterità e la differenza. Così come positivo è il 'niente' dei quadri suprematisti di Malevič: dall'ipnotico "Quadrato nero" (1923) infatti non può emergere altro che un mondo intero di esistenze, segni e significati, non di certo il nulla. Dal Suprematismo fino al Concettualismo della cancellatura, il gesto si presenta come distruttivo e costruttivo al tempo stesso, ma mai nichilista, perché basato su un'euristica decisamente affascinante del mondo, fatta di sospensioni e ripensamenti.

È questo il mondo 'nascosto' tra le righe del testo che per gli studenti è divenuto 'evento'¹⁸ sistematico e persistente di incontro (concettuale e metodologico) con la filosofia, che auspichiamo replicabile nella quotidianità del lavoro scolastico, piuttosto che ristretto all'eccezionalità di un approfondimento, seppur lodevole.¹⁹

3. I presupposti filosofici del progetto "Hidden philosophy"

Pensare significa sperimentare, operare, trasformare, contaminare. Non è possibile assolutizzare la situazione conoscitiva, come se fosse già pronta, 'bell'e fatta', in una sorta di artificialismo monistico e tautologico.

E questo il mondo dell'istruzione non dovrebbe mai dimenticarlo, sapendo bene di essere un insieme stratificato ed eterogeneo al suo interno, connesso da legami con differenti culture, saperi, tradizioni e orientamenti.

Questa complessità risulta evidente soprattutto quando si tratta dell'insegnamento di una disciplina «radicale»²⁰ come la filosofia, che nella sua fattispecie «implica una mobilità libera del pensiero, [...] un atto creativo».²¹

Non a caso lo studio della filosofia e l'incontro con i suoi classici attraverso la lettura e la comprensione dei testi, spesso, riservano difficoltà e perplessità sin dall'approccio iniziale. Gli studenti e i loro docenti, accomunati da un unico 'destino' formativo, avvertono tutta la fatica del processo di insegnamento-apprendimento e di acquisizione del metodo, nonché del linguaggio specifico disciplinare, altamente settoriale e talvolta al limite del tecnicismo.

Quale re-azione dunque sarebbe opportuna ed auspicabile da parte di studenti e docenti? Rinchiudersi negli 'steccati' della sedentarietà routinaria del tradizionalismo trasmissivo e nozionistico oppure aprirsi ad orizzonti conoscitivi e metodologici sempre nuovi, seppur ardui e tendenzialmente inesplorati? È evidente che tale quesito, di stampo retorico, ponga in sé già una dialettica di non poca rilevanza.

¹⁷ Per raggiungere infatti questo essere, che è il nulla, Malevič è uscito dal mondo degli oggetti e delle rappresentazioni, aprendo uno spazio 'assoluto', in quanto spazio 'altro'. Così l'astrazione di Malevič è il liberarsi dalla rappresentazione per la presentazione: è questo il profondo legame del Suprematismo di Malevič con l'icona. E, se nel suo 'mondo' il segno non è rappresentazione di qualcosa, ma rivela l'altro, ovvero il nulla, questo non è da intendersi come nichilismo: non indica il silenzio, la fine della pittura, ma esprime la consapevolezza che si deve continuare a dipingere perché il nulla si riveli. Questa radicalità della pittura di Malevič è sapientemente descritta in A. B. Nakov, *Il quadrato nero: affermazione della superficie-piano al livello di concetto strumentale*, in K. S. Malevič (a cura di A. B. Nakov), *Scritti*, Feltrinelli, Milano 1977, p. 101.

¹⁸ Il termine è inteso nel senso heideggeriano di *ereignis*, quale accadimento che si dà, si dispiega per riconoscere il nesso strutturale che lega l'uomo all'essere-nel-mondo.

¹⁹ Gli esempi di creatività applicata alla didattica (anche della filosofia) sono numerosi. Tra le tante esperienze didattiche condotte nelle scuole di ogni ordine e grado, potremmo citare un approfondimento specifico realizzato, attraverso la scrittura creativa, dagli studenti del Liceo "Federico II di Svevia" di Altamura (BA), in occasione del convegno tenutosi nel 2016 a Bari dall'interessante titolo "*L'inattuale. Da Nietzsche a noi*": il laboratorio filosofico «è stato caratterizzato dal lavoro di gruppo e da un approccio interdisciplinare che hanno permesso la stesura di un testo filosofico in modo collaborativo, la realizzazione di un'installazione artistica con la tecnica del *caviardage*» (R. M. Baldassarra, *Il 'caviardage' e la filosofia. Una proposta didattica*, in «*Logoi.ph*», III, n. 8, 2017, p. 239).

²⁰ Esemplare, al riguardo, la filosofa ungherese Agnes Heller che così scrive: «Per principio, ogni filosofia è radicale». Cfr. A. Heller, *La filosofia radicale*, Il Saggiatore, Milano 1979.

²¹ Cfr. M. Heidegger, *Che cos'è la metafisica*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

Lavorare di conseguenza sui testi per ricercare ciò che è 'nascosto' e produrre segni o addirittura di-segni densi di significato, non è di certo un tentativo di omologazione del pensiero né di sciattezza intellettuale. Anzi, è chiaro che gli oggetti di tale interpretazione, cioè prima di tutto i testi, si presentino come «tracce»,²² di derridiana memoria.

Quello che appare come il senso di un testo è, in realtà, l'esito di contaminazioni, innesti, sovrapposizioni: il testo, la testualità in generale, non è che un 'ibrido', un impasto di citazioni, rinvii, spezzoni provenienti da fonti disparate senza la possibilità di vederne una matrice unitaria. Il senso di ogni testo non è padroneggiabile, non è di sicuro dominio, è al contrario disperso, originariamente disseminato.²³

De-costruire diventa il *leitmotiv* dell'operazione ermeneutica che si è intesa realizzare col progetto "*Hidden philosophy*": de-strutturare una tradizione fatta di 'tracce' di scrittura allo scopo di agire la *différance*, come l'estrema dissoluzione di una comprensione esaustiva ed omogenea del testo e la conseguente ricostruzione dello stesso.

Pur muovendosi tra testi talvolta impervi, la de-costruzione è stata percepita dagli studenti come quel procedimento che, oscillando tra significati e passando attraverso parole e frasi, li ha spinti a 'togliere il velo' che oscura la verità per comprendere che ogni pretesa di certezza assoluta ha ormai perso consistenza.

La 'traccia' svolge una funzione anti-fenomenologica, perché costituisce un ordine di alterità irrappresentabile o rappresentabile soltanto attraverso un insieme di sostituzioni. Questo 'lavoro' silenzioso che solo la *différance* sa compiere è stato pienamente apprezzato dagli studenti, i quali tra le parole stampate sulla pagina del classico di filosofia esaminato hanno saputo intravedere, al di là di ogni possibile concettualizzazione, la de-costruzione della metafisica presenza delle cose come 'erranza' dal mero *phainomenon*.

Se evidentemente Derrida ha capovolto il logocentrismo, facendo del *logos* la traccia di un'origine perduta e portando in primo piano questo sistema di 'tracce' di scrittura, allora l'attività ermeneutica diviene a questo punto una domanda critica, un esercizio ontologico dal destino aporetico, un'azione in corso del comprendere differente, poiché non è possibile relazionarsi bene alla complessità del mondo soltanto grazie al sapere fattuale.

Serve probabilmente quella che Martha Nussbaum definisce «immaginazione narrativa»²⁴ e che noi, comunità di docenti e studenti, abbiamo inteso come:

la capacità di pensarci nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia. [...] Per assolvere a questo compito, le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona.²⁵

Seguendo tale approccio metodologico, gli studenti hanno imparato a rintracciare il manifestarsi del mondo così come è. Urge una condizione preliminare, una «storicità primordiale»,²⁶ in cui tutta la conoscenza possa ri-ancorarsi alle cose stesse (che sia la pagina di un libro, una frase

²² Nel concetto di 'traccia', proposto da Derrida, è riassunta la teoria della non-presenza. La traccia è «un passato che non è mai stato presente», cioè la dimensione di un'alterità che non si è mai presentata né potrà mai presentarsi, che Derrida non esita a delineare con le seguenti parole: «Il concetto di traccia è dunque incommensurabile. Non si può pensare la traccia - e dunque la *différance* - a partire dal presente, o dalla presenza del presente» (cfr. J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971).

²³ Questa è la tesi proposta da Derrida nel 1972 in *La dissémination*.

²⁴ M. Nussbaum, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2010, p. 111.

²⁵ M. Nussbaum, *Non per profitto*, op. cit., p. 112.

²⁶ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989, p. 15.

o anche una sola parola, appunto una 'traccia'), per diventare filosofia in tutta innocenza. È evidente che

le condizioni di possibilità dell'esperienza sono sempre qualificate [...]. La fondazione, l'avvio, l'invio-principio del nostro discorso non può essere, in altre parole, che fondazione ermeneutica. Anche la logica con cui il discorso procede è una logica scritta nella situazione, fatta di procedure date di volta in volta, nello stesso modo *non-puro* in cui sono date le condizioni storico-culturali dell'esperienza.²⁷

Qual è dunque questa urgenza 'situazionale' che spinge l'uomo ad andare oltre la 'traccia', oltre l'omogeneo, oltre il visibile, alla ricerca delle infinite ed intricate intelaiature dell'essere? È appena il caso di rammentare che «la visione è l'incontro di tutti gli aspetti dell'essere, come ad un crocevia»,²⁸ nel quale si mescolano e si contaminano essenza ed esistenza, immaginario e reale, visibile ed invisibile per dispiegarsi nel mondo.



Tale è il senso della nostra sperimentazione: demistificare le certezze di ogni segno per aprire nel mondo 'varchi',²⁹ che mettano l'uomo in grado di mostrare più di se stesso.

Questo 'varco', che emana dalle cose, è «l'istante del mondo, che si crea e si ricrea. Esso raffigura ed amplifica la struttura metafisica»³⁰ dell'uomo, del suo pensare problematizzante e del suo esprimersi, in una inequivocabile esperienza del bello, misticamente 'altra'. È «un'esperienza *sub specie aeternitatis*, nella quale noi vediamo una totalità che l'uomo sempre desidera»,³¹ sebbene ciò avvenga comunque nella multiformità della vita, che si esprime attraverso innumerevoli possibilità, nuovi tipi di esistenza e nuovi 'giochi linguistici'.

Con vivide immagini, Wittgenstein narra tale esperienza umana:

²⁷ G. Vattimo, *Dialettica, differenza, pensiero debole*, in G. Vattimo, P. A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 13.

²⁸ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, op. cit., p. 59.

²⁹ Cfr. le opere "Attesa" e "Concetto spaziale" del pittore e scultore italiano Lucio Fontana, fondatore del movimento dello Spazialismo.

³⁰ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, op. cit., p. 27.

³¹ L. Wittgenstein, *Quaderni 1914-1916*, Einaudi, Torino 1968, 7.10.1916. Per approfondimenti, cfr. G. Di Giacomo, *Dalla logica all'estetica. Un saggio intorno a Wittgenstein*, Pratiche Editrice, Parma 1989.

Il nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: un dedalo di stradine e di piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempi diversi; e il tutto circondato da una rete di nuovi sobborghi con strade diritte e regolari, e case uniformi. [...] E questa molteplicità non è mai qualcosa di fisso, di dato una volta per tutte.³²

Se questo è il tratto caratterizzante, allora le riflessioni di Wittgenstein si riferiscono non ad una 'copia' platonicheggiante della realtà, bensì all'immagine intesa come 'icona'. Non a caso, è proprio dell'icona la capacità di catturare il nostro sguardo con l'irrapresentabile.

Che cosa hanno visto dunque i nostri studenti nelle 'icone' che hanno prodotto: soltanto il visibile che sta sotto i loro occhi oppure hanno scorto un visibile che fino a quel momento era rimasto inaccessibile alla visione? Il fatto è che nell'icona si rende visibile ciò che altrimenti sarebbe rimasto non visibile. L'icona non organizza in modo nuovo il già-visto, ma aggiunge al già-visto qualcosa di non-ancora-visto: è lo studente che, come afferma Klee, «rende visibile l'invisibile»³³ attraverso i suoi annerimenti, le sue sottolineature, i suoi segni e i suoi di-segni, per prefigurare

un gioco fittissimo di interferenze; la possibilità del nuovo, e dunque anche del mutare dei "paradigmi", se vogliamo dirla con Kuhn, che se non può venire dal un mitico incontro con l'esterno – le cose come sono – sussiste però come costitutivo del nostro progetto di mondo, ma anche di tracce, di elementi che non sono diventati mondo.³⁴

Paradossalmente la scoperta di questo 'chiasmo' tra visibile ed invisibile ci consente di darci al mondo, per risvegliare in noi potenzialità dormienti, in un autentico intreccio di relazioni al quale non possiamo sottrarci e nel quale dobbiamo imparare a collocarci. È il pensiero consapevole dell'essere-nel-mondo e per-il-mondo, che rammemora la *lichtung* e comprende se stesso come *erörterung* ("interpretazione"), nel senso di "con-locazione" perché «quel che riunisce, trae a sé, custodisce ciò che a sé ha tratto, non però al modo di uno scrigno, bensì in maniera da penetrare dalla sua luce, dandogli così la possibilità di dispiegarsi, nel suo vero essere».³⁵

Lo studente è attratto dal mondo in cui vive, dalle relazioni che tesse, dalle 'tracce' (anche quelle della scrittura) che lascia, le quali pur conservando in sé significati reconditi, non sono custodite nel più oscuro degli abissi, bensì nella 'radura' al 'limitare del bosco' dove la luce le fa intravedere e cogliere:

Ciò significa: in questo punto il bosco può essere attraversato. [...] *Lichten* vuol dire liberare, affrancare, lasciar libero. Alleviare, alleggerire una cosa significa eliminare gli ostacoli, condurla in un ambito senza più resistenze, nello spazio libero. Levare l'ancora vuol dire: liberarla dal fondo marino che la serra tutt'attorno ed elevarla nello spazio libero dell'acqua e dell'aria.³⁶

Attraverso i segni e di-segni tracciati sul testo, attraverso le 'tracce' che sostituiscono quelle originarie irrapresentabili, gli studenti sono riusciti a sperimentare questa esperienza 'metodologica' di affrancamento e alleggerimento? Sono riusciti a vedere il mondo con uno sguardo libero e senza resistenze?

³² L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 2009, § 18.

³³ Cfr. C. Fontana (a cura di), *Paul Klee. Preistoria del visibile*, Silvana Editoriale, Milano 1996.

³⁴ G. Vattimo, *Dialettica, differenza, pensiero debole*, op. cit. p. 27.

³⁵ M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1973, p. 45.

³⁶ M. Heidegger, *Filosofia e cibernetica*, EST Editrice, Pisa 1988, p. 46.

Merleau-Ponty ci offre al riguardo un insegnamento di notevole levatura: «L'occhio vede il mondo; [...] dona esistenza visibile a ciò che la visione profana crede invisibile».³⁷

«Questa è dunque la situazione: tutto quello che diciamo e pensiamo della visione fa di essa un pensiero»:³⁸ questo è l'orizzonte metodologico del 'far filosofia' che abbiamo tentato di sperimentare, nell'istante preciso in cui il testo si è fatto visione e si è iniziato a pensare per immagini.

4. Le istanze pedagogiche del progetto "Hidden philosophy"

Elogio dello scarabocchio. A tutti è capitato di disegnare linee, figure geometriche e a volte visi o veri e propri oggetti mentre si parla al telefono o durante una conferenza. Ma ciò che è più tipico è scarabocchiare qualcosa durante una lezione a scuola, a margine del libro, sul diario o direttamente sul banco.

Qualche anno fa Shaaron Ainsworth dell'Università di Nottingham, preceduto dai ricercatori del *Medical Research Council* dell'Università di Cambridge che condussero un esperimento sul ruolo dello scarabocchio nel potenziamento della memoria (pubblicato poi su «*Applied Cognitive Psychology*»), riabilitò gli schizzi degli studenti come un elemento fondamentale per l'educazione scientifica. Gli scarabocchi, infatti, rappresentano idee e possono essere utilizzati per rielaborare le nuove conoscenze e favorire la memorizzazione. Sempre secondo il succitato studio, gli scarabocchi rendono l'apprendimento più creativo e interattivo, motivando maggiormente i lettori e rappresentando una vera e propria strategia efficace per organizzare gli insegnamenti e integrare le vecchie e le nuove nozioni imparate, nonché possono rappresentare il punto di partenza per uno scambio di conoscenze con i compagni.³⁹

A prescindere dal talento artistico, con la "Hidden philosophy" (Filosofia nascosta) gli studenti hanno potuto fondere sinergicamente tre aspetti fondamentali della quotidianità: la lettura (in questo caso di testi specifici e tecnici che con naturalezza si è trasformato in studio), la ricerca della bellezza (una delle attività per eccellenza dell'essere umano) e la scrittura creativa.

Molti studenti si allontanano o si affaticano a leggere testi impegnativi quali quelli di Aristotele *in primis* sia per lo stile o i contenuti talvolta ostici, ma anche per la necessaria ripetizione della lettura che può causare una sorta di alienazione dell'alunno che si sente 'distante' dall'autore.

Di sfondo a tutta la sperimentazione è sicuramente riecheggiato il primo assioma della Scuola di Palo Alto: «È impossibile non comunicare». Alla luce di ciò si è pensato di dare un'ulteriore potenza comunicativa allo 'scarabocchio' durante lo studio o la lezione, facendolo interagire con le proprie esperienze di vita e con le proprie interpretazioni del mondo, obiettivo inderogabile della filosofia ma anche irrevocabile della poesia.

Uno stesso classico della filosofia può essere reinterpretato, ri-visto e 'ridisegnato' molteplici volte sia perché letto e 'guardato' da diverse persone sia perché «la sostanza delle nostre percezioni non è costituita da 'cose' ma da funzioni; e [...] le funzioni non sono grandezze isolate ma segni per un nesso... per una infinità di situazioni possibili di uno stesso tipo».⁴⁰

Il desiderio di rendere esteticamente 'bello' l'elaborato finale crea inoltre una sorta di meccanismo retroattivo tutt'altro che lineare ma sempre più arricchente e migliorativo, dovuto al confronto assolutamente non competitivo ma di ammirazione reciproca del risultato finale,

³⁷ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, op. cit., p. 23.

³⁸ M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, op. cit., p. 38.

³⁹ Cfr. http://www.ansa.it/scienza/notizie/rubriche/biotech/2011/08/26/visualizza_new.html_731676209.html, <https://www.paginemediche.it/medici-online/punti-di-vista/apprendimento-e-memoria-il-valore-dello-scarabocchio>.

⁴⁰ P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1997, p. 21.

dando vita ad una virtuosissima «scismogenesi simmetrica»⁴¹ per la realizzazione del lavoro più bello e/o con la frase scoperta più significativa.

Si discute ormai da tempo della necessità di modificare, rinnovare, ‘capovolgere’ la classe e l’insegnamento con slogan e definizioni più o meno ‘alla moda’, col fine comunque di attribuire agli alunni un ruolo non passivo. Ma passiva la mente umana non lo è mai, ecco perché scarabocchiano, disegnano e decorano i quaderni i ragazzi, gli adulti e anche i bambini; e ciò per un motivo tanto semplice quanto istintivo e connaturato:

Il bambino di due anni non possiede soltanto parole; ma anche le loro successive combinazioni, necessarie a esprimere il pensiero nella lingua materna. Perché non bastano le parole a dare il senso: è pure necessario l’ordine in cui essere si dispongono, per rendere chiaro il significato dell’idea che viene espressa.⁴²

Nessun errore grammaticale è stato prodotto dagli alunni durante l’individuazione della ‘frase nascosta’, proprio a dimostrazione del fatto che la consapevolezza e la motivata attenzione hanno richiesto senza sforzi una precisione millimetrica sia a livello semantico che grafico e sintattico.



Non, quindi, studio anatomico del testo finalizzato ad un esercizio fine a se stesso che intende spezzare un discorso, ma co-costruzione di una nuova e personale grammatica filosofica viva che apre spazi interpretativi nuovi, facendo emergere riflessioni personali, coinvolgenti e accattivanti, ma soprattutto il desiderio di libertà, di colore, di espressione, di lasciar traccia di sé.

Lasciati liberi di decorare il foglio, gli studenti hanno in generale impostato soluzioni figurative, adoperando strumenti, tecniche e oggetti per decorare, originali e inattesi: davvero come diceva la Montessori, vi è stato «uno scambio diretto tra l’ambiente e il bambino, mentre il maestro, con le sue offerte d’interessi e le sue iniziazioni, costituisce in primo luogo un ‘trait-d’union’».⁴³

⁴¹ *Ivi*, p. 59.

⁴² M. Montessori, *La formazione dell’uomo*, Garzanti, Milano 1993, p. 132.

⁴³ *Ivi*, p. 54.

La sperimentazione della “*Hidden philosophy*” si è basata anche su un altro presupposto montessoriano che è sia pedagogico che proprio ontologico ovvero la passione di portare pesi superiori alle proprie forze:

In casa di un amico vidi una volta il suo figlioletto che si affannava a trasportare dei pesanti sgabelli, uno per uno, da un'estremità all'altra della stanza [...]. La reazione comune degli adulti è di sentire pietà per il povero fragile piccino, e correre ad aiutarlo e a togliergli il peso dalle mani: ma gli psicologi hanno riconosciuto che interrompere in questa maniera un ciclo di attività scelto dal bambino è una delle più gravi repressioni che si possano esercitare a quest'età, e può portare a notevoli difficoltà in futuro.⁴⁴

La scelta di un testo filosofico particolarmente complicato ha rappresentato per gli studenti una sfida, un enigma ancora più grande da risolvere, smontare, ricostruire, reinterpretare, riproporre in modo unico ed originale. Ciò implica sviluppare una competenza intesa anche come «nozione di confine» ma soprattutto «stemma dialettico» che va «accolta/usata/presidiata nella sua articolazione, per non perderne il significato più autentico e più pregnante»:⁴⁵ non si è trattato di ‘rendere piacevole’ lo studio. Lo studio è di per sé impegnativo e giunge talvolta a toccare corde profonde dell'animo umano, dati i temi trattati nel tempo dai filosofi. Si tratta piuttosto di una specie di iniziazione ad una *forma mentis* transdisciplinare e transpersonale che pone le sue radici nella storia della filosofia ma nutrendosi della criticità che sempre emerge nell'atto creativo, poiché, come ripeteva Pablo Picasso, «ogni atto di creazione è, prima di tutto, un atto di distruzione».

Un atto creativo, dunque, è anche atto di ricerca, interpretazione, narrazione di sé e scambio democratico di opinioni: «Il punto è la metodologia di ricerca, di uso della mente, che è centrale per il mantenimento di una collettività interpretativa e di una cultura democratica».⁴⁶ L'esplorazione scientifica della pagina strappata di un libro si mostra per ciò che davvero dovrebbe essere all'interno di una scuola: *strumento*. Strumento per conoscere e conoscersi, per ‘assorbire’ cultura ma anche e soprattutto per produrla. Ecco il perché dei classici, per costruire e ricostruirsi nella consapevolezza e nel fascino dell'antico:

Finora non è esistita altra civiltà che abbia avuto tanta venerazione per le creazioni di un'altra già da tempo estinta, e che nel campo della scienza di essa abbia tanto subito l'influenza, come ne è appunto il caso per la civiltà occidentale nei riguardi di quella antica [...]. La storia del sapere occidentale è quella di una progressiva emancipazione dal pensiero antico, di una liberazione che fu imposta dalle profondità dell'inconscio.⁴⁷

Apprendere le sottigliezze del linguaggio filosofico non è un mero esercizio forbito o riservato a pochi ‘intellettuali’ che parlano dei ‘massimi sistemi’: è una delle vie principali per riflettere sulla vita, sui modi di comunicare, sui modi di rapportarsi agli altri, nella certezza che «se la mente crea la cultura, anche la cultura crea la mente»⁴⁸ ma attraverso processi che sono tutt'altro che lineari e che possono essere ben rappresentati da uno scarabocchio.

5. Il modello di insegnamento

Nel solco della programmazione dipartimentale, nonché delle Indicazioni ministeriali, l'esperienza sperimentale “*Hidden philosophy*” si è posta l'obiettivo principale di progettare e costruire, nella forma della collaborazione tra docenti e studenti, percorsi metodologici ‘altri’. Non

⁴⁴ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1991, p. 99.

⁴⁵ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 24-25.

⁴⁶ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 111.

⁴⁷ O. Spengler, *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi, Milano 1957, p. 132.

⁴⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, op.cit., p. 180.

si è trattato solo di offrire nuove opportunità agli studenti, ma anche e soprattutto di creare le condizioni per costituire una comunità scolastica capace di diffondere *best practices* didattiche, esemplificative dell'esito positivo dell'applicazione sistematica di una 'nuova' metodologia allo studio della filosofia.

Tutto ha preso avvio da una difficoltà oggettiva, cioè lavorare con i classici della filosofia, che non è mai un'operazione di poco conto: bisogna mettere in gioco conoscenze, maturare competenze ermeneutiche, superare soprattutto le iniziali difficoltà di approccio semantico-linguistico, bisogna far diventare 'proprio' un mondo (fatto di parole, segni e significati) che potrebbe apparire distante e ostico.

Una sfida metodologico-didattica, una prospettiva di apertura completa all'ermeneutica filosofica e una richiesta di partecipazione attiva degli studenti: questi sono stati gli elementi di partenza della sperimentazione, che sin dalla sua ideazione è apparsa come un'occasione speciale per 'fare filosofia' restando nel solco delle programmazioni.

Come già evidenziato, ogni studente ha ricevuto una pagina strappata da un classico della filosofia antica e medievale⁴⁹ per poter esercitare su di esso le proprie competenze linguistico-artistiche e capacità ermeneutiche. Il dibattito ha preso avvio dalla lettura e dallo studio dei classici scelti, dal 'recupero' delle conoscenze pregresse sui diversi filosofi studiati, dalla riflessione e dal confronto critico sugli stessi, secondo una imprescindibile impostazione per problematizzazione degli argomenti. Si è dato spazio a ipotesi risolutive differenti, al fine di educare gli studenti al confronto, oltre che a ragionare in termini di *problem solving*. A seguire, gli studenti hanno 'operato' direttamente sul testo, per giungere a selezionare solo le parole che fossero in grado di rivelare loro in modo evocativo un significato 'nascosto'. Il resto del testo è stato trattato secondo l'arte della "cancellatura" di Emilio Isgrò ed è divenuto sfondo grafico dello stesso, ma intanto veniva letto più volte e quindi studiato: al termine del percorso, infatti, gli studenti hanno mostrato piena padronanza del testo originario e contestualmente curiosità per i testi dei compagni.

Notare che le pagine strappate richiama alla memoria degli studenti quello che avevano già studiato, o che sollecitavano la loro curiosità intellettuale, che le parole 'nascoste' tra le righe si legavano sorprendentemente all'attualità o ai loro vissuti personali, ha creato suggestioni sempre più interessanti, destando la curiosità genitoriale di fronte a questo metodo dai risultati 'colorati' a cui i ragazzi si applicavano con piacere anche a casa.

Quelle pagine strappate, cancellate, di-segnate, de-strutturate e poi ri-costruite, sono diventate ben presto un "correlativo oggettivo" per riallacciare un rapporto vitale con l'esistenza, per cogliere le speranze del domani, per agire nel mondo, per capire le proprie situazioni emotive e per rintracciare quell'anima da filosofo che ognuno di noi possiede, nel rispetto della *weltanschauung* altrui.

Il curriculum è stato, dunque, strutturato e sviluppato per rendere possibile la coltivazione di tali modi di essere. Risulta a proposito ancora incoraggiante il pensiero di Horkheimer, secondo il quale l'educazione viene a costituire un processo di acquisizione dell'arte di servirsi del sapere, inteso come attività del pensiero e disposizione ad avvertire la bellezza e l'umana sensibilità:⁵⁰ quest'ultima è emersa in modo prepotente, poiché soprattutto gli studenti più riservati sono riusciti ad esprimere se stessi attraverso la realizzazione di elaborati densi di significati inattesi, destando così l'ammirazione dei compagni.

A seguito di un'*analisi dei bisogni* effettuata nel corso dell'anno, basata sulle specificità del corso di studi delle due classi, che prevedono due ore di filosofia settimanali nella classe del Liceo Economico-Sociale e tre ore nella classe del Liceo delle Scienze Umane, si è notato che il tempo a disposizione per poter svolgere il programma e al contempo esaminare un adeguato numero di brani antologici non consentiva una lettura 'tradizionale' efficace dei testi, che pur

⁴⁹ I testi esaminati sono stati tratti principalmente dalle opere di Platone, Aristotele, Epicuro e Agostino.

⁵⁰ Cfr. M. Horkheimer, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino 1972.

inizialmente suscitavano curiosità. Questi infatti risultavano per gli studenti tendenzialmente caratterizzati da un linguaggio vissuto come ‘aulico’, quasi ‘sciamanico’ e comunque inutilizzabile nella condivisione delle loro idee.

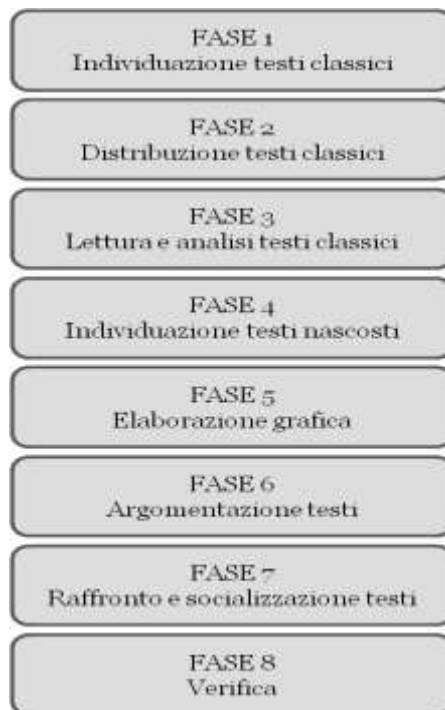
Alla luce di queste riflessioni, gli *obiettivi* proposti e conseguiti sono stati:

- fornire contenuti didattici completi e strutturati;
- integrare tutte le potenzialità e gli strumenti a disposizione degli studenti;
- incrementare le competenze di base dell’area filosofica nel *curriculum* scolastico;
- acquisire competenze di ri-semantizzazione e di de-costruzione dei classici filosofici;
- sviluppare un pensiero critico e di confronto tra pensatori ed idee;
- favorire un apprendimento centrato sullo studente attraverso la *peer education*;
- stimolare un esercizio creativo ed originale della razionalità umana;
- radicare nello studente un approccio metodologico innovativo alla filosofia.

Al fine di un’applicazione ‘concreta’ di tale approccio metodologico è stato necessario adoperare tutti gli *strumenti* a disposizione:⁵¹

- pagine strappate dai classici di filosofia;
- cartoncini colorati, penne, colori, pennarelli, colla, forbici;
- decorazioni e oggetti di riciclo;
- pc, stampante, *scanner*, *smartphone*, L.I.M., *tablet*.

Le *fasi* dell’attività nelle classi si sono sviluppate seguendo il *file rouge* rappresentato fondamentalmente dalla ricerca personale con approccio sistemico:



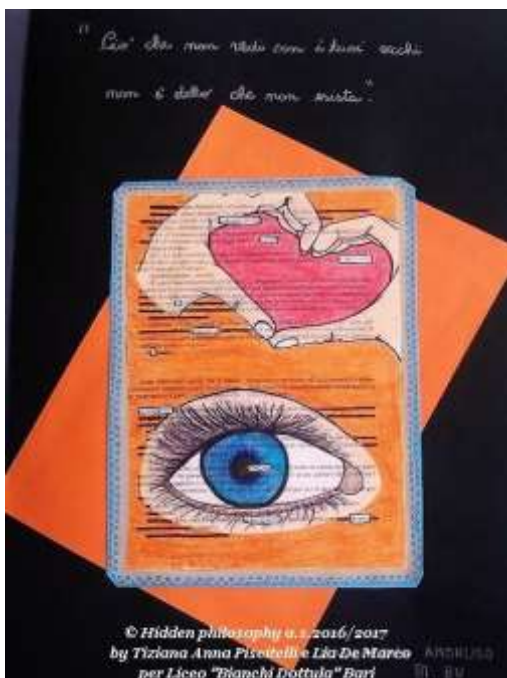
⁵¹ Ogni strumento, nella sua specificità, si è rivelato in corso d’opera elemento di implementazione dell’attività didattica in classe: ad esempio, durante la ‘lavorazione’ dei prodotti iconici gli studenti hanno prediletto l’uso di cartoncini, colori e strumenti affini, mentre per il loro diretto coinvolgimento nel Convegno finale hanno lavorato piuttosto con gli strumenti multimediali in dotazione. Gli alunni delle classi coinvolte hanno al riguardo realizzato un prodotto multimediale, che in occasione del Convegno finale è stato esposto e commentato alla presenza degli esperti esterni invitati e della comunità scolastica.

Il *monitoraggio* è stato svolto costantemente e non ha richiesto eccessivi sforzi, in quanto gli alunni procedevano così speditamente nel lavoro che spesso hanno prodotto più di un elaborato, richiedendo un ulteriore testo antologico da analizzare.

Per quanto riguarda la *verifica*, si è proceduto con colloqui orali vertenti sul pensiero generale del filosofo, per poi approfondire la parte antologica trattata e commentare il ‘testo nascosto’ trovato, collegandolo in modo argomentato alle esperienze di vita quotidiana e al programma svolto di filosofia e di altre materie affini.

È apparso sin dai primi momenti che la significatività della metodologia adottata sia risultata dal riadattamento degli atteggiamenti e dei criteri di studio alla nuova situazione metacognitiva. Un siffatto metodo didattico potrebbe quindi intendersi come un modo particolare di facilitazione dell’organizzazione mentale in modo che essa risulti produttiva sul piano dell’apprendimento. Il suo ruolo è stato quello di creare le condizioni che incorporano le operazioni intellettuali al contenuto dell’apprendimento nella struttura conoscitiva dello studente.⁵² Il metodo è in funzione dell’auto-attività dello studente; tramite il metodo, il docente e la materia si adeguano allo studente.

L’esperienza di “*Hidden philosophy*”, infatti, è risultata significativa poiché ha permesso l’incontro del mondo della scuola con il mondo della vita quotidiana (fatta anche di scarabocchi, citazioni, immagini e di espressioni del proprio vissuto interiore) nella globalità del sapere, interagendo con le radici storiche del pensiero umano. Ciò non significa invocare uno spontaneismo più o meno coinvolgente, che si rivelerebbe autoreferenziale, ma provocare un’autentica evoluzione delle strutture conoscitive dello studente,⁵³ anche in considerazione del principio di motivazione, secondo il quale bisogna tener conto degli interessi dello stesso. Gli alunni però non sono stati semplicemente assecondati, bensì destabilizzati, perché l’elemento perturbatore produce un effetto di dissonanza,⁵⁴ che caratterizza la situazione problematica e che diventa la spinta motivazionale verso il suo superamento, attivando una serie di condotte intellettuali che producono una strutturazione della conoscenza più completa, coerente e valida proprio perché agganciata alla parte profonda del proprio sé.



⁵² Cfr. R. Titone, *Metodologia didattica*, LAS, Roma 1975, pp. 365-366.

⁵³ Cfr. M. Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1991.

⁵⁴ Cfr. L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 1973.

Gli studenti hanno inoltre avvertito la ‘direzione’ data dal docente al progetto, poiché un apprendimento occasionale e senza una preventiva programmazione può anche essere interessante, ma viene a mancare proprio dell’aspetto della sistematicità e quindi della ripetibilità, caratteristica essenziale dell’agire scientifico. Le ‘illuminazioni’ improvvise generano sì conoscenza, ma possono scendere nella mera memorizzazione che deve essere meccanicamente recuperata; così come l’eccezionalità di un approfondimento, per quanto interessante, può risultare estemporaneo o limitato all’occasione d’uso. Invece, il principio di continuità del metodo garantisce il carattere evolutivo dell’intelligenza⁵⁵ dello studente per far riemergere i contenuti appresi e per vederli con ‘occhi nuovi’, magari evidenziando le lacune e le incertezze dell’apprendimento precedente, di cui ci si accorge non in modo ‘drammatico’, come ad esempio durante una verifica tradizionale, ma in modo creativo e propositivo.

Non ultimo, il metodo ha operato a livello di trasferibilità linguistica. Il processo di codificazione linguistica è essenziale non solo allo sviluppo linguistico del soggetto, ma anche allo sviluppo e all’integrazione dei vari concetti, principi e procedimenti nella sua matrice cognitiva. La loro comprensione significativa e la capacità di utilizzarli in contesti nuovi derivano anche dalla capacità di tradurli sia in contenuti mentali che in espressioni linguistiche e viceversa. I modi per realizzare ciò sono tanti: dalla drammatizzazione alla manipolazione di materiali, dal disegno al mimare con gesti e suoni, dal racconto all’elaborato scritto. Quanto più facilmente lo studente è in grado di passare da un codice rappresentativo a un altro tanto più la conoscenza è gestita in maniera flessibile, ricca e operativa. E questo contribuisce non solo alla crescita e all’articolazione dei vari contenuti conoscitivi, ma anche allo sviluppo progressivo delle competenze (anche di quella linguistica) degli studenti. Si precisa, infatti, che i ‘testi estrapolati’ e poi proposti alle docenti, proprio perché de-costruiti parola per parola, non hanno presentato alcun errore morfo-sintattico, come conseguenza dell’estrema attenzione che gli studenti hanno dedicato al lavoro svolto.

La prospettiva delineata apre scenari nuovi e apprezzabili, perché il processo di cambiamento innescato è stato il risultato decisivo.

Un evidente approccio collaborativo ha apportato risultati differenti negli apprendimenti e nella motivazione di ogni singolo alunno, perché è riuscito a connettere la dimensione astratta dei saperi appresi in classe con la dimensione da un lato concreta dell’esperienza e della vita per rinnovare – se non del tutto, almeno in parte – la scuola; inoltre ha consentito agli studenti di sentirsi parte integrante del testo stesso, “produttori” anche loro di pensieri filosofici profondi e arricchenti, che hanno promosso un circolo virtuoso di interesse reciproco.

La didattica della scuola attiva rovescia l’impostazione fatta valere dalla didattica “tradizionale” ponendo al centro del processo formativo l’allievo: considerato nella sua struttura biopsicologica, socioculturale e valoriale. [...] Al crocevia del processo formativo non troviamo più soltanto le esigenze “astratte” del sapere e della cultura, ma anche bisogni e motivazioni “concrete” del discente. Non più la struttura statica e monolitica degli “oggetti” della scultura (i saperi), ma lo scacchiere dei bisogni (motivazioni e valori “soggettivi”). Con il risultato – tutto pedagogico – di apprezzare e legittimare, a scuola, anche le esperienze cospicue di lucidità, vitalità, lievità, emotività: proprie della sfera soggettiva e privata della vita personale.⁵⁶

È la condivisione il valore aggiunto dell’esperienza formativa e il fervore della sperimentazione attuata è la testimonianza di una visione moderna del fare scuola.

Ciò ha significato che si può imparare meglio in ambiti dove viene stimolata l’interazione tra pari, dove i momenti aggreganti tra gli studenti di una stessa classe, di classi diverse o addirittura

⁵⁵ Il termine “intelligenza” può essere inteso sia come proveniente dal verbo *intelligĕre*, ‘capire’, ma anche come una contrazione di *legĕre* con la preposizione *inter*, ‘leggere tra le righe’, e quindi stabilire correlazioni tra elementi.

⁵⁶ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza Editori, Roma-Bari 1992, p. 97.

di istituti diversi risultano essere parte integrante del *setting* didattico, come strumento di *assessment*⁵⁷ e contemporaneamente di *edutainment*⁵⁸ con l'obiettivo di stimolare nei discenti dimensioni socio-cognitive e meta-cognitive di sviluppo dei saperi e delle abilità strategiche nonché delle capacità di auto-monitoraggio dello stesso processo di apprendimento.⁵⁹

Ulteriore riscontro positivo è stato dato da una progettazione forte *a priori* e dalla conseguente attuazione della stessa attraverso un *setting* formativo altamente strutturato, nella convinzione di poter praticare positivamente l'apprendimento per esperienza e per scoperta, in quanto la lezione frontale non è più la modalità didattica esclusiva da proporre.⁶⁰

Conclusioni

Il progetto sperimentale "*Hidden philosophy*" è stato l'inizio di un percorso metodologico, che si auspica lungo e proficuo, in considerazione delle 'aperture' che sono state già messe in campo per il prossimo anno scolastico. Ci è parso inevitabile continuare a dar vita a tale progetto, perché quella sulla filosofia è una ricerca sempre totale, che probabilmente nasce da una mancanza di educazione del e al pensiero, grande soprattutto oggi. Ad essa già Aristotele, a modo suo, aveva accennato: «È infatti mancanza di educazione nel pensiero non avere occhio per quelle cose in rapporto alle quali è necessario cercare una dimostrazione e per quelle in rapporto a cui questa non è necessaria».⁶¹ Inevitabile è anche il riferimento all'assenza di pensiero di cui scrisse Hannah Arendt, applicandola ai gravi fatti accaduti.⁶²

Il mondo scolastico attuale non può dimenticarsene o, ancora peggio, restare indifferente dinanzi a ciò, anzi deve farsene responsabilmente carico con tutte le sue energie, perché educare le future generazioni non è mai compito di poco conto o di scarso interesse. Come scrisse Lyotard nell'ormai lontano 1979, sorprendendoci ancora oggi per la sua lungimiranza:

Si noterà nondimeno che la didattica non consiste esclusivamente nella trasmissione di informazione, e che la competenza, sia pure performativa, non si esaurisce nel possesso di una buona memoria di dati o di una buona capacità d'accesso a delle memorie meccaniche. È banale sottolineare l'importanza della capacità di attualizzare i dati pertinenti al problema da risolvere "qui e ora" e di organizzarli in una strategia efficiente. [...] Se l'insegnamento non deve assicurare solo la riproduzione delle competenze, ma anche il loro progresso, ne consegue che la trasmissione del sapere non dovrebbe limitarsi alla trasmissione di informazioni, ma anche comportare l'apprendimento di tutte le procedure in grado di migliorare la capacità di collegare i campi che l'organizzazione tradizionale del sapere tiene gelosamente separati. La parola d'ordine dell'interdisciplinarietà, diffusasi soprattutto dopo la crisi del '68, ma preconizzata già molto tempo prima, sembra andare in tale direzione. [...] La valorizzazione del lavoro di équipe è propria di questo prevalere del criterio performativo nel sapere. In effetti, le prestazioni vengono migliorate dal lavoro in équipe, come precisano le scienze sociali già da tempo.⁶³

⁵⁷ In lingua inglese ci sono due termini per tradurre il termine italiano di valutazione: *evaluation* e *assessment*. *Evaluation* indica la valutazione del sistema scolastico, sia a livello di istituto, sia a livello nazionale. *Assessment* invece è la valutazione del profitto del singolo studente. Cfr. al riguardo, la rivista «*Nuova didattica*», La Scuola.

⁵⁸ Neologismo nato dalla fusione delle parole inglesi *educational* ed *entertainment*, l'*edutainment* o "intrattenimento educativo" è un modo di educare divertendosi, attraverso esempi di apprendimento sperimentale, secondo l'antico motto latino "ludendo docere".

⁵⁹ Attività questa che non deve essere relegata alla fine del processo di apprendimento-insegnamento, ma va considerata pervasiva e complementare, continua e intrinseca ai processi stessi.

⁶⁰ La lezione frontale è ormai spesso sostituita da un'impostazione didattica che richiama l'attenzione degli alunni a riflettere su problematiche di interesse attuale.

⁶¹ Aristotele, *Metafisica*, IV, 4, 1006a, Bompiani, Milano 2000.

⁶² Cfr. H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 1992.

⁶³ J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1979, pp. 94-95.

La comunità scolastica attuale, che talvolta ancora fatica a districarsi tra conoscenze e competenze, nei labirintici meandri di programmazioni ormai vetuste e di strategie pseudo-innovative o più o meno 'alla moda', dovrebbe cogliere questo invito ad un sapere che non si identifica più esclusivamente né con la scienza né con la conoscenza né tanto meno con lo sviluppo, ma che è prima di tutto *bildung*, fatta di successi ed insuccessi, legittimazioni e delegittimazioni, che è insomma narrazione che accoglie una pluralità di 'giochi' (linguistici, metodologici,...) che appaiono intrecciati a formare un tessuto serrato, che è appunto quello del racconto di sé, fatto anche di decostruzioni e ricostruzioni, cancellature volontarie, rinascite e scoperte.

Perché, parafrasando John Donne, se è vero che "nessun uomo è un'isola", allora la piccola narrazione del presente progetto potrebbe valere "una parte del tutto", in grado di poter continuare a coltivare lo «sguardo interiore»⁶⁴ degli studenti attraverso un'istruzione particolarmente attenta alle lettere, alla scienza e alle arti, che metta loro in contatto con le problematiche dell'essere e li conduca all'esperienza e alla comprensione della sua inevitabile complessità.

Bibliografia e Sitografia

- H. Arendt, *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Aristotele, *Metafisica*, Bompiani, Milano 2000.
- M. Bazzini, *Isgrò - Catalogo della mostra, Milano, Palazzo Reale, 29 giugno-25 settembre 2016*, Mondadori, Milano 2016.
- A. Bonito Oliva, *Emilio Isgrò. Mostra antologica (Catalogo)*, Mazzotta Editore, Milano 2001.
- J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1998.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- F. Cassinari, *Martin Heidegger: il pensiero poetante. La produzione lirica heideggeriana (1910-1975)*, Mimesis, Milano 2000.
- J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino 1971.
- G. Di Giacomo, *Dalla logica all'estetica. Un saggio intorno a Wittgenstein*, Pratiche Editrice, Parma 1989.
- R. Ellison, *Uomo invisibile*, Einaudi, Torino 2000.
- T. Festa, *Caviardage. Cercare la poesia nascosta*, Altrimedia, Matera 2015.
- L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano 1973.
- C. Fontana (a cura di), *Paul Klee. Preistoria del visibile*, Silvana Editoriale, Milano 1996.
- F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1992.
- G. W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1973.
- M. Heidegger, *Che cos'è la metafisica*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- M. Heidegger, *Filosofia e cibernetica*, EST Editrice, Pisa 1988.
- A. Heller, *La filosofia radicale*, Il Saggiatore, Milano 1979.
- M. Horkheimer, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino 1972.
- E. Isgrò, *Come difendersi dall'arte e dalla pioggia*, Maretti, San Marino 2013.

⁶⁴ L'espressione è mutuata da R. Ellison, *Uomo invisibile*, Einaudi, Torino 2000.

- E. Isgrò, *La cancellatura e altre soluzioni*, Skira, Milano 2007.
- J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1979.
- K. S. Malevič (a cura di A. B. Nakov), *Scritti*, Feltrinelli, Milano 1977.
- M. Merleau-Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989.
- M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1991.
- M. Montessori, *La formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1993.
- M. Nussbaum, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2010.
- M. Pellerrey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1991.
- O. Spengler, *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi, Milano 1957.
- R. Titone, *Metodologia didattica*, LAS, Roma 1975.
- G. Vattimo, P. A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 2011.
- P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1997.
- L. Wittgenstein, *Quaderni 1914-1916*, Einaudi, Torino 1968.
- L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 2009.

- www.ansa.it/scienza/notizie/rubriche/biotech/2011/08/26/visualizza_new.html_773167620.html
- www.emilioisgro.info/it/attivita-artistica
- www.foundpoetryreview.com/volumes/
- www.guastalla.com/it/opere/389/pagine
- www.italianfactory.info/portale/wp-content/uploads/2017/07/466A5540a
- www.paginemediche.it/medici-online/punti-di-vista/apprendimento-e-memoria-il-valore-dello-scarabocchio

TRADIZIONE E CONTEMPORANEITÀ¹
A SCUOLA DI KANT AL TEMPO DEL TERRORISMO.
CHE COSA SIGNIFICA OGGI ORIENTARSI NEL PENSIERO?

Patrizia Salvatore

Abstract

This article addresses the questions “why do we still have to read Kant today?”, “what kind of responses can he give us in the era of global terrorism?”. In other terms, today, “What does it mean to orient oneself in thinking?”. Because his concept of renewed religious laity, distant from both fanatic fundamentalism and indifferent secularism, becomes the compass we can only rely on and authentically trust in the relationship with the other. Issues identified on reading the interesting kantian work, studied during the last academic year and discussed in the meeting of the 17th March 2017 between Liceo Classico “La Farina” and DICAM of the University in Messina, in the context of the project *Tradition and Contemporaneity*, set by the *Italian Philosophical Society (SFI)*.

Keywords

Rational faith, Religious laity, Fundamentalism, Secularism, Freedom.

Nell’era del terrorismo globale che giustifica in nome di Dio la violenza verso l’altro con la tipica *esaltazione* fanatica, da cui derivano, come spiega efficacemente Kant in *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*, *superstizione*, *incredulità*, *egoistico libertinismo*, leggere questo breve ma denso e profondo saggio è di straordinaria attualità. Significa interrogarsi sul *da dove veniamo* e *dove stiamo andando* e, implicitamente, significa chiedersi *chi siamo*, ontologicamente parlando. In un contesto complesso e gravido di sfide, quale è il nostro, l’esigenza di ripensare kantianamente la ragione come affidabile *bussola* per evitare di andare alla deriva, o con un’altra metafora, usata spesso in classe, come *setaccio*, efficace strumento critico con il quale, cioè, poter vagliare, discernere, *scegliere*, ebbene, è più che mai necessario. Per Kant interrogare la ragione, che deve rimanere «la pietra ultima di paragone per stabilire l’ammissibilità» di ogni «giudizio», significa *dialetticamente*, rispetto alla posizione di Jacobi e Mendelssohn, con i quali entra in costruttiva polemica, considerarne le possibilità per superarne i limiti. Gli uni e le altre insieme, appunto, perché è la ragione *intera* che gli interessa, non quella ridotta alle funzioni logiche che intellettualisticamente la farebbero degenerare in delirante *ragione strumentale*, né quella che rinuncia con un gretto empirismo alle sue facoltà di discernimento. La ragione kantiana è *pura-pratica-estetica-religiosa*, come bene tutte le opere da lui scritte, in questo testo

¹ Nel pensoso convincimento che non c’è innovazione autentica che non debba collocarsi nel solco della migliore tradizione filosofica, con profondo entusiasmo e appassionato interesse, ho accolto, per il secondo anno consecutivo, quale docente referente presso il Liceo Classico La Farina di Messina, il progetto nazionale *Tradizione e contemporaneità*, proposto dal Consiglio direttivo della SFI. Dopo che l’anno precedente si è scelto di Nietzsche la seconda delle *Considerazioni inattuali*, *Sull’utilità e il danno della storia per la vita*, quest’anno si è privilegiato il saggio kantiano *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*. Si è dato, così, vita ad un interessante percorso didattico-educativo, che, coinvolgendo altri tre docenti di filosofia e storia (Calatizzo, Carabellò, Filloramo) con i propri allievi delle seconde e terze classi liceali, si è sviluppato in orario curricolare, previa lettura autonoma da parte degli studenti dell’opera. Alla discussione dialettica in classe, attraverso la metodologia del *cooperative learning* e della *lezione dialogica*, è seguito un vivace dibattito nel seminario conclusivo del 17 marzo 2017, condotto da me e dalla prof. Rosella Faraone, docente presso il Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne dell’Università di Messina (DICAM), nonché Presidente della Sezione locale della SFI.

sinteticamente *in nuce*, riescono ad esprimere, al di là delle superficiali interpretazioni di intellettualismo, rigorismo e formalismo, che gli si addebitano manualisticamente. E che sia *dialettico* il suo approccio nei confronti di Mendelssohn e Jacobi è evidente perché, per un verso, a Mendelssohn riconosce il merito di valorizzare le possibilità della ragione, non accettando però la sua conclusione che gli oggetti metafisici siano conoscibili, dato che per Kant sono solo *pensabili*; per altro verso, di Jacobi apprezza il fatto che non abbia svincolato la ragione dal rapporto con l'esperienza, non accettandone però l'annullamento da lui operato nel farle passivamente cedere il passo al *salto mortale della fede*, inteso come irrazionale atto superstizioso. Quello di Kant è un accorato invito agli intellettuali che si dicono amanti della libertà, rivolto, contemporaneamente, sia a chi l'assolutizza, sia a chi la svilisce. Invito a non «attaccare» la ragione e a considerarla invece «sana». *Sana*, nel duplice senso, a mio avviso, di *a*) non affetta dal *patologico* delirio prometeico di fare oltranzisticamente a meno di Dio e, nell'altro significato, come accennavo prima, che chiarisce il primo, di *b*) tutta intera, nel senso di integra ed integrale, appunto. Se considerata come *pura-pratica-estetica-religiosa* di essa non può non far parte lo stesso bisogno *laico-religioso* di pensare l'incondizionato, bisogno che è una vera e propria «fede razionale».

Grazie alla concezione kantiana, oggi, sarebbe possibile, se lo si volesse concretamente, a livello individuale, sociale e politico, superare le barriere e le chiusure, che rischiano di accentuarsi sempre più, e di cui siamo ancora in balia, come testimoniano i muri che da più parti si stanno costruendo e si vogliono ancora costruire, di *integralismo* e *fondamentalismo*,² tipici di ogni *ideologia* religiosa, ed agnosticismo e ateismo, propri del *laicismo*,³ oggi imperanti. Sono questi atteggiamenti ben diversi dalla *laicità religiosa*. Quest'ultima è da Kant difesa e concepita in tensione polare dialetticamente interagente nella ragione stessa con l'autentica religiosità, che caratterizza l'uomo come nostalgicamente teso e proteso all'infinito. La laicità su un piano religioso nelle istituzioni si manifesta caratterizzata da aconfessionalità in quanto nel rispetto della libertà di coscienza di ciascuno e di tutti prescinde dal privilegiare qualsiasi determinata confessione religiosa, senza che ciò comporti per nulla atteggiamenti antireligiosi o areligiosi. È la condizione storica virtuosamente emergente di una religiosità naturale, razionale, universalmente morale, in cui, appunto, la moralità che la fonda e la costituisce ha il suo compimento. E mostra spirito laico chi nelle istituzioni pubbliche è *autonomo* nei confronti dell'autorità istituzionale ed ispira la propria condotta a principi morali e culturali che derivano innanzitutto dalla ragione *moralmente religiosa* e dalla comune coscienza umana che è *religiosamente morale*.⁴

Con Kant è possibile una nuova sintesi, dunque, a mio avviso, tra laicità e religiosità, in cui possono e debbono incontrarsi e riconoscersi tutti quanti gli uomini di formazione religiosa e di cultura laica, avendo in comune nella ragione integra ed integrale (*religiosamente* laica e *laicamente* religiosa) l'originaria *bussola*, il punto di riferimento e di convergenza naturale-culturale

² Sull'uso problematico di questi termini e corrispettivi concetti cfr., tra gli altri, Lewis 1988 e Mervin 2004.

³ Questo atteggiamento nega qualsiasi valore trascendente ed esclude qualsiasi forma di religiosità della ragione, rivendicata come unica ed assoluta fonte di conoscenza. Si oppone al cosiddetto clericalismo, che Kant definisce come «l'usurato dominio del clero sugli animi, in quanto si darebbe l'aria di avere il possesso esclusivo dei mezzi di grazia» (Kant 1985, p. 224). Sebbene il termine *clericale* usato da Kant – che, etimologicamente significa “proprio del clero, appartenente al clero” – rinvia immediatamente alla struttura gerarchica tipica della chiesa cristiana in tutte le sue declinazioni storiche, ritengo che l'atteggiamento dogmatico che ne sta alla base sia comune, con i dovuti *distinguo* storico culturali, a tutte le fedi quando e se integralisticamente e fondamentalisticamente queste assolutizzano la lettera dei testi sacri, rigidamente e ossessivamente osservandone le pratiche culturali e le direttive istituzionali, anche quando come nel caso sunnita non imposte dall'alto, con la pretesa di applicarle acriticamente in materia sociale, civile e politica.

⁴ Dice Kant: «non vi è che *una* (vera) *religione*, ma si possono avere diverse specie di fede». Pertanto, volendo bene distinguere, è «più corretto (come è pure in realtà l'uso più diffuso) dire che un uomo è di tale o tal'altra *fede* (giudaica, maomettana, cristiana, cattolica, luterana), anzi che il dire che egli è di questa o di quella religione [...]. L'uomo comunque intende sempre per religione la sua fede di chiesa, che cade sotto i sensi; mentre la religione si tiene nascosta nel fondo dell'uomo e dipende solamente dalle intenzioni morali» (Kant 1985, p. 116). Me ne sono occupata più approfonditamente in *Fondamenti razionali del rapporto storico-problematico tra laicità e religiosità*, in Atti della «Accademia Peloritana dei Pericolanti», Messina 1995.

per cercare di conoscersi e ri-conoscersi, ossia valorizzarsi concretamente al di là di tutte le differenze, in quanto uomini dotati di *ragione*, appunto. Stante e nonostante la diversità delle confessioni statutarie, si tratta, allora, di poter stabilire «un ravvicinamento fra gli adepti per mezzo dei principi della religione razionale unica secondo la quale» sarebbe possibile praticare, se solo veramente si volesse, «un vero illuminismo» (come dice ampiamente ne *La religione nei limiti della sola ragione* del 1793, sette anni dopo la scrittura di questo saggio) conforme alla dignità di una religione morale, cioè la forma di una *fede libera e liberante*, non asservita ritualisticamente in maniera bigotta a seconda delle culture in cui è praticata, e per ciò diventando occasione di perenne conflitto.

Una pura fede razionale è dunque la guida o la bussola con cui il pensatore speculativo può orientarsi nelle sue peregrinazioni razionali nell'ambito degli oggetti sovrasensibili] [«spazio smisurato [...] per noi avvolto da tenebre profonde»], e «con cui l'uomo dotato di una ragionevolezza comune, ma (moralmente) sana, può tracciare la propria via, perfettamente adeguata dal punto di vista sia teoretico sia pratico all'intero fine della sua destinazione; e questa stessa fede razionale va posta a fondamento di ogni altra fede, anzi di ogni rivelazione.⁵

È chiaro allora che «il mezzo più sicuro per estirpare alla radice ogni esaltazione consiste nello stabilire i confini della pura facoltà razionale».⁶ E continua, «il concetto di Dio e la stessa convinzione della sua esistenza si possono rinvenire solo ed esclusivamente nella ragione, derivano solo da essa e non ci vengono forniti in anticipo né da un'ispirazione né da una novella comunicataci da un'autorità per quanto grande».⁷ Ed esemplifica, ovviamente, il perché è necessaria e fondamentale la fede razionale pura a fondamento di tutte le fedi storiche. Perché «se ho un'intenzione immediata tale che a fornirmela non può essere affatto la natura - per quanto la conosco -, è pur sempre necessario un concetto di Dio che serva da criterio per verificare se un'apparenza siffatta concordi con le caratteristiche di una divinità».⁸ E ancora motiva dicendo che

è chiaro almeno che per stabilire se ciò che mi appare e agisce interiormente o esteriormente sul mio sentimento è Dio, devo attenermi al mio concetto razionale di Dio e verificare non se egli si adegua ad esso, ma soltanto se non lo contraddice. Ma anche se tutti i modi in cui egli mi si rivelasse direttamente non contraddicessero in nulla quel concetto, tale apparenza, intuizione, rivelazione diretta, o comunque si voglia chiamare una rappresentazione siffatta, non dimostrerebbe mai l'esistenza di un essere il cui concetto (se non si vuole determinarlo in modo incerto, esponendolo alla commistione con ogni sorta di follie), per distinguersi da tutte le creature, esige la dimensione dell'*infinità*, un concetto quindi a cui nessuna esperienza o intuizione sarà mai adeguata, e che dunque non potrà mai dimostrare in modo inequivocabile l'esistenza di un essere così concepito. Nessuno può quindi persuadersi dell'esistenza dell'essere sommo *in anticipo*, mediante una qualche intuizione. Prima deve intervenire la fede razionale.⁹

E allora in maniera più esplicita che cosa significa *orientarsi nel pensiero*? «Orientarsi nel pensiero significa dunque: data l'insufficienza dei principi oggettivi della ragione [circa l'esistenza di Dio], seguire, nel ritenere vero, un suo principio soggettivo».¹⁰ *Soggettivo*, ma non arbitrario, perché è nella ragione stessa. E cos'è questo *bisogno*? Kant è chiarissimo. È il bisogno proprio della ragione di pensare «qualcosa di sovrasensibile» pur sapendo però, e accettandone

⁵ Kant 1996, pp. 51-59, *passim*.

⁶ Ivi, p. 61, nota 1.

⁷ Ivi, p. 59.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Ivi, pp. 59-60.

¹⁰ Ivi, p. 50, nota 1.

umilmente la feconda frustrazione, di non poterlo teoreticamente conoscere. Ma questo bisogno non è affatto una «chimera», «pura sfacciataggine che dà origine solo a fantasticherie», che consistono

nell'illusione di voler vedere qualcosa al di là dei limiti della sensibilità, cioè nel sognare secondo principi (che invece è un vaneggiare con la ragione). [...] Il fantasticare, infatti, può essere ragguagliato alla demenza che può, meno di ogni altra cosa, accordarsi al sublime, perché è profondamente ridicola).¹¹

Insomma, «l'immaginare nel fantasticare senza regola è una malattia che sconvolge l'intelligenza».¹²

Ben altrimenti stanno le cose con l'idea di un *essere originario* inteso come intelligenza suprema e al tempo stesso come sommo bene. In questo caso,

infatti non solo la nostra ragione sente già un bisogno di porre il *concetto* dell'illimitato a fondamento di tutto ciò che è limitato, e quindi di tutte le altre cose, ma questo bisogno giunge a presupporre anche l'*esistenza* dell'illimitato, senza la quale sarebbe impossibile rendere ragione in modo soddisfacente sia della contingenza dell'esistenza delle cose nel mondo, sia soprattutto della finalità e dell'ordine che ovunque si incontrano in misura tanto ammirevole.¹³

Ora, se è già importante che sul piano conoscitivo l'*idea di Dio* svolga una funzione regolativa/euristica, perché sollecita la ricerca all'infinito, ancor «di gran lunga più importante» è sul «piano pratico, poiché è incondizionato». In questo caso, pensare il Sommo Bene è moralmente necessario non tanto «per dedurre l'autorità vincolante delle leggi morali o la molla che ci induce a osservarle», poiché, così, se a motivare il nostro dovere fosse la paura delle punizioni di Dio o la speranza dei suoi premi, la ragione, sarebbe eteronoma, e quindi non morale. Dobbiamo piuttosto postulare l'esistenza di Dio

solo per dare realtà oggettiva al concetto di sommo bene, per impedire cioè che, qualora ciò la cui idea accompagna inseparabilmente la moralità non esistesse da nessuna parte, il sommo bene, insieme alla intera moralità, venga considerato un mero ideale.¹⁴

Il che darebbe vita a quel laicismo (pericolosamente indifferente ai valori religiosi, con la pretesa che bastino quelli etici, immanentisticamente fondati e perciò destinati prima o poi ad esaurirsi), ben diverso dalla *laicità religiosa* difesa da Kant, che fornisce ai valori etici la forza *all'infinito* per essere testimoniati, *sin da qui ed ora*. Per capire bene la portata *pratica* dell'idea di Dio, presente nella ragione, non conoscibile, ma intuibile al di là dell'ambito scientificamente determinato, da postulare e concepire *immaginativamente*, bisogna rifarsi, ancora una volta, alla *Critica del Giudizio* e alla *Religione nei limiti della sola ragione*. Che funzione svolgono le idee? Le idee o *simboli* danno, per dirla con Ricoeur, *di che pensare!*¹⁵ Non solo. È opportuno esplicitare, con Kant, che essi danno, anche e soprattutto, di che concretamente agire. Non sono espressione di un semplice «come se» finzionalistico.¹⁶ Le idee «hanno una loro realtà e non sono affatto semplici chimere». Infatti, «sebbene a riguardo dei concetti trascendentali della ragione noi dobbiamo dire

¹¹ Kant 1972, p.129.

¹² *Ibid.*

¹³ Kant 1996, pp. 52-53.

¹⁴ *Ivi*, pp. 54-55, *passim*.

¹⁵ Cfr. Ricoeur 2002.

¹⁶ Cfr. H. Vaihinger 1967.

sono soltanto idee tuttavia non ci sarà affatto lecito di considerarli come superflui e nulli». Mentre per quanto riguarda i concetti dell'intelletto «la loro applicazione dovrà sempre essere indicata nell'esperienza», le idee della ragione pura o idee trascendentali, i simboli, frutto dell'immaginazione produttiva e non schematica riproduttiva dell'intelletto, non accettano di «lasciarsi circoscrivere entro l'esperienza dal momento che riguardano una conoscenza di cui ogni conoscenza empirica è soltanto una parte» ed alla quale conoscenza «senza dubbio non c'è esperienza reale che giunga mai pienamente; sebbene ogni esperienza reale vi appartenga sempre». E pertanto hanno una piena «validità oggettiva» e bisogna addirittura postularle.¹⁷

Se procedessimo senza questa bussola, allora, i rischi di andare alla deriva, integralista e laicista, sarebbero dunque gravissimi. Li stiamo constatando a livello globale. Ma Kant ne è stato lucido profeta.

Ancora una volta a lui la parola: «si spalancano le porte a ogni tipo di esaltazione e di superstizione e perfino all'ateismo», con il risultato che nel costruirsi il proprio tipo di fede a piacimento si scadrebbe nella

confusione di linguaggi, poiché ognuno segue la propria ispirazione [nelle mentite spoglie di presunta "illuminazione"] mentre solo la ragione è in grado di dare prescrizioni valide per tutti, così, da ispirazioni interiori, finiscono per scaturire dati di fatto esteriori avallati da testimonianze e da tradizioni inizialmente scelte in modo autonomo conseguono con il passare del tempo documenti imposti; ne deriva cioè in una parola la totale sottomissione della ragione ai dati di fatto, ovvero la *superstizione*, perché essa si lascia ricondurre quanto meno a una forma *legale* e dunque a una stabilità.¹⁸

E quando, poi, data l'esigenza costitutiva di libertà dell'uomo si spezzano le catene di questa eteronomia, la ragione fa abuso della libertà a cui non era avvezza e sfocia in una

temeraria fiducia nell'indipendenza della sua facoltà da tutte le limitazioni, cioè nella persuasione dell'assolutezza della ragione speculativa, che ammette solo ciò che si può giustificare in base a fondamenti oggettivi e a convinzioni dogmatiche, rigettando audacemente tutto il resto.¹⁹

Ma non finisce qui. Si finisce, poi, col diventare '*increduli*' (o, come suggeriscono altre traduzioni, *miscredenti*), e, ancora, dopo, *libertini liberticidi* che, prepotentemente facendo a meno dei vincoli della legge morale iscritta nella stessa ragione, sono privi di «ogni presa dei moventi sul cuore». Sì che non si riconosce concretamente più alcun dovere morale.

Insomma, non accettare la sfida derivante dall'idea di Dio, che ce lo fa *pensare* come esistente, pur non potendone scientificamente dimostrare l'esistenza, significa perdere con facilità per via di delusioni e fallimenti mondani quei «moventi sul cuore» che soli possono autenticamente motivare quel virtuoso percorso di perfezionamento etico all'infinito a cui razionalmente siamo chiamati a dispetto di tutto, sin da qui ed ora, e che fiduciosamente ed operosamente ci fa sperare che la grazia giunga generosamente in soccorso, senza mai sostituirsi all'uomo. Per il fatto auspicabile, al contrario, che si configuri creativamente *significativa* sul piano pratico l'idea di Dio offre *concretamente* la rappresentazione di una *promessa* che si può e deve mantenere nei fatti, costi quel che costi, ne va del proprio *essere*. Perché il simbolo svolga la sua funzione di *sym-ballein* (*mettere-gettare insieme per ri-conoscersi l'un l'altro* nelle comuni scaturigini

¹⁷ Kant 1957, pp. 372-386, *passim*. Pertanto con riferimento all'idea personificata del principio buono in Cristo «non vi è dunque bisogno di esempi dedotti dall'esperienza per presentare l'idea di un uomo moralmente gradito a Dio, come un modello per la nostra condotta; essa si trova, già come tale, nella nostra ragione», «senza che noi si comprenda come la natura umana abbia potuto essere anche solo capace di riceverla» (Kant 1985, pp. 63-65, *passim*).

¹⁸ Kant 1996, p. 64, *passim*.

¹⁹ *Ivi*, pp.64-65.

dell'Essere)²⁰ il simbolizzato, Dio, deve, dunque, poter essere riconosciuto nella sua totale alterità da parte di chi lo simbolizza, l'uomo, che, aspirando ad identificarsi, non deve mai arrogantemente pensare di riuscirci.

Questo è il nocciolo del problema, dunque, da cui bisogna partire a livello educativo. Quello della libertà da *liberare*. Una libertà che voglia oltranzisticamente determinarsi come mero libero arbitrio, prometeicamente, si autodistrugge. Se si riempie l'idea di Dio di arbitrari contenuti umani e non la si rinvia assiologicamente a quel totalmente Altro di cui deve serbare la *nostalgia*, creativamente appropriandosene *nella realizzazione del massimo bene umano* che si è impegnati a costruire, ebbene, essa non rivela né l'umano, perché lo assolutizza, né il divino perché, immanentizzandolo, riduce Dio a immagine dell'uomo, e così, la libertà svuotata del suo contenuto assiologico, approda al nulla di essere, alla mancanza di Dio e quindi al nichilismo più impotente, che si scatena con violenza contro l'altro.²¹ Ci piaccia o no l'uomo non può svincolarsi dalla dimensione *religiosa* che onticamente lo caratterizza. L'uomo è necessariamente alle prese con Dio, per *poter-dover essere* Uomo.

Essenziali riferimenti bibliografici

- Bartolone 1978: Filippo Bartolone, *Liberazione e responsabilità*, Peloritana Editrice, Messina 1978.
- Kant 1957: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, Einaudi, Torino 1957.
- Kant 1972: Immanuel Kant, *Critica del giudizio*, Laterza, Bari 1972.
- Kant 1985: Immanuel Kant, *La religione entro i limiti della sola ragione*, Laterza, Bari 1985.
- Kant 1996: Immanuel Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensiero?*, Adelphi edizioni, Milano 1996.
- Lewis 1988: Bernard Lewis, *Le langage politique de l'islam*, Gallimard, Parigi 1988.
- Mervin 2004: Sabrina Mervin, *L'Islam. Fondamenti e dottrine*, Bruno Mondadori, Milano 2004.
- Ricoeur 2002: Paul Ricoeur, *Il simbolo dà a pensare*, Morcelliana, Brescia 2002.
- Salvatore 2016: Patrizia Salvatore, *Prometeo e Cristo. Una riflessione politico-simbolica*, Aracne, Ariccia 2016.
- Vaihinger 1967: Hans Vaihinger, *La filosofia del "come se". Sistema delle finzioni scientifiche, etico-pratiche e religiose del genere umano*, Ubaldini ed., Roma 1967.

²⁰ *Simbolo* nell'antichità era la *tessera hospitalis*, cioè l'anello o altro contrassegno, che si era soliti rompere in due parti complementari, affinché servissero, ricongiungendole, per comprovare, a chi le possedeva, l'ospitalità data e ricevuta. Una sorta di unità-identità ritrovata e quindi più criticamente consapevole, un vero e proprio *ri-conoscimento* reso possibile dalla *ri-conoscenza* reciproca. Cfr., a riguardo, Salvatore 2016.

²¹ Cfr. Bartolone 1978.

STATI GENERALI FILOSOFIA BAMBINI: UN'OCCASIONE PER RI-PENSARE LA FILOSOFIA

Ilaria Milea

Abstract

This article is aimed at briefly illustrating the Philosophy for Children Conference, which took place at Gallerie d'Italia (Milan) on 15th May 2017. The author decided to reflect about the meaning of Philosophy and, especially, of a Philosophical practice such as P4C to explain how it can develop a critical thinking since childhood. Finally, it will be explained why Philosophy for Children can help the historical study of Philosophy in Secondary School.

Keywords

Stati Generali Filosofia Bambini, Philosophy for Children, Philosophical practice, Critical thinking.

1. Un pomeriggio di riflessione

Filosofia e Bambini: due termini che non è raro trovare oggi accostati, uniti talvolta da diverse preposizioni che ne mutano in parte il senso (Filosofia *con* i Bambini o *per* i Bambini?) ma non, si potrebbe dire, la sostanza. Ossia il fatto che, in tempi recenti, in particolare a partire dal 1972, anno in cui M. Lipman diede avvio al progetto della *Philosophy For Children* (P4C) in America, tante sono state nel mondo le intuizioni e le esperienze che hanno avvicinato Infanzia e Filosofia in ambienti educativi più o meno formali.

Anche in Italia si è da tempo colta l'esigenza di accostare questi due mondi, come gli #statigeneralifilosofiabambini¹ hanno testimoniato il 15 maggio 2017: un vero e proprio convegno, giunto ormai alla sua terza edizione, tenutosi a Milano e organizzato dai Ludosofici. Un pomeriggio che ha visto riunirsi alle Gallerie d'Italia insegnanti di ogni ordine e grado, docenti universitari, giornalisti ma anche semplici appassionati del tema uniti da un obiettivo comune: confrontarsi intorno alla possibilità di fare filosofia con i bambini, condividendo opinioni ed esperienze. Nella giornata si sono così alternati gli interventi di Fabio Minazzi e Veronica Ponzellini, ideatori del progetto "Giovani Pensatori" dell'Università degli Studi dell'Insubria; Anna Pironti, responsabile capo del dipartimento educazione del Castello di Rivoli; Massimo Temporelli e Matteo Ordanini, fondatore e responsabile dell'area formazione di The Fab Lab e, infine, Dorella Cianci, giornalista e direttrice della rivista *Amica Sofia*.²

Gli ideatori de "I giovani pensatori" lavorano a Varese, in sinergia con i bambini della scuola primaria e le loro insegnanti, gli studenti del liceo e i docenti universitari: il percorso che lega tali soggetti è lungo un intero anno scolastico, a cadenza quindicinale, e ha, fra gli autori di riferimento, Socrate, Kant, Antonio Banfi e Giulio Preti. Diverse sono le tracce del percorso svolto insieme, ad esempio un epistolario, un vero e proprio dialogo scritto inter-generazionale, uno scambio di riflessioni fra bambini ed adolescenti; oppure il "Quaderno del giovanissimo pensatore", ove raccontare quanto vissuto per poi riprenderlo in classe con le proprie insegnanti, che possono trarre a loro volta da questo un risvolto didattico.

¹ <http://www.statigeneralifilosofiabambini.it>.

² Per visualizzare l'intero pomeriggio di studi, completo di tutti gli interventi mediati dalla prof.ssa Monica Guerra, è possibile utilizzare il seguente link: <https://www.youtube.com/watch?v=m8gGVL-cxq8>.

Le curatrici del Castello di Rivoli, invece, muovono le riflessioni dei bambini a partire da un gioco collettivo, da mani che, muovendosi, muovono a loro volta la mente e fanno nascere il pensiero. Come nel caso dell'installazione itinerante nelle diverse agorà italiane – luoghi del dialogo socratico per eccellenza - “ABI-tanti la moltitudine migrante”, illustrata proprio durante il pomeriggio di studi.

Per FabLab, laboratorio condiviso di fabbricazione digitale, sono intervenuti un fisico e un designer, fermi sostenitori dell'interdipendenza di Pensiero e oggetto-strumento, un'interdipendenza che sperimentano nel loro lavoro e nelle attività educative che organizzano. Interdipendenza che è anche circolarità che genera continui interrogativi, interpretabili come sfide che il pensiero e l'azione devono essere in grado di cogliere ed interpretare.

Infine, dall'intervento di Doretta Cianci, ricercatrice dell'Università LUMSA e giornalista pubblicista, è emersa la necessità di divulgare una cultura filosofica accessibile ad ogni età e in ogni luogo: da qui nasce la sua idea e la sua rivista, “Amica Sofia”.

Come si può notare, di diversa e variegata formazione sono state le persone chiamate a partecipare al pomeriggio di riflessione, portando la loro esperienza di Filosofia e Bambini. Qualcosa però, a mio avviso, ha accomunato tutti gli interventi: l'importanza data al dialogo, ma anche la necessità di stimolare i bambini a un pensiero fatto di tanti interrogativi e poche risposte, aperto, in divenire.

Un'istanza pedagogica con cui, insomma, non si può non essere d'accordo, che sembra in linea con le Competenze Chiave dell'Unione Europea che le nostre scuole, com'è noto, dovrebbero mirare a formare e che, di conseguenza, fa sorgere spontanea una domanda, appunto: è davvero sufficiente la volontà di voler sviluppare un pensiero critico³ per poter dire di “fare Filosofia” con i bambini? Per rispondervi mi sembra necessario fare qualche passo indietro e, quindi, aprire due ulteriori questioni: innanzitutto ci si chiederà che cosa significhi “fare filosofia” e, di conseguenza, quale sia lo statuto epistemologico di una pratica filosofica, in quanto la *Philosophy for Children* può essere considerata - a mio avviso – in tal senso. In seguito sarà possibile allargare il discorso per riflettere sulla collocazione e sul ruolo che la filosofia ha nel sistema educativo italiano, oggi – com'è noto – presente come disciplina solo alla Scuola secondaria di secondo grado, in particolar modo al Liceo.

2. Philosophy for Children come pratica filosofica zetetica

Definire cosa sia la Filosofia è questione antica, ma ancora attuale e complessa. Ancor più complesso è il cercare una definizione che tenga conto del risolto pratico che, con i bambini, la filosofia inevitabilmente assume. L'idea che della filosofia ha Natoli sembra adatta per scoprire tale sfumatura che, spesse volte nell'immaginario comune, si tende a dissociare da tale disciplina:

La filosofia è la ripresa della vita nel pensiero. Ma il riprendere la vita nel pensiero altro non è che un modo di condursi nella vita, è quel che gli antichi chiamavano *vita filosofica*. Che la filosofia sia dunque una pratica è evidente fin dal suo inizio, tanto che per i greci il termine *a-praktikos* - non pratico - non era affatto opposto a teorico, ma significava semplicemente sbagliato. Non esiste dunque un far teoria che non sia una pratica. [...] La filosofia, per usare una nozione aristotelica, è allora da considerarsi come un'architettura dell'esistenza che determina una condotta - o se si vuole uno stile - e che soprattutto è

³ L'educazione al pensiero critico è uno degli obiettivi fondamentali per cui M. Lipman ha sviluppato il suo programma. In particolare egli distingue tre dimensioni del pensiero - critica, creativa e caring – che con la P4C è possibile insegnare fin dall'infanzia, nelle scuole. Per approfondire la questione, si veda M. Lipman, *Thinking in Education* (2003); *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005. Inoltre, recentissimo è l'avvio del progetto MIUR “Buon Senso” in nove licei italiani, in collaborazione con la casa editrice Laterza e con altre consolidate realtà culturali. Obiettivo della sperimentazione è proprio la formazione al pensiero critico per cui, evidentemente, il Ministero non ritiene più sufficiente il solo insegnamento delle discipline tradizionali. (<http://www.miur.gov.it/-/buon-senso-al-via-progetto-miur-laterza-br-sperimentazione-in-nove-scuole-studentesse-e-studenti-a-lezione-di-pensiero-critico>).

impegnata con la verità nello sforzo di conferire senso alla vita - o di reperirlo - onde condurla alla sua piena realizzazione.⁴

È chiaro quindi che, per il filosofo, non solo la filosofia con i bambini, ma la filosofia tutta può essere considerata una pratica. Volendo definire la *filosofia come pratica* in modo più preciso, si rivela utile anche la descrizione di Frega, che afferma che «sul piano epistemologico le pratiche filosofiche - tra cui la *Philosophy for Children* - mettono in atto una modalità di rapporto al reale che non è più soltanto di tipo speculativo e che di conseguenza assegna tematicamente alla filosofia un ruolo di tipo trasformativo. [...] Pratica filosofica è ogni attività che si proponga di produrre effetti di trasformazione tramite il ricorso a materiali a qualsiasi titolo riconducibili alla tradizione filosofica. Diremo allora che la filosofia si costituisce come pratica ogni qualvolta l'esercizio del pensiero non mira in modo prioritario alla produzione di conoscenza ma alla produzione di effetti di tipo trasformativo, terapeutico, educativo o critico.»⁵

Si badi bene che la produzione di conoscenza non è lo scopo primario, non rappresenta il fine della pratica, ma non può non esserci, è conseguenza necessaria all'esercizio del *logos*. Ossia, ogniqualvolta ci si appropria a una determinata pratica filosofica non si possono non pensare anche i contenuti di questo stesso modo di esercitare il *logos*, non può non prender forma uno specifico tipo di conoscenza, che è appunto la filosofia. Questi contenuti, veri e propri pensieri filosofici, sono rintracciabili in chiunque abbia l'occasione di prender parte a una pratica filosofica, come può essere una sessione di P4C secondo il metodo lipmaniano.⁶

È bene sottolineare, infatti, che l'aggettivo filosofica unito a pratica denota un esercizio del pensiero ben preciso. È utile rifarsi nuovamente alla riflessione di Frega che definisce tre tratti fondamentali in questo senso. Una pratica, per definirsi filosofica, deve essere caratterizzata dal «*valore della ragione* come modalità principale cui affidarsi per la realizzazione di pratiche di trasformazione. La pratica filosofica si distingue da altri tipi di pratiche trasformative per il fatto che le forme di rapporto a sé, agli altri e al mondo messe in atto sono governate dalla mediazione razionale offerta dalla conoscenza e dalla riflessività. In secondo luogo, le pratiche filosofiche si caratterizzano per il tipo di *rapporto all'altro* che esse pongono in essere. La pratica filosofica mira infatti ad annullare la distinzione tra produttore e fruitore nella prassi filosofica, ovvero a mettere il fruitore al centro del processo di riflessione, a farne il soggetto attivo della filosofia. In terzo luogo, una pratica filosofica si caratterizza per il fatto di mettere in atto una forma di *sospensione del quotidiano*. Si tratta di una postura del pensiero che concepisce e pratica l'atto filosofico come un atto riflessivo di indagine sulle condizioni di possibilità.»⁷

Sembra opportuno, a questo punto, sottolineare che, affinché la filosofia con i bambini possa essere ascrivibile tra le pratiche filosofiche, deve possedere le tre caratteristiche elencate: la ragione (primo tratto) deve essere lo strumento principale da utilizzare all'interno di un contesto comunitario, ove il pensiero possa emergere come co-costruzione di chi partecipa alla pratica (secondo tratto). Infine, i pretesti lipmaniani, o qualsiasi altro spunto di riflessione utilizzato per generare l'esercizio del pensiero – come ad esempio i prodotti artistici proposti dal Castello di Rivoli – devono consentire di mettere tra parentesi i contenuti specifici posti in essere, per approdare a problemi, ossia domande, da cui iniziare una ricerca che giunga a considerazioni che vanno oltre l'esperienza quotidiana concreta (terzo tratto). Non si deve dimenticare infatti che

⁴ S. Natoli, nella prefazione di *Pratiche filosofiche e cura di sé* (a cura di) C. Brentari Romano Madera, S. Natoli, L. Vero Tarca Bruno Mondadori editore, Milano 2006, pp. 1-2.

⁵ R. Frega, Che cos'è l'epistemologia delle pratiche? (corsivo di chi scrive) in *Pratiche filosofiche e cura di sé*, ivi, p. 213.

⁶ Chi scrive ha avuto esperienza diretta della *Philosophy for Children* (P4C) di ispirazione lipmaniana, sia come attiva *philosophantes* che come filosofa-facilitatrice. Per questo è il modello teorico a cui si fa riferimento in modo particolare nell'articolo. Per conoscere, nelle sue linee essenziali, le caratteristiche della Filosofia con i bambini di matrice lipmaniana si veda il n. 37/2016 di «Comunicazione Filosofica». Per quanto concerne, invece, i contenuti filosofici mi è capitato che, durante un laboratorio di P4C organizzato in una scuola secondaria di I grado, i ragazzi si chiedessero cosa significasse “Essere liberi” e, nel rispondere, facessero emergere la distinzione tra “libertà di” e “libertà da”.

⁷ R. Frega, ivi, pp. 218-219.

tutta la pratica filosofica di Lipman risente dell'influenza pragmatista di Dewey e Peirce, secondo i quali l'esperienza concreta dovrebbe essere il punto di partenza e il punto di arrivo di una ricerca razionale *filosofica*, così come lo era per Socrate o Platone. Dewey stesso, infatti, scrive che

Niente potrebbe essere più utile per il filosofare presente di un movimento di "ritorno a Platone"; ma dovrebbe essere un ritorno al Platone dei Dialoghi, drammatico, inquieto, cooperativamente indagante, che tenta un modo di approccio dopo un altro per vedere che risultati possa produrre; ritorno al Platone i cui voli più elevati di metafisica terminavano sempre con una svolta sociale e pratica, e non il Platone artificiale costruito da commentatori privi di immaginazione che lo trattano come il professore universitario originario.⁸

Lipman definisce, infatti, la propria pratica filosofica come una pratica di ricerca, richiamando così espressamente la funzione zetetica propria del filosofare. Tale funzione indagativa, prima che dal pragmatismo e da Lipman, com'è noto, è stata sottolineata da Kant innanzitutto nello scritto "precritico" *Notizia sull'indirizzo delle sue lezioni del semestre invernale 1765-1766*, ma anche, successivamente, nella *Critica della Ragion Pura*. Kant effettua un'analisi epistemica del sapere filosofico e sostiene – com'è noto - che «uno studente non deve imparare pensieri (*Gedanken*), ma deve imparare a pensare (*Denken*)». ⁹

Questa esortazione sembra in perfetta continuità con le esortazioni socratico-platoniche in chiave hadotiana del *fare filosofia*, ma chiaramente rinvia anche alla volontà di chi propone la filosofia ai bambini di incrementare le competenze di ragionevolezza degli studenti e quindi delle persone *attraverso il con-filosofare*. In particolare, nella *Critica*, Kant sostiene che la filosofia non è una disciplina dai contenuti insegnabili come la matematica o la geometria:

Tra tutte le scienze razionali (a priori) soltanto la matematica si può imparare, ma non la filosofia (salvo storicamente); ma per ciò che concerne la ragione, tutt'al più si può imparare a filosofare." E ancora: "non si può imparare alcuna filosofia; perché dove è essa, chi l'ha in possesso, e dove essa può conoscersi? Si può imparare soltanto a filosofare, cioè ad esercitare il talento della ragione nell'applicazione dei suoi principi generali a certi tentativi che ci sono, ma sempre con la riserva del diritto della ragione di cercare questi principi stessi alle loro sorgenti e di confermarli o rifiutarli."¹⁰

Si noti bene che in tale passo Kant contrappone il verbo *filosofare*, che rimanda indubbiamente alla pratica di cui si è parlato, al sostantivo *filosofia*, che vuole racchiudere la storia di questa disciplina e le opere degli autori che hanno contribuito a scriverla.

In un articolo pubblicato su questa stessa rivista Berti scrive che «su di essa -[l'esortazione kantiana] non si può non essere d'accordo: non solo l'insegnamento della filosofia, ma l'intera educazione deve formare a pensare con la propria testa, se con questa espressione si intende l'esercizio del senso critico, lo spirito di osservazione personale, il rifiuto dei pregiudizi, la disponibilità al confronto con gli altri, e tutte le capacità di questo genere.»¹¹ Ma, al contempo, avverte, riprendendo Hegel in polemica con Kant, che il filosofare - da solo - non è sufficiente per formare a quel pensiero che costituisce la filosofia: è necessario il recupero della tradizione, di

⁸ J. Dewey *From absolutism to experimentalism* in *The Later Work (1929-30)*, edited by J. A. Bodyston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984, pp. 154-155.

⁹ I. Kant, *Notizia dell'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in (a cura di) G. Formizzi *Antologia di scritti pedagogici*, Gabrielli editori, Verona, 2014, pp. 152-154.

¹⁰ I. Kant, *Critica della ragion pura*, traduzione italiana (a cura di) G. Gentile. E G. Lombardo Radice, riveduta da V. Mathieu, Edizioni Laterza, Bari, 1959, pp. 649-650.

¹¹ E. Berti, *Pensare con la propria testa?* in «Bollettino della Società filosofica italiana» n° 192 2004, p. 78.

quei testi che nel tempo e in contesti diversi sono andati a formare, dialogicamente, la storia della filosofia.

In primo luogo, nel conoscere una città, nel giungere poi ad un fiume, ad un'altra città e così via, si impara senz'altro, in tal modo, a viaggiare, e non s'impara soltanto, ma si viaggia effettivamente. Così quando si viene a conoscenza del contenuto della filosofia, non si impara soltanto il filosofare, ma si filosofa anche già effettivamente. In secondo luogo la filosofia comprende i più alti pensieri razionali intorno agli oggetti essenziali, comprende l'universale e il vero dei medesimi: è di grande importanza acquisire familiarità con questo contenuto e accogliere nella propria testa questi pensieri. Il procedimento triste, meramente formale il perenne cercare e vagare, senza contenuto, l'asistemico sofisticare e speculare hanno come conseguenza la vacuità e la mancanza di pensieri in testa, il fatto che non si sappia nulla. [...] In terzo luogo, il procedere nella conoscenza di una filosofia ricca di contenuto non è altro che l'apprendere. La filosofia deve essere insegnata e appresa, al pari di ogni altra scienza. L'infelice prurito di insegnare a pensare da sé ed a produrre autonomamente ha messo in ombra questa verità.¹²

3. Quale futuro per la filosofia a scuola?

È bene, allora, mettere in evidenza che la pratica della Filosofia con i bambini non può essere posta in alternativa ai piani di studio delle scuole secondarie di secondo grado, dove la storia della filosofia è ancora insegnata, con percorsi personalizzabili dai singoli docenti per i diversi indirizzi. Così come non è possibile ridurre tale disciplina a mero procedimento.

Anche perché, si noti, una riflessione priva di contenuti, una ricerca ragionevole che non si ponga la conoscenza come fine, sarebbe del tutto priva di senso, senza contare il fatto che non è questo ciò che avviene nei piani di discussione aperti dai laboratori di *Philosophy for Children*.¹³ Al contrario, la valenza pratica della filosofia posta nuovamente in luce da Lipman in primis, nonché la volontà di esercitarla come facevano gli antichi, permettono di iniziare un'indagine conoscitiva che renda il reale meno problematico e più abitabile fin dall'infanzia. I pretesti di Lipman, ad esempio, hanno per oggetto tematiche che tutti i filosofi, nel corso della storia, hanno reso problema e hanno indagato attraverso la ragione e la discussione. Entrare in contatto con esse fin da piccoli, o comunque praticare la *Philosophy for Children* nella scuola secondaria di secondo grado come approccio problematico alla filosofia, accanto a quello storico, mi sembra possa costituirsi come un'opportunità importante per rispondere a quel "bisogno di pensiero", che da più parti emerge come uno dei più importanti a cui la scuola italiana – e non solo – deve cercare di rispondere.

L'attività di P4C nelle classi o in altri contesti educativi informali, allora, deve rendere possibile il realizzarsi di una ricerca trasformativa dell'esperienza e di chi la fa, rappresentare «un modo deweyano di andare oltre Dewey»,¹⁴ il quale non aveva pensato che la filosofia potesse essere la disciplina capace di realizzare il cambiamento di cui l'educazione aveva bisogno. Lipman ritiene possibile e addirittura opportuno iniziare al filosofare - e non alla storia della filosofia - i bambini delle scuole primarie e i preadolescenti delle scuole secondarie di primo grado proprio perché in esso è insita una valenza pragmatica e zetetica, che ne fanno *un modo peculiare di rapportarsi al mondo*. E della stessa idea sono, evidentemente, tutti coloro che della *Philosophy for Children* hanno fatto una professione, come i Ludosofici, o una passione tanto forte da metterli nelle condizioni di progettare e realizzare laboratori di educazione al pensiero critico nelle scuole e non solo.

¹² G. W. Hegel *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni* (1808-1816), (a cura di) L. Sichirillo e A. Burgio, Franco Angeli Milano, 1985, p. 106 (corsivi nel testo).

¹³ I laboratori a cui ci si riferisce – come già scritto – sono quelli di stampo lipmaniano, ma la stessa cosa si può dedurre dalle presentazioni dei progetti esposti nel pomeriggio degli Stati Generali.

¹⁴ M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman* in «Educazione Permanente», 1991.

Tutto allora porta a pensare che il porsi problemi fin da piccoli e l'indagine guidata che da ciò consegue, da effettuarsi possibilmente in comunità, possa costituirsi come una base, un terreno adeguato per la successiva acquisizione di nozioni filosofiche complesse, attraverso l'eventuale studio della storia di questa disciplina.

Bibliografia

- E. Berti, *Pensare con la propria testa?* in «Bollettino della Società filosofica italiana» n° 192 2004.
- C. Brentari Romano Madera, S. Natoli, L. Vero Tarca (a cura di) *Pratiche filosofiche e cura di sé* (a cura di) Bruno Mondadori editore, Milano 2006.
- J. Dewey, *From absolutism to experimentalism* in *The Later Work (1929-30)*, edited by J. A. Bodyston, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.
- G. W. Hegel, *La scuola e l'educazione. Discorsi e relazioni (1808-1816)*, (a cura di) L. Sichirollo e A. Burgio, Franco Angeli Milano, 1985.
- I. Kant, *Critica della ragion pura (1781)*, traduzione italiana (a cura di) G. Gentile. E G. Lombardo Radice., riveduta da V. Mathieu, Edizioni Laterza, Bari, 1959.
- I. Kant, *Notizia dell'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-1766*, in (a cura di) G. Formizzi *Antologia di scritti pedagogici*, Gabrielli editori, Verona, 2014.
- M. Lipman, *Thinking in Education (2003); Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman* in «Educazione Permanente», 1991.

**LE RAGIONE TEORETICHE DEI GIOVANISSIMI PENSATORI:
UNA QUESTIONE DI CIVILTÀ**

Veronica Ponzellini

**Centro Internazionale Insubrico “Carlo Cattaneo” e “Giulio Preti
Università degli Studi dell’Insubria**

Abstract

The didactic project of philosophy of *Giovani Pensatori* by Università degli Studi dell’Insubria, come to his IX edition, presents a section named *Giovanissimi Pensatori*, dedicated to philosophy with children.

The proposition *with* indicates the creation of a constant dialogue between the teacher and the students which takes its name of *pensare insieme*.

In the article are illustrated the theoretical reasons of this project, added in the tradition of thought which, inaugurated by Socrates, goes by Kant to reach the philosophy of Antonio Banfi and Giulio Preti.

Keywords

Questions, Reason, Dialogue, Criticism, Philosophy with children.

I *Giovanissimi Pensatori* delle classi quinte delle Scuole primarie di Bardello e Oltrona, due piccoli comuni del varesotto che si affacciano sulle sponde del Lago di Varese, scrivono i loro *pensieri in libertà*:

«Quest’anno noi bambini di Oltrona e Bardello abbiamo affrontato un progetto di filosofia con un’esperta, la professoressa Veronica Ponzellini. Insieme a lei abbiamo affrontato vari argomenti che ci hanno molto colpito e interessato.

Una favolosa lezione sull’*essenza* degli oggetti: abbiamo imparato a cogliere ogni parte di un oggetto e quindi apprezzarlo!

A noi la filosofia è piaciuta molto, è stata interessante. Secondo noi la filosofia ci fa capire che anche gli oggetti più piccoli ed apparentemente inutili valgono, hanno un’*essenza*».

Anche i *Giovanissimi Pensatori* delle classi quarta e quinta della Scuola primaria di Voltorre, chiamati a compilare un questionario di gradimento sulla loro esperienza filosofica all’interno della VII edizione del Progetto dei *Giovani Pensatori* dell’Università degli Studi dell’Insubria, esprimono un parere positivo sul percorso appena concluso, dedicato al tema: *Filosofia, critica e conoscenza*.

Chi sono questi *Giovani e Giovanissimi Pensatori*?

Per rispondere a questo interrogativo è necessario conoscere quanto sta accadendo nella città di Varese, in particolare all’Università degli Studi dell’Insubria, dove il professor Fabio Minazzi, ordinario di Filosofia della scienza, dirige, da ormai nove anni, un progetto di didattica filosofica, chiamato *Giovani Pensatori*. Questo progetto, aperto a tutti gli ordini di scuola, coinvolge le classi che intendono approfondire, nel corso dell’anno scolastico, un tema di carattere generale, anche attraverso il contributo di esperti e cattedratici che offrono interventi nelle *Aule Magne* dell’Ateneo, affinché, alla fine dell’anno scolastico, gli allievi siano protagonisti di un *Festival della filosofia* aperto alla cittadinanza.

È in questo contesto che sono nati i *Giovanissimi Pensatori*, uno straordinario gruppo di bambini, allievi di sette scuole primarie del territorio varesino che, da ormai più di cinque anni, sono protagonisti di un'intensa attività di didattica filosofica, coordinata e realizzata da chi scrive in collaborazione con le docenti di classe.

Questa attività singolare vuole essere un percorso razionale e critico di filosofia con i bambini, laddove la preposizione *con* assume un significato pregnante, di carattere pedagogico, che trova la propria giustificazione teoretica e pratica nella speculazione filosofica di alcuni classici del pensiero filosofico occidentale, in particolare: Socrate, Kant, Antonio Banfi e Giulio Preti.

Filosofia *con* i bambini – e non per i bambini – significa, per la docente che guida l'attività di riflessione critica, mettersi nell'ottica di pensare insieme ai più piccoli in modo tale da aiutarli a sviluppare quei dubbi e quelle domande che sono funzionali alla presa di coscienza delle capacità razionali e critiche tipicamente umane.

Ecco, dunque, che il *dialogo socratico*, strutturato in un continuo alternarsi di dubbi, domande e risposte mai definitive ma preludio di un nuovo e più fecondo domandare, è considerato, da coloro che operano all'interno di questo progetto, come il modello chiave di riferimento.

Quando Socrate, in un famoso dialogo di Platone, rivolgendosi a Teeteto gli dice che ha le doglie poiché è gravido di sapere e, dunque, lo invita ad affidarsi a lui, figlio di una levatrice, perciò ostetrico lui stesso,¹ si assiste all'emersione della presenza, anche nei giovani, di un bisogno di sapere che trova fondamento in quella capacità di pensare in modo critico e razionale che, seppur ancora acerba, viene alla luce in quel continuo domandare che appartiene all'animo di tutti, anche dei più giovani pensatori.

Seguendo, perciò, gli insegnamenti socratici, l'esperto che si pone alla guida di un'attività didattica di filosofia con i bambini deve, sin da subito, abbandonare la lezione frontale e, con un atto di coraggio, inserirsi nel contesto di lavoro che, d'ora in poi, si strutturerà come un *pensare insieme*, scandito da quelle domande brevi che invitano a far proprio quel rigore intellettuale che si manifesta nella capacità di concettualizzare in modo consapevole le esperienze più varie e diverse.

Ne *L'arte di educare*,² Kant definisce la cultura scolastica mediante due aggettivi: libera e, al tempo stesso, autoritaria. In particolare, egli distingue due tipi di cultura.

La prima, è la cultura generale della attività psichiche, finalizzata al rafforzamento delle facoltà spirituali, che comprende sia la cultura fisica, in cui lo scolaro è passivo, sia quella morale, in cui ogni allievo diviene attivo perché è chiamato a porre, a fondamento delle proprie azioni, l'idea del dovere fondata sul bene universale.

La seconda tipologia di cultura è, invece, quella particolare poiché riguarda le attività psichiche che concernono lo sviluppo delle facoltà conoscitive minori o inferiori della mente. La memoria e la spiritosità, continua Kant, sono due esempi di facoltà inferiori, mentre *l'intelletto*, il *giudizio* e la *ragione* sono le facoltà superiori per eccellenza, che coinvolgono anche quelle inferiori in un processo sempre continuo e mai definitivo. In particolare, *l'intelletto* può essere coltivato fin dall'infanzia o mediante esempi capaci di illustrare le regole del buon ragionamento o deducendo le regole da casi particolari; la *ragione* consente, invece, la conoscenza del generale. Quest'ultima va guidata ed educata mediante una continua riflessione su quanto accade, stabilendo le relazioni di causa ed effetto fra gli eventi in modo tale da non limitarsi a ragionare sui principi, ma dando particolare peso e spazio ad un'attività pratica che consente, a colui che apprende, specie se giovane, di acquisire, sin da subito, una certa autonomia di rielaborazione personale e critica. Solo così facendo, conclude Kant, si può trasmettere ai giovani il *buon gusto* prima proprio dei sensi e della recettività e poi di carattere intellettuale.

¹ Platone, *Teeteto* in Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, Rusconi, Milano 1994, 149A-151C.

² Immanuel Kant, *L'arte di educare*, Armando Editore, Roma 2001, pp. 126-131.

Questa lunga analisi della pedagogia kantiana consente di giustificare la scelta, fatta dallo stesso Kant, di aderire al metodo di insegnamento socratico poiché solo esso è in grado di ridurre la validità e l'efficacia del metodo meccanico-catechetico a quelle materie che hanno un carattere dogmatico, come, per esempio, la religione positiva. Infatti, mentre il metodo acroamatico si limita ad insegnare, quello erotematico aggiunge anche l'interrogare.

Il metodo erotematico si distingue, a sua volta, in due tipologie: quello dialogico o socratico, che consente di insegnare attraverso un continuo dialogo fra gli interlocutori che si interrogano e si rispondono a vicenda, senza poterne fare a meno, ossia rifiutando la cosiddetta lezione frontale; quello catechetico che serve solo per le conoscenze di tipo empirico o storico.

Solo il *metodo socratico* è, perciò, capace di sviluppare conoscenze razionali nell'animo di tutti gli interlocutori impegnati nel dialogo.³

Kant usa il verbo *dovere* per spiegare la caratteristica del dialogo socratico che consiste nell'insegnare facendo uso di domande e consentendo, all'interlocutore, di prendere coscienza dei principi razionali attraverso lo sviluppo dell'attenzione che il maestro ha nei confronti degli allievi. Ecco perché l'insegnante non deve limitarsi a trasmettere agli allievi delle nozioni, ma deve cercare di tirarle fuori dalla loro stessa mente in modo tale da renderli coscienti della criticità tipica del pensare razionale.

Gli insegnamenti socratici e kantiani sono stati ereditati anche dai cosiddetti filosofi della *Scuola di Milano* nella cui tradizione critica si inserisce il Progetto dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, in tutte le sue sezioni, perciò anche in quella dei più piccini, i cosiddetti *Giovanissimi Pensatori*.

Infatti, Antonio Banfi, capostipite della citata *Scuola di Milano*, riconosce l'originalità di Socrate nell'aver fornito, per la prima volta nella storia del pensiero occidentale e soprattutto spontaneamente, un metodo di ricerca *euristico*, ossia aperto e progressivo. Socrate è, perciò, colui che ha dato origine a quel razionalismo critico che, nel pensiero moderno, giungerà al suo pieno sviluppo.

Nel metodo socratico coesistono sia la validità concreta dell'esperienza e dell'opinione, sia l'unità del concetto quale fondamento della molteplicità dell'esperienza medesima. Da ciò si evince che la dialettica socratica ha una natura pratica e protreptica, cioè finalizzata alla formazione della coscienza e della personalità individuale di colui che ricerca. Dunque, il concetto, una volta acquisito e definito, diviene spunto per una nuova, ulteriore ricerca, sempre aperta e priva di soluzioni definitive.

La persona, infatti, possiede una unità organica che si struttura grazie alla presenza di un principio ragionevole e morale che Socrate chiama *anima*. Quest'ultima garantisce l'armonia fra l'essere e il vivere della persona, fra ciò che essa è e il mondo circostante.

Da quanto chiarito sin qui, si evince che qualsiasi attività di carattere filosofico, anche quella dedicata ai bambini, deve fare suo il motto socratico del *vivere secondo ragione* che, qualche secolo più tardi, ha preso forma nella speculazione filosofica kantiana, in quelle tre domande che animano il criticismo: *che cosa posso sapere? Che cosa devo fare? Che cosa mi è lecito sperare?*

Sono proprio questi tre interrogativi, la cui sinergia è imprescindibile laddove si voglia garantire sia lo sviluppo organico della persona, sia la capacità di ogni individuo di essere un uomo consapevole della propria responsabilità individuale e civile, a guidare l'attività con i bambini finalizzata all'avvio del pensiero razionale e critico. Questa attività si struttura in un continuo sperimentare che ha come punto di partenza l'esperienza sensibile, anche la più ovvia e scontata, la quale viene, poi, messa a tema attraverso una continua richiesta di individuazione delle sue cause e dei suoi effetti in modo tale da garantire lo sviluppo del pensare critico che ha senso e valore oggettivo se, e solo se, diviene una categoria trascendentale in grado di orientare anche

³ Immanuel Kant, *Logica*, a cura di Leonardo Amoroso, Editori Laterza, Roma-Bari 2010, p. 144.

quelle prassi che ne sono la manifestazione concreta appartenente al vissuto quotidiano della persona. Tutto ciò ha senso laddove si tenga presente che ogni individuo è sempre inserito in una tradizione concettuale di cui lui stesso, con il suo pensare ed operare, è parte integrante e attiva.

Dovrebbe, così, risultare chiaro il *valore civile* di un'attività filosofica realizzata con i bambini, la quale vuole mettere in discussione quella concezione dogmatica e miope della filosofia che la vede "solo" come una delle materie inserite nel percorso di studi liceali, così come previsto dai programmi ministeriali della scuola italiana. Fare filosofia con i bambini è un *dovere civile* che ogni adulto, addetto al mestiere, è tenuto a rispettare e a realizzare mediante una prassi condivisa con gli allievi e con i docenti di classe della scuola primaria, in modo tale da creare quel *pensare insieme* che è presupposto sia della possibilità di essere educati al dialogo e al rispetto dell'altro, sia anche, e soprattutto, avvio di un pensiero razionale e critico che, anche mediante il gioco, diviene il fondamento sul quale si strutturano la dignità e l'autonomia teoretica e pratica della persona.

È la razionalità della ragione, così come insegna Giulio Preti, ad essere l'unico strumento che consente all'uomo non solo di comprendere il proprio rapporto dialettico con la realtà, ma di potersi, anche, inserire al suo interno. Infatti, la finalità autentica del lavoro filosofico non può che essere la produzione di un *filosofato* quale discorso fondato su un uso rigoroso dei procedimenti logici, in grado di essere verificato, circa la sua validità oggettiva, mediante il ricorso ai fatti, cioè alla prassi.

Su queste ragioni teoretiche si fondano le finalità della filosofia con i bambini, tra le quali è bene annoverare la salvaguardia dell'autonomia dell'educazione da ogni possibile finalità particolare o dogmatica. La presa di coscienza della problematicità dell'educazione, dovuta all'impossibilità di garantire una perfetta sintesi armonica fra la cultura valida in un particolare momento storico, da un lato, e l'individualità della persona, dall'altro lato, sono elementi imprescindibili che non devono frenare o intimidire l'attività propria di colui che si occupa di educazione filosofica. Infatti, questa difficoltà genera quella sfida educativa che il maestro socratico deve sempre tenere presente: la speranza di riuscire a realizzare un'attività aperta, *in fieri*, la cui unità non è determinata dal raggiungimento di uno scopo prefissato, ma dalla metodologia che in essa si attua. Quest'ultima si struttura come esercizio razionale costante, prodotto da quel naturale e costitutivo domandare e rispondere che caratterizza l'intelligenza umana, sin dalla più giovane età.

Arrivati sin qui, è giusto chiudere questa breve riflessione offrendo all'attenzione del lettore il resoconto critico dei bambini della classe quarta della Scuola primaria di Buguggiate (Varese), scritto alla fine della passeggiata storico-filosofica realizzata il 12 ottobre 2017 nei giardini di *Palazzo Estense* a Varese, nell'ambito dell'VIII edizione del Progetto dei *Giovani Pensatori* dell'Università degli Studi dell'Insubria, il cui tema era: *Il filosofo e la città: quale civiltà?*

I bambini sono stati invitati, da chi scrive, a riflettere sul rapporto *uomo/natura*, in particolare sulla differenza che sussiste fra la *natura naturale* e la *natura non naturale*. Ecco il loro pensiero:

«La prima impressione è quella di trovarci in un ambiente completamente naturale ma osservando e riflettendo ci accorgiamo che non è così. Cespugli modellati, alberi potati, aiuole curate, cigni collocati in un laghetto artificiale, prato tagliato sono elementi per noi di NATURA NON NATURALE. In realtà pochi sono gli elementi di NATURA NATURALE e tra questi riconosciamo insetti e uccelli quali elementi indomabili che vivono in questo ambiente».

Un esempio straordinario di riflessione razionale e critica realizzata da un gruppo di *Giovanissimi Pensatori*.

L'INFANZIA E IL PENSIERO OSPITALE: FILOSOFIA OSPITALE PER I BAMBINI

Chiara Colombo – Fiorenzo Ferrari*

Abstract

The philosophical and educational project researches the possibility of practicing philosophy with children using both their cognitive intelligences and their multiple intelligences. The goal is to better the children's social and civic competences since they are seen as competent subjects and citizens from a very early age. Philosophy can foster interculture as a practice of a frame of mind open to wonder and change in front of others.

Keywords

Multiple Intelligences, Metacognition, Wonder, Childhood, Otherness.

Percorrere la filosofia al passo dei bambini

A chi ci chiede di «spiegare la filosofia ai bambini» o di introdurre la filosofia così come la si intende comunemente pensando alla didattica scolastica o universitaria, rispondiamo che la cosa non ci interessa e che comunque non lo potremmo fare. Ci paragoniamo alle nostre montagne e precisiamo che ci sono numerosi sentieri che le attraversano e si arrampicano verso le cime. Tutti possono provare a incamminarsi tra mulattiere, erba e terra battuta, ma i percorsi, la fatica e le mete non sono tutti uguali. E, soprattutto, conoscere la cartografia, la toponomastica e la storia delle valli, è cosa ben diversa dall'esplorare i sentieri godendo dell'odore del bosco, dei suoni della natura e degli orizzonti da scoprire. Le due prospettive di incontro con le montagne possono incrociarsi, è vero, ma sovrapporre ad ogni costo significa sminuirne le potenzialità.¹

La fiducia nell'incontro e nelle risorse del bambino e una continua riflessione sull'infanzia sono i presupposti che rendono possibile la nostra pratica filosofica. E anche la sua realizzazione in un'ottica pedagogica, ossia, come auspicava Capitini, in un agire che mette in campo «un elemento di tensione che discrimina il passato e chiede un futuro e poggia quindi maggiormente su ciò che è liberante, trasformante, creativo». Perché se la filosofia, di per sé, può forse ritenere di operare senza prefiggersi finalità, la pedagogia che incontra la filosofia apre la domanda sul senso e sulla tensione, sulla possibile «insoddisfazione per ciò che c'è» e sulle «vie del dover essere».²

Abbiamo sempre insistito sulla coesistenzialità di pedagogia e filosofia e sulla loro capacità, lavorando in sinergia, di dare un contributo importante alla riflessività individuale, alla definizione identitaria, all'agire sociale e al cambiamento culturale.³ Se è evidente, infatti, che le due discipline siano sorelle che possono muoversi in piena autonomia reciproca, è altrettanto vero che sovente è nei crocevia, nelle commistioni e negli incontri, voluti o fortuiti che siano, che si accendono scintille inattese e potenti, e si aprono cammini impegnativi e intensi, è vero, ma anche capaci di portare più lontano rispetto a quelli intrapresi in solitudine.

* L'articolo è totalmente condiviso dai due autori. Tuttavia, in termini di elaborazione, le sezioni da 1 a 2.2 sono attribuibili a Chiara Colombo e le sezioni da 2.3 a 4 a Fiorenzo Ferrari.

¹ L'articolo rielabora i contenuti dell'intervento all'evento internazionale sulla cultura dell'ospitalità "Mens-a", tenutosi a Bologna il 16-17-18 giugno 2017 e curato dalla dott.ssa Beatrice Balsamo.

² Capitini 1951, pp.4-5.

³ Si veda www.filosofiaconibambini.it/pubblicazioni/ (consultato il 17-10-2017).

Vi è una somiglianza di famiglia tra filosofia e pedagogia che sta alla base del nostro praticare con i bambini e che sostiene anche la presente riflessione, nella quale daremo spazio principalmente alla nostra esperienza di incontro con l'infanzia. Incontro con un mondo che, per riprendere l'appena citato concetto wittgensteiniano di somiglianza di famiglia, si intreccia con il nostro, ma ha i suoi confini, i suoi gesti e i suoi pensieri. Un mondo totalmente nostro e totalmente altro che, come spiega Curi,⁴ è per noi *xenos, hospes*, perché straniero, perché è ospite e perché ci ospita.

La nostra proposta prende forma in laboratori destinati a bambini e ragazzi in età dai quattro ai quattordici anni, che partecipano a incontri di filosofia all'interno delle attività scolastiche o in proposte a cura di enti pubblici o del privato sociale. Normalmente le attività nelle scuole sono rivolte a gruppi omogenei per età, principalmente perché si sceglie di rivolgersi ad intere classi, coinvolgendo anche eventuali allievi con bisogni educativi speciali. È comunque capitato, come illustreremo più avanti di proporre attività a intere scuole o istituti comprensivi, cogliendo in questi casi l'occasione di sperimentare l'incontro tra bambini e ragazzi di età diverse. Tale mescolanza di età è più frequente quando i laboratori si svolgono in ambiente extrascolastico, magari anche con la presenza degli adulti di riferimento, che possono venire coinvolti in alcuni momenti dell'incontro, o rivestire, come anche i docenti delle scuole, il ruolo di osservatore, con la possibilità di mettere a fuoco pensieri, gesti e relazioni dei propri bambini e ragazzi da un punto di vista inedito o comunque inusuale.

Le attività laboratoriali, curate da un filosofo e da una pedagoga, si svolgono normalmente in un minimo di tre incontri che, specialmente nel caso delle scuole, possono venire ulteriormente sviluppati in autonomia dai docenti durante la quotidianità scolastica, con esperienze *ad hoc* o con rimandi e stimoli distribuiti nelle attività curricolari. In molti casi, a genitori e docenti, vengono proposti laboratori analoghi a quelli rivolti ai più piccoli, nella convinzione che il miglior modo di accompagnare le attività è la concreta esperienza della medesima pratica, affrontata con sguardo e risorse adulte, ma con le stesse sfide che incontrano i bambini e i ragazzi.

I protagonisti dell'esperienza filosofica, dunque, sono i bambini e i ragazzi e, in seconda battuta, i loro genitori e insegnanti, mentre filosofo e pedagoga, pur prendendo parte alle attività, giocano sullo sfondo, con un ruolo di stimolo e mediazione, che mira a far emergere le risorse dei singoli e del gruppo.

1. L'infanzia con sguardo filosofico

1.1 Pieno o vuoto?

I bambini che ci vengono incontro sono portatori di desideri e aspettative, risorse e competenze.

Sin dall'infanzia, possiedono una «conoscenza pienamente valida» che consente loro di muoversi nella realtà, forti di un sapere pratico che permette loro di conoscere e di compiere scelte all'interno della situazione di vita e delle relazioni di cui sono parte. Essi sono in grado, insomma, di «“dar vita” al pensiero» con un movimento autonomo, capace di padroneggiare i concetti, i loro contenuti ed il loro intreccio reciproco, animando «ciò che c'è già»,⁵ in maniera personale, concreta e contestualizzata. Non sono adulti in miniatura o soggetti parzialmente completi, quanto piuttosto individui dotati di strumenti adatti a stare nel mondo. L'attenzione dell'adulto, dunque, anche nell'esperienza filosofica, non è a servire il bambino, ma piuttosto ad «aiutarlo alla conquista di atti utili»,⁶ garantendo indipendenza e libertà. Sarà lui, in questo modo, a superare la propria «pudica sensibilità» che lo lascia esprimere «solo quando l'adulto non interviene colle sue direttive fatte di verifiche, di consigli e di esortazioni».⁷

⁴ Curi 2010.

⁵ Martens 2007, pp.85-87.

⁶ Montessori 1975, p.50.

⁷ Montessori 1991, p.105.

Il bambino è per noi un interlocutore che porta nella relazione e nelle esperienze condivise, sia che siano pensate per lui, sia che siano ideate insieme a lui, il proprio bagaglio di competenze, teorie sul mondo, storia personale. Bagaglio ovviamente più leggero di quello dell'adulto sul piano temporale e sulle geografie percorse, ma ugualmente consistente, se non addirittura più corposo, a livello di esperienze nel presente e di potenzialità per il futuro.

Bagaglio che va rispettato, innalzandosi, come evocava poeticamente Janusz Korczak, fino allo sguardo dei più piccoli per vivere una grande esperienza assieme a loro, bambini e null'altro che bambini, capaci di fare grandi cose proprio in quanto tali.

1.2 Nascere filosofi o veder nascere la filosofia?

Se, come osserva Reale,⁸ «la filosofia antica è nata grande» e «si potrebbe addirittura dire che – semmai – con il passare del tempo in certi casi si è rimpicciolita», con un azzardo intendiamo tale crescita (o decrescita) in senso non soltanto filogenetico (o sociogenetico) ma anche ontogenetico. L'aristotelico «coloro che primi filosofarono» sarebbe così riferito sia ai primi filosofi sia a coloro che, per la prima volta nella loro vita, meravigliandosi filosofano.

Come filosofano? Giambattista Vico direbbe, in un continuo rimando tra ontogenesi (*i fanciulli*) e filogenesi (*i primi uomini*), che creano poesia e metafisica senza dualismo alcuno. Nella prospettiva olistica di Vico convivono corpo e mente (*corpulentissima fantasia*), piacere e paura (*maravigliosa sublimità*), ignoranza e sapienza (la curiosità, *figliuola* della prima e *madre* della seconda), emozione e intelletto (la meraviglia *perturba e apre la mente*).⁹

Perché iniziano a filosofare? L'uomo è, secondo Agamben,¹⁰ un animale lento, e il principio del ritardo «domina non solo il corso del divenire dell'uomo come specie (la filogenesi) ma anche tutto il corso della sua vita individuale (l'ontogenesi)». Il linguaggio è la risposta evolutiva di un essere «condannato a uno stato di prolungata immaturità» somatica, necessitato ad essere, per sopravvivere, non solo animale ma animale razionale e sociale. Così Aristotele, ma noi, vichianamente, cerchiamo di ricordarci che l'uomo è anche, pur sempre, un *corpulentissimo* animale.

1.3 Cultura minoritaria?

I bambini, a nostro avviso, sono in stato di minorità solo sul piano giuridico, che li considera, legittimamente, in una logica diacronica e impedisce che vengano considerati con le medesime categorie con cui ci si appropria al mondo adulto, che, come abbiamo già detto, è altro dal loro.

Ma ci piace pensare al concetto di minorità così come lo ha illustrato Kant,¹¹ dicendo che

L'illuminismo è l'uscita dell'uomo da uno stato di minorità di cui è egli stesso responsabile. Minorità è l'incapacità ad usare il proprio intelletto senza la guida di un altro. Questa minorità va imputata a se stessi quando essa dipende non da un difetto dell'intelletto, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di servirsi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Sapere aude! Abbi il coraggio di usare il tuo proprio intelletto! è questo dunque il motto dell'illuminismo.

Ospitare l'infanzia diventa dunque una sfida per noi adulti, che siamo chiamati a dare dignità alle competenze dei bambini e alle loro capacità di agire sociale. I bambini hanno corpo e voce e con essi entrano nei lessici e nelle regole della società contribuendo alla sua strutturazione e interpretazione, sia a livello orizzontale (elaborando culture dell'infanzia), sia sul piano verticale (partecipando alla produzione e riproduzione culturale).¹²

I bambini in stato di minorità sono a nostro avviso quelli intrappolati dagli adulti nei miti sull'infanzia. Nei miti che li ritengono piccoli adulti più o meno in via di completamento e in quelli

⁸ Reale 2004, p.3.

⁹ Vico 1992, §§ 375-377.

¹⁰ Agamben 2017, pp.129-130.

¹¹ Kant 1991, p.3.

¹² Cfr Corsaro 2015.

che li considerano (s)oggetti fatti su misura degli adulti e della loro visione del mondo e dell'infanzia. Ma anche nelle idee romantiche che vedono l'infanzia come un mondo incontaminato e perduto che va avvicinato con ammirazione e nostalgia.

Escono dallo stato di minorità i bambini che stanno nella loro cultura e contribuiscono alla sua definizione. E per questo hanno le ginocchia sbucciate, i vestiti sporchi e la cartella piena di mille oggetti e idee diverse.¹³ Maneggiano le loro biografie, famiglie e appartenenze molteplici e spesso composite e molto diverse tra loro.

Si collocano in spazi e relazioni per essere immensamente adorabili e altrettanto insopportabili. In questi spazi e relazioni piangono e ridono, si lasciano condurre dalle idee altrui e si incaponiscono sulle loro priorità, si annoiano e si immergono nella curiosità.

Ospitare questi bambini significa saper fare un passo indietro e camminare, o correre, con loro, ribaltando anche le visioni sociali che vogliono tenere totalmente sotto controllo l'infanzia, lasciandola in uno spazio chiuso, impermeabile e aperto solo all'occasione, per gratificare il mondo adulto.

Ospitare l'infanzia significa dunque lasciarla andare, smettere di pensare per lei e iniziare a pensare con lei, in una logica di scambio e ascolto rispettosa delle differenze e delle differenti maturità di cui ciascuno è portatore.

Tale concezione dell'infanzia è fortemente interculturale: mondi differenti accomunati da somiglianze di famiglia si incontrano, scoprono i loro intrecci, prendono coscienza di quello che hanno in comune e di ciò che li differenzia. Percepiscono che i punti di inizio e di fine sono differenti per ognuno, ma che le traiettorie di vita possono essere condivise per tratti più o meno lunghi.

2. Domande che mettono in gioco tutta la persona

Ogni esperienza filosofica da noi proposta nasce da una domanda e ruota attorno ad essa, nella ricerca di una o più risposte, ma anche nell'apertura di successivi interrogativi. La domanda è frutto dei pensieri dei bambini e dei ragazzi: a volte viene raccolta dai docenti o dagli operatori a partire da una riflessione sull'esperienza concreta e sui bisogni che emergono dal lavoro con i più piccoli. In altri casi, sono i bambini stessi a sollevare la domanda di partenza, dopo averla messa a fuoco individualmente e collettivamente, in un lavoro di chiarificazione del pensiero che porta a comprendere se e quanto il gruppo abbia effettivamente bisogno di una risposta e se sia la filosofia, piuttosto che la scienza, ad esempio, il campo più adatto a trovarla.

La domanda e le possibili risposte vengono esplorate in modalità diverse, che fanno incontrare ed intrecciare le risorse della mente, del corpo e delle emozioni, e, contemporaneamente, chiamano in causa identità e alterità, in un continuo scambio tra istanze individuali e necessità di ascolto di chi si ha di fronte.

2.1 Un gioco che ospita chi ha domandato: l'ascolto della filosofia

Compagne di gioco nel corso dell'esperienza sono sempre le parole di un filosofo che i bambini incontrano nel corso dell'attività. Il filosofo, per riprendere la riflessione su ontogenesi e filogenesi, è una persona con cui i bambini entrano in dialogo perché ha a sua volta avuto a che fare con il loro stesso interrogativo. È dunque un altro dei partecipanti al laboratorio, e non interessa collocarlo entro la storia della filosofia o contestualizzarlo nello spazio e nel tempo. Piuttosto, proponiamo i classici filosofici nella convinzione che abbiano, come in arte la *Gioconda*, «un valore universale in quanto sanno parlare anche a chi non è disposto a impegnarsi personalmente per dar vita a un dialogo – sanno parlargli anche se resiste, anche se fa di tutto per convincersi che non gli sta dicendo nulla».¹⁴ Aggiungiamo: anche a chi, legittimamente nel caso dei bambini, non sa inquadrarlo in una prospettiva geostorica.

¹³ Cfr Colombo 2017.

¹⁴ Bencivenga 2013, p.81.

Sia che avvenga in apertura del laboratorio, sia che sia collocato in altri tempi, il momento dell'ascolto del testo è definito in maniera precisa. Tutti i partecipanti sono disposti in semicerchio, con il corpo, gli occhi e la mente rivolti in direzione della persona che legge, che presta la voce e i movimenti al maestro della filosofia presente nel testo. Il luogo dell'ascolto è il più possibile raccolto, distinto dal resto dello spazio a disposizione e accogliente.

Chi legge ha il compito, attraverso l'uso della voce e del movimento, ma a volte anche di immagini, suoni, travestimenti, di dare corpo alle parole. Per questo non leggono i bambini, ma un adulto che già conosce il testo: leggere e ascoltare sono modalità diverse di affrontare uno scritto.

Il testo è semplificato in modo da presentare un lessico e una contestualizzazione adatti ai destinatari, tenendo conto dell'eventuale presenza di soggetti con scarsa competenza nella lingua italiana. Rispetto ai contenuti, peraltro, il classico filosofico è sempre proposto nella sua radicalità, senza che venga edulcorato, sintetizzato, predigerito. In questo modo i più piccoli fanno la conoscenza di autori come Platone, Hegel, Spinoza, ma anche Kant, Montesquieu, Nietzsche, che si rivolgono a loro adattando le proprie parole, ma non i propri pensieri, proprio come tentano di fare tutti quei genitori, docenti, adulti in generale che desiderano entrare in un dialogo rispettoso e aperto con bambini e ragazzi.

Il testo non viene spiegato, ma lasciato parlare. Entra nel dialogo come pensiero alla pari degli altri pensieri di bambini e ragazzi, sia che questi siano suscitati dal testo stesso e dalle altre attività, sia che siano portato autonomo dei singoli e del gruppo. Come in ogni dialogo talvolta rimane sullo sfondo come suggestione e lascia spazio a altri fili del discorso, in altri casi trova una collocazione più centrale e viene messo in discussione in maniera più approfondita, sia per confermare le parole del filosofo, sia per dissociarsene o aprire nuovi orizzonti di significato.

2.2 Un gioco che ospita l'intero: singolo soggetto, talenti plurali

«Se la filosofia è definita come un gioco», sempre secondo Bencivenga¹⁵ «una filosofia è degna della nostra attenzione e partecipazione se ci spiazza e ci avvince, ci irrita e ci lusinga, ci fa vivere ripetute *Ah ha experiences* [esperienze di meraviglia] e ci suscita obiezioni e disaccordo a non finire».

Ciò è possibile, a nostra parere, se non ci si limita alla parola e al pensiero, ma si attivano le intelligenze multiple di ciascuno.¹⁶ Su questo cardine gravita la nostra intera proposta e si fonda la parte più innovativa rispetto alla vasta panoramica di filosofia per bambini che si è più abituati ad incontrare in Italia. Assumere una concezione di individuo come somma di molteplici risorse e spazi di azione consente un'esperienza filosofica maggiormente rispettosa della pluralità: non tutti i bambini sono uguali e molti di essi possono accedere al sapere con più facilità e maggiore pienezza tramite l'emozione, la relazione e l'introspezione, ma anche attraverso il corpo, il movimento e lo spazio. Oppure ancora tramite la speculazione teoretica, il contatto con la natura, le vibrazioni della musica. Filosofare attivando più intelligenze contemporaneamente consente il rispetto delle differenze interindividuali e una piena attivazione del bambino, che ha il diritto di vivere le proprie esperienze in maniera completa.

Le idee hanno bisogno di un posto in cui essere posizionate, e di materiali con cui possano prendere forma. Arrivano al laboratorio di filosofia dentro una valigia di cartone piena di colla e tamburi, teli di stoffa e palloni, creta e fili colorati, nastro adesivo e macchine fotografiche, colori e specchi. L'incrocio tra le suggestioni del testo filosofico e quelle evocate dalla domanda è il punto da cui è necessario partire per riempire la valigia, progettando attività nelle quali i bambini possano entrare quali protagonisti. E così, mentre le mani modellano la creta, il corpo suda e le voci si alzano, le idee riecheggiano nelle singole menti e tra una mente e l'altra, si impastano, iniziano ad avere un odore, diventano più forti.

Lo spazio di attivazione delle intelligenze multiple è ampio: in ciascun incontro è possibile sperimentare la domanda filosofica attraverso proposte che poco hanno a che fare con la parola, specialmente quella scritta. È il corpo che filosofa nella sua globalità e quindi è chiamato a farsi

¹⁵ Ivi, p.141.

¹⁶ Cfr. Gardner 1983.

interrogare e rispondere con esperienze sempre diverse, che mettono in moto talenti plurali. Le attività sono semplici, quotidiane, spesso note a bambini e ragazzi. È però inedito il loro utilizzo in chiave filosofica: esercitarsi nell'uso dei sensi, toccando letteralmente con mano la loro fallibilità, ad esempio, diventa il primo passo per affrontare il dubbio Cartesiano. Correre per il cortile alla ricerca di piccoli tesori aiuta a percepire lo stesso desiderio che, secondo Platone, ha fatto incontrare Penia e Poros e dato vita a Eros.

Le intelligenze plurali, poi, restano deste anche durante l'ascolto e il dialogo, che può essere intervallato da momenti di attivazione corporea e che, in ogni caso, non si limita a valorizzare competenze verbali e logiche, ma piuttosto, chiama in causa, ad esempio, le dimensioni relazionali, emotive, cinestesiche.

2.3 Un gioco che ospita le idee: sé e altro in dialogo

Che cosa garantisce la filosoficità della nostra proposta? Si tratta di domandarsi non che cos'è la filosofia bensì cosa si fa quando si fa filosofia.¹⁷ Secondo Casati, nella carta d'identità della filosofia troviamo tre segni particolari.

Primo: «sono filosofiche le domande cui non trovi risposta nella disciplina che la formula».¹⁸ Costruendo una casa per dinosauri in cui giocare, i bambini hanno in mente alcune caratteristiche degli animali preistorici, sanno bene a quale compagno chiedere informazioni più specifiche e sanno anche che lui, a sua volta, conosce le fonti a cui attingere le informazioni. Ma a volte sentono che questo non basta per costruire una vera casa per veri dinosauri nel loro vero gioco. Da questa percezione nasce la domanda.

«Secondo segno particolare, collegato al primo: gli strumenti che usiamo per rispondere alle domande filosofiche in una disciplina sono gli stessi che usiamo per rispondere alle domande filosofiche in un'altra disciplina». Nel caso del nostro approccio, gli strumenti sono proprio le quattro dimensioni dell'ospitalità di cui stiamo trattando, pensate appunto in un dialogo tra filosofia e pedagogia. Terzo: «le domande filosofiche sono comunque inestricabilmente intrecciate alla disciplina che le genera»¹⁹ e questo permette, ma non ce ne occupiamo in questa sede, la presenza della filosofia entro i quotidiani processi di insegnamento e apprendimento.

Come si risponde alle domande filosofiche?²⁰ Sempre secondo Casati, «si cerca di imbastire una spiegazione o una narrazione che ci permettano di ricomporre una tensione concettuale». Vale a dire una dissonanza cognitiva o, per meglio dire, la «maraviglia» di cui scriveva Vico e che riprenderemo in seguito. In questo senso, «il filosofo è un negoziatore concettuale» e «la filosofia, più che una materia, è un'arte: l'arte del negoziare concetti, che richiede non solo rigore ma anche una buona dose di immaginazione».²¹

Rigore. Il dialogo filosofico è duro, ostile, incalzante: non ammette divagazioni, provocazioni, mancanza di coerenza, pena la perdita del senso.²² Immaginazione. Il dialogo è semplice, accogliente, rilassato: è sviluppato con voce di bambini, con parole che appartengono alla storia e fantasia di chi sta prendendo parte all'esperienza. Inoltre aspetta tutti, non lascia indietro nessuno, perché la risposta è un processo e non solo un prodotto.²³ Non ha fretta di arrivare a un obiettivo, non nasce da fini didascalici ma neppure da urgenze emotive. L'adulto si pone come attore e non come spettatore, in quanto garante di un dialogo rispettoso di tutti e coerente con il senso che da esso si dipana. Aiuta a focalizzare l'attenzione e a capire se gli interventi contribuiscono al proseguire del domandare e del rispondere o deviano verso un nuovo focus. Aiuta a controllare ragione, pertinenza, significati delle parole. Chiede di decidere se ciò che è detto è chiaro, ha senso, è vero o falso. Fa sintesi e propone rilanci: adesioni, obiezioni, contro-obiezioni, esempi, contro-esempi. Accoglie le emozioni e chiama il gruppo a dare loro un nome e una collocazione, distinguendole dalle argomentazioni.

¹⁷ Cfr. Fabbrichesi 2017.

¹⁸ Casati 2011, p.33.

¹⁹ Ivi, p.34.

²⁰ Sulle domande filosofiche, si veda Nagel 2002.

²¹ Casati 2011, pp.5-7.

²² Cfr. Brenifier 2015.

²³ Cfr. Ferrari 2015.

Sono i bambini a dettare le regole sui contenuti: rispetto a questi, la domanda è l'unico punto certo dell'incontro, mentre gli itinerari di pensiero che la esplorano e ne ricercano la risposta (o le risposte), non sono dati in nessun modo. Emergono dalle parole dei bambini e dei ragazzi e vengono modulate dalle loro intelligenze plurali al punto che non è mai capitato che alla medesima domanda due gruppi (ma anche lo stesso gruppo a distanza di tempo), rispondessero in maniera uguale.

2.4 Un gioco che ospita l'esperienza individuale: l'esercizio di riflessività

Riprendendo il primo concetto affrontato, è la metacognizione che permette l'acquisizione delle cosiddette competenze trasversali. Secondo Rey:²⁴

la somiglianza oggettiva che costituisce la trasversalità è un oggetto da conoscere tra altri oggetti. (...) Non esiste capacità trasversale in quanto realtà psicologica. Ma c'è tuttavia una possibilità di trasferimento o di trasversalità: essa attiene al fatto che il soggetto prenda coscienza delle sue pratiche e delle similitudini tra le situazioni.

A un certo punto il laboratorio termina, ma l'esperienza non è ancora conclusa e c'è un ultimo tassello che la rende pienamente filosofica, perché la sposta sul piano della riflessività, su un livello, appunto, metacognitivo.

Ai bambini ed agli adulti che hanno partecipato è chiesto un ulteriore sforzo di riflessione per provare ad osservarsi dal di fuori, ripercorrendo l'intera attività e mettendo in evidenza quello che essa ha prodotto in loro e grazie a loro. Gli strumenti di verifica messi a disposizione, sempre in una logica di valorizzazione delle intelligenze plurali, aiutano a far emergere il proprio sguardo sull'esperienza, a dargli forma e volume, a nominarlo. Anche in questo caso è decisiva la trasposizione dei concetti sul piano della concretezza. I piccolissimi potranno così dare un volto al loro stato d'animo, con maschere sorridenti, tristi, annoiate o indifferenti e definire i contenuti del laboratorio salienti ai loro occhi dichiarando cosa hanno apprezzato di più e cosa non hanno gradito. In altri casi sarà il meteo a venire in aiuto e i bambini andranno a posizionarsi su sole, vento, pioggia e neve a seconda di come avranno percepito la loro partecipazione all'esperienza. In altri casi ancora saranno i materiali prodotti o utilizzati nelle attività a fare da spunto per il monitoraggio e la verifica dell'esperienza.

3. Quotidianamente stranieri

L'esperienza filosofica, nella nostra proposta, è anzitutto esperienza di incontro con lo straniero. In termini pedagogici e filosofici, l'altro può essere il vicino di continente, di casa, di banco o... di dipartimento, come nel caso di Wittgenstein e Sraffa. Non che sia facile, come mostrano le maiuscole e le sottolineature del primo testo, e i tanti «io» del secondo testo.

Un'ultima cosa voglio dire: secondo me la tua colpa nelle discussioni è questa: NON COLLABORI! Sono come un uomo che ti invita a prendere il tè nella sua stanza; ma la mia stanza non è ancora arredata, bisogna sedersi sulle casse e le tazze stanno sul pavimento e sono senza manico, ecc. ecc. Io corro di qui e di là in cerca di tutte le cose che ritengo necessarie per renderci possibile prendere il tè insieme. Tu te ne stai lì in piedi con l'aria imbronciata; dici che non puoi sederti su una cassa e non puoi reggere in mano una tazza senza manico e in generale rendi tutto difficile. – Almeno, così sembra a me.

Tuo Ludwig Wittgenstein

31 gennaio 1934²⁵

Circa il metodo delle nostre discussioni (osservazioni o argomentazioni) ho questo da dire. Io ho bisogno di avere storie lunghe, non storie brevi; io ho bisogno di stare sul punto e di non divagare da un punto

²⁴ Rey 2003, pp.85-86.

²⁵ Wittgenstein 2012, p 190.

all'altro, senza connessione apparente: sono troppo lento, io, e non so trovare il nesso nascosto. Inoltre a me non bastano accenni e allusioni (o cose che non si possono mettere giù bianco o nero), io ho bisogno che sia tutto spiegato punto per punto.

Ma non ha senso stabilire condizioni alle quali non potremmo comunque attenerci; se nella pratica le cose funzioneranno in un modo che risulterà intollerabile per l'uno o l'altro di noi, allora pianteremo lì.

Appunti di Piero Sraffa, 23 febbraio 1934²⁶

Reciproca tolleranza. Crediamo che, con la filosofia, sia possibile procedere verso gli obiettivi peculiari dell'educazione alla pace e verso la formazione di un atteggiamento interculturale inteso non tanto come buona disposizione nei confronti dello straniero e del diverso, ma piuttosto come sviluppo di una propensione alla curiosità e all'apertura nei confronti dell'alterità, nel riconoscimento del suo essere al tempo stesso limite e risorsa per gli individui e per la società. In coerenza con quanto avviene nella vita di ciascuno, lo straniero incontrato filosofando è molto vicino e ha il corpo e la voce di tutti coloro che condividono la medesima esperienza, contribuendo a costruire contenuti e confini per se stessi e per gli altri.

Lo straniero è plurale, ambiguo, come lo è il procedere del ragionamento filosofico, ma è anche una risorsa per l'individuazione di risposte inattese e quindi non scontate. Lo straniero-ospite apre al dialogo proprio perché, come riflette Derrida,²⁷ nell'incontrarlo possiamo chiedergli di dichiararsi, domandando «come ti chiami? Dimmi il tuo nome, come devo chiamarti, io che ti chiamo, io che desidero chiamarti per nome? Come ti chiamerò? La stessa tenera domanda che facciamo talvolta ai bambini o alla persona amata». Ma, contemporaneamente, apre al dialogo anche quando si sceglie di stare nell'ignoto, dando ospitalità «all'altro prima che egli si qualifichi, prima ancora che sia (posto o supposto) soggetto, soggetto di diritto e soggetto nominabile col suo cognome, eccetera».

Lo straniero con cui i bambini dividono lo spazio del laboratorio, sia che si tratti di un individuo appena incontrato per l'attività, sia che si tratti di un compagno di scuola ben conosciuto, è uno specchio in cui riflettersi, è un doppio che incanta e disturba.

Secondo Freud,²⁸ l'esperienza del "doppio" sarebbe risolvibile con l'accertamento della realtà materiale del fenomeno, ovvero del fatto che non si tratta di un vero doppio ma soltanto, ad esempio, di un'immagine riflessa di sé. Eppure il doppio ci è antipatico, e l'immagine riflessa nel caso di Freud è quella di «un signore anziano, in vestaglia e berretto da viaggio», un «intruso». Allora: «non è forse possibile che la nostra antipatia nei confronti del "doppio" fosse un residuo di quella arcaica reazione per cui il "doppio" è sentito come qualcosa di perturbante?».

Nel corso di questo anno scolastico, nell'istituto comprensivo di Verbania Trobaso, abbiamo lanciato una sfida che ha aperto al perturbante sin da quando l'abbiamo proposta ai docenti delle scuole. L'incontro con la filosofia è avvenuto attraverso l'incontro con compagni di età diversa e con le loro domande.

Abbiamo infatti aperto e mescolato i gruppi classe, proponendo in alcuni casi incontri tra età molto distanti (prima elementare e prima media, ultimo anno di scuola dell'infanzia e quinta elementare). I gruppi misti hanno proceduto ad indagare una domanda pensata da loro e a cui, da soli, né i piccoli né i grandi sarebbero stati in grado di rispondere.

Si è trattato di un'esperienza di ospitalità a tutto tondo: bambini e ragazzi hanno ospitato la domanda di altri, inizialmente sconosciuti, e hanno offerto loro la propria, sperimentando il valore del punto di vista inatteso per la crescita del sapere. Hanno rimodulato gli spazi di vita quotidiana in modo che fossero ospitali per tutti: seggiole basse, finestre alte, materassi larghi e matite corte hanno assunto un significato nuovo nel momento in cui sono stati abitati da compagni (in)attesi. Hanno esplorato l'essere grandi e l'essere piccoli come volti di un medesimo modo di essere, scoprendo la libertà di essere piccoli anche da grandi, il valore di essere grandi anche da piccoli, la comunanza di esperienze, che possono essere condivise così come sono, le differenze, da accogliere così come sono.

²⁶ Ivi, p 193.

²⁷ Derrida, Dufourmantelle 2000, p.54.

²⁸ Freud 1976, pp.94-95.

Si è trattato a tutti gli effetti di incontri tra stranieri, che hanno aperto domande e scatenato meraviglia.

4. Meraviglia: emozione bambina

Il perturbante è stato associato da più parti²⁹ all'esperienza filosofica la quale, per gli antichi, origina dalla meraviglia. Ancora una volta, ripartiamo dai classici.

Nel *Teeteto* [155 c-d] di Platone leggiamo questo scambio di battute:

Teeteto: Per gli dei, veramente, Socrate, io mi meraviglio enormemente per cosa possano essere mai queste visioni e talvolta, guardandole intensamente, soffro le vertigini. Socrate: Non mi pare, caro amico, che Teodoro abbia opinato male sulla tua natura. Si addice particolarmente al filosofo questa tua sensazione: il meravigliarti. Non vi è altro inizio della filosofia se non questo.

Il passo, come noto, è ripreso in Aristotele, *Metafisica*, I, 2, 982 b 11-28.

L'interpretazione tipica intende la meraviglia come dissonanza cognitiva. Per Berti³⁰ «la meraviglia di cui parlano Platone e Aristotele è un atteggiamento puramente conoscitivo, è semplice desiderio di sapere. Ma di sapere che cosa? Il perché».

Definire la meraviglia un atteggiamento puramente conoscitivo, una dissonanza tra quello che so e quello che non so ancora, costituisce una «insistenza sui processi di ordine superiore (rappresentazioni, regole, credenze) a cui viene attribuita realtà psicologica e indipendenza da quelli di ordine inferiore (le attività neuronali del sistema nervoso)». ³¹ La scienza cognitiva ha cercato di comprendere «le capacità umane che erano alla base della formazione, elaborazione e comprensione di rappresentazioni, e i processi mediante i quali esse erano formate, elaborate e comprese». ³²

Ma l'emozione lancia una sfida alla scienza cognitiva classica: il funzionalismo computazionale assume infatti l'idea dei processi cognitivi come elaborazione delle informazioni e l'indipendenza dell'elaborazione dal supporto materiale che la realizza.

La Philosophy for Children ha recepito questa sfida, e Lipman ha rivisto la sua idea del pensiero infantile innestandovi le emozioni alla luce degli studi di Antonio Damasio. Però l'innesto non è riuscito perché la cornice teorica del logico Lipman non è solo il funzionalismo computazionale, bensì la sua versione simbolica: avere un pensiero è avere un enunciato nella testa e pensare è fare logica. In questo senso per Lipman³³ il corrispondente linguistico delle emozioni sono gli atteggiamenti proposizionali: con essi «la proposizione appare come racchiusa in uno stato emotivo che manipola abilmente il valore di conoscenza del dichiarato». Il rischio è però ipotizzare la struttura complessa – in questo caso che la meraviglia sia «essenzialmente domanda di una spiegazione»³⁴ – in organizzazioni di ordine inferiore – in questo caso un'emozione incorporata.

Parafrasando Damasio, possiamo dire che Platone e Aristotele non hanno commesso alcun errore sostenendo che un'emozione – il corporeo «soffrire le vertigini» di Teeteto – è essenziale per il processo razionale per eccellenza, il filosofare. Parafrasando Vico, possiamo sostenere che non c'è inferiore e superiore ma emozione e spiegazione convivono nelle storie personali e nella storia evolutiva della specie umana.

²⁹ Cfr. Curi 2010.

³⁰ Berti 2007, p. VIII.

³¹ Di Francesco 2011, p.178.

³² Marconi 2001, p.132.

³³ Lipman 2005, p.145.

³⁴ Berti 2007, p. VIII.

Bibliografia

- Agamben 2017: Giorgio Agamben, *Autoritratto nello studio*, nottetempo, Milano 2017.
- Bencivenga 2013: Ermanno Bencivenga, *Filosofia in gioco*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- Berti 2007: Enrico Berti, *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Brenifier 2015: Oscar Brenifier, *Filosofare come Socrate. Teoria e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, Ipoc, Milano 2015.
- Capitini 1951: Aldo Capitini, *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Casati 2011: Roberto Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Colombo 2017: Chiara Colombo, *I linguaggi del corpo. Il gioco come "lavoro" del bambino*, in Maddalena Colombo, Giulia Innocenti Malini (a cura di), *Infanzia e linguaggi teatrali*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- Corsaro 2015: William A. Corsaro, *The sociology of childhood*, Sage, London 2015.
- Curi 2010: Umberto Curi, *Straniero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- Derrida 2000: Jacques Derrida, Anne Dufourmantelle, *Sull'ospitalità*, Baldini&Castoldi, Milano 2000.
- Di Francesco 2011: Michele Di Francesco, *Introduzione alla filosofia della mente*, Carocci, Roma 2011.
- Fabbrichesi 2017: Rossella Fabbrichesi, *Cosa si fa quando si fa filosofia?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Ferrari 2015: Fiorenzo Ferrari, *Beni comuni e filosofia*, in «Il Protagora», n. 23-24, gennaio-dicembre 2015, pp.291-294.
- Freud 1976: Sigmund Freud, *Il perturbante*, Newton Compton, Milano 1976.
- Gardner 1983: Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983.
- Kant 1991: Immanuel Kant, *Scritti sul Criticismo*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Marconi 2001: Diego Marconi, *Filosofia e scienza cognitiva*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Martens 2007: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Montessori 1991: Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1991.
- Montessori 1975: Maria Montessori, *Educazione alla libertà*, Laterza, Roma-Bari 1975.
- Nagel 2002: Thomas Nagel, *Una brevissima introduzione alla filosofia*, Net, Milano 2002.
- Reale 2004: Giovanni Reale, *Storia della filosofia greca e romana. Vol. 1: Orfismo e pre-socratici naturalisti*, Bompiani, Milano 2004.
- Rey 2003: Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Vico 1992: Giambattista Vico, *Principi di scienza nuova*, Mondadori, Milano 1992.
- Wittgenstein 2012: Ludwig Wittgenstein, *Lettere*, Adelphi, Milano 2012.

**COS'HA DI "FILOSOFICO" LA CONSULENZA FILOSOFICA?
ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL TEMA
DA PARTE DI UN CONSULENTE "IN FORMAZIONE"**

Giancarlo Chirico

Abstract

A philosophical counselor "in formation" analyzes the features of philosophical counseling: can philosophy truly help? and to do what? Does not it end, perhaps, to get distorted? or, paradoxically, in this way does it find its deepest sense? According to the lessons of classics, philosophy is addressed to the person: *epochè*, *parresia*, *prosochè* are not empty words, but good practices that the counselor is called to realize as a philosopher, in the context of the dialogic relationship that he establishes with the consultant, which represents – for both of them – the right time to turn to what is really significant.

Keywords

Philosophical counseling, Relationship of help, Dialogue, Empathy, *Epochè*, *Parresia*, *Prosochè*, *Kairos*.

Sintesi

Un consulente filosofico "in formazione" analizza le caratteristiche della consulenza filosofica: la filosofia può veramente aiutare? e a fare cosa? Non finisce, forse, per snaturarsi? o, paradossalmente, in questo modo ritrova il suo senso più profondo? Secondo la lezione dei classici, la filosofia è rivolta alla persona: *epochè*, *parresia*, *prosochè* non sono vuote parole, bensì buone pratiche che il consulente è chiamato a realizzare in quanto filosofo, nel contesto della relazione dialogica che instaura con il consultante e che rappresenta per entrambi il momento opportuno per rivolgersi a quel che è veramente significativo.

Parole chiave

Consulenza filosofica, Relazione di aiuto, Dialogo, Empatia, *Epochè*, *Parresia*, *Prosochè*, *Kairos*.

Una questione (di) pratica

Alla filosofia ho diritto di rivolgermi come l'ha chiunque essa non osi scacciare per totale mancanza di estro. Sono un marito, ho dei figli. Cosa ne diresti se in nome loro le chiedessi cosa deve fare l'uomo nella vita? Forse sorriderai, in ogni caso sorriderà della domanda ingenua di un padre di famiglia la gioventù filosofica, eppure penso che è davvero un argomento terribile contro la filosofia se essa non ha nulla da dire.

S. KIERKEGAARD, *Aut-Aut*

Non c'è consulente filosofico (o aspirante tale) che non conosca il nome di Gerd Achenbach, da tutti considerato il "padre" o, comunque, l'ispiratore di questa nuova disciplina, avendo fondato nel 1982 nei pressi di Colonia la prima associazione mondiale per la consulenza filosofica.¹ A lui si debbono i primi tentativi volti a definire la dimensione propriamente filosofica di una

¹ Si tratta della *Gesellschaft für die Philosophische Praxis*; cfr. Achenbach 2004, p. 11.

pratica che, dal momento in cui è stata accostata alle altre professioni di aiuto, ha subito sollevato numerose perplessità e riserve. Da allora, molto è stato detto e scritto: ormai la figura del consulente filosofico si è affermata anche in Italia, dove diverse associazioni promuovono da tempo validissime iniziative nei contesti più disparati, trovando voce anche in apposite rubriche su quotidiani e riviste ad ampia diffusione.

Tuttavia, trascorso ormai il primo anno del mio percorso formativo, ho sentito comunque il bisogno di interrogarmi sulla cifra filosofica di questa “disciplina” che, nella sua espressione più autentica, mi dicono essere filosofia a tutti gli effetti. E non potrebbe essere altrimenti, dal momento che, secondo la nota citazione di Novalis, «filosofare è deflammatizzare e vivificare»: ² noi stessi, la nostra vita, le esperienze, i pensieri, le sensazioni, i sentimenti.

Ci sono due episodi sui quali vale forse la pena indugiare qualche attimo prima di entrare *in medias res*: uno riguarda il filosofo tedesco Ernst Bloch il quale, durante gli anni della grave inflazione post-bellica, mentre si trovava a un tavolino di un caffè berlinese, un po’ pensieroso per le difficoltà di far quadrare i conti, venne avvicinato da un cameriere che, dopo qualche battuta, lo invita a mantenersi tranquillo: «il motto è essere filosofo, non pensare di esserlo!», gli dice. Illuminante. ³

L’altro episodio è ben più noto e risale addirittura agli albori della tradizione filosofica occidentale e al suo celebre progenitore, Talete di Mileto e ce lo racconta Platone nel *Teeteto*: Talete era solito scrutare il cielo e le stelle anche mentre camminava, passeggiando con lo sguardo rivolto all’insù; un giorno, però, tanto era assorto nelle sue osservazioni, non notò un pozzo e vi cadde rovinosamente dentro, suscitando le risa di una servetta tracia che era lì nei pressi. ⁴ Ben strani questi filosofi, commenta Socrate: rivolgono tutti i loro sforzi alle cose del cielo e non si avvedono di quello che gli capita tra i piedi! Al contrario, non dovrebbero perdere di vista il fatto che ogni problema ha a che fare con questioni e domande estremamente concrete – ce le ricorda Kant: «che cosa posso sapere? che cosa devo fare? che cosa posso sperare?» –. ⁵ Non ha senso voler ragionare in astratto, al di fuori del mio personalissimo contesto di riferimento: ogni questione filosofica va sempre calata nella mia vita, nella mia quotidianità, *hic et nunc*. ⁶ La filosofia è pensare “nelle” cose, senza fughe in avanti né disimpegni.

Riecheggia qui la nota distinzione kantiana – proposta nelle *Lezioni di logica* – tra filosofia «secondo il concetto di scuola» e «secondo il concetto di mondo»: nel primo caso essa consiste in un insieme coerente e sistematico di conoscenze razionali, una dottrina della sapienza che ha a che fare con le accademie, gli indirizzi dottrinari, il rigore scientifico; nell’altro caso, invece, la filosofia prende in considerazione le questioni quotidiane che interessano ciascuno di noi, avendo riguardo non all’abilità teoretica ma all’utilità pratica. ⁷ «I veri problemi filosofici – avrebbe aggiunto Popper – hanno sempre la loro radice nei problemi urgenti, che si trovano in campi che non appartengono alla filosofia. Essi si seccano, se muoiono le radici». ⁸

Insomma, non c’è niente di più concreto e tangibile di una questione filosofica: forse è per questo che un cameriere, completamente a digiuno di filosofia, può permettersi di dare consigli

² Ivi, p. 19. Il libro di Achenbach si apre proprio con una lunga citazione da Novalis che chiama in causa la figura di Socrate, che si rivelerà centrale anche in questo lavoro: «Il senso del socratismo è che la filosofia è dovunque o in nessun luogo e che con un leggero sforzo ci si orienta su qualcosa ovunque e si può trovare ciò che si cerca. Il socratismo è l’arte di trovare il posto della verità a partire da ogni luogo dato e così di determinare precisamente i rapporti di ciò che è dato con la verità».

³ L’episodio è citato in Achenbach; cfr. ivi, p. 27.

⁴ Platone, *Teeteto*, 174a-b.

⁵ Kant 1991, p. 495.

⁶ Achenbach propone una riformulazione delle tre domande kantiane, al fine di esplicitare questa loro radicale concretezza: «che cosa so? che cosa faccio? che cosa spero?»; cfr. Achenbach 2004, p. 36.

⁷ Come noto, nella *Critica della Ragion pura* la distinzione è tra «uso speculativo della ragione» e «uso pratico della ragione»; cfr. Kant 1991, p. 491.

⁸ Popper 1972, p. 126.

al grande Ernst Bloch; o una schiava tracia può legittimamente irridere niente meno che il saggio Talete!⁹

Queste primissime annotazioni invitano alla cautela, dal momento che avere a che fare con la pratica filosofica nella sua dimensione consulenziale può trarre in inganno anche il filosofo più esperto:

se ora il filosofo dovesse essere dell'idea che ciò che il dottore non può fare – anche perché in queste questioni non è affatto “competente” – è presumibile che possa farlo lui, in quanto “filosofo”, se dovesse cioè soccombere all'illusione che sotto la sua sorveglianza e il suo controllo, “la forza del migliore argomento” facesse già effetto, così preparerebbe, senza saperlo, la sua caduta nel fosso.¹⁰

È piuttosto evidente che non ci si rivolge al consulente filosofico per avere una lezione di filosofia o per ascoltare quel che avrebbero detto Platone o Hegel su una specifica questione (così come non ci si rivolge al medico per ascoltare una lezione di medicina): quel che chiediamo al consulente filosofico è un aiuto a inquadrare filosoficamente il problema che gli sottoponiamo, a partire da quei fattori per i quali la nostra vita sembra non corrispondere (più) alle sue possibilità. Etimologicamente la parola “aiuto” deriva dal verbo latino *augere* che significa “accretere, aumentare”: aiutare non è solo recare conforto alla persona in difficoltà, ma accrescerne la forza e la consapevolezza con riferimento a uno specifico aspetto della sua esistenza. Come in una partita a scacchi,¹¹ in questo percorso la prima mossa spetta al consultante; il consulente, però, muovendo per secondo, non può già disporre della mossa risolutiva ma, a sua volta, si apre alla relazione, mettendosi in ascolto del consultante, chiedendogli precisazioni e riformulando quanto detto, senza spiegazioni o pregiudizi.

Ci sembra essere proprio questa la cifra distintiva della consulenza filosofica rispetto alle altre pratiche di aiuto, la psicoanalisi *in primis*: la consulenza filosofica, infatti, non intende ricercare a tutti i costi un'interpretazione per inquadrare il racconto, o una soluzione salvifica per la questione che è stata presentata, ma rimane costantemente aderente all'autenticità degli individui e all'esperienza concreta della loro relazione. Nel continuo evolversi del dialogo, il consulente – che sia autenticamente filosofo – è rivolto alla persona del consultante e al suo racconto, nella consapevolezza che non esiste una regola universalmente valida, né una misura sempre idonea: ogni esperienza è individuale e, in quanto tale, irriducibile a un modello teorico e astratto.¹²

La consulenza non è, dunque, una terapia che cerca di venire a capo di un problema e

la filosofia non è una cura, se consideriamo la nozione normale di cura intesa come un trattamento tecnico, e dunque in qualche modo medico, di sintomi e disturbi che si configurano come malattia o patologia di tipo specifico. Chi va dal filosofo non è malato, e se lo è ha sbagliato indirizzo.¹³

⁹ Prendendo spunto da un'altra possibile chiave di lettura dell'episodio riportato da Platone, Achenbach ricorda che i Traci erano fedeli a divinità ctonie, cioè legate alla terra e osserva che il compiacimento della donna potrebbe derivare dal fatto che «le sue divinità si lasciano percepire»; cfr. Achenbach 2004, p. 47. Quando la pretesa teoretica perde completamente contatto con la sobrietà pratica, lì il filosofo cade e l'effetto comico è evidente: è curioso che, proprio nella persona del suo capostipite, la filosofia – le filosofie di tutti i tempi! – sia stata destinataria di un tale monito.

¹⁰ Ivi, p. 52.

¹¹ L'esempio è proprio di Achenbach; cfr. ivi, p. 94.

¹² «Nella consulenza filosofica – scrive Achenbach – mi interessa innanzitutto e decisamente prendere ciò che viene esposto come “la cosa stessa” e questo si dimostra di norma un atteggiamento fruttuoso: presa così, la “cosa stessa” si mostra contraddittoria e comincia a muoversi e a svilupparsi ulteriormente. La “cosa” diviene “dialettica”»; cfr. ivi, p. 21.

¹³ Rovatti 2006, p. 12.

Può anche darsi che, nel corso del dialogo, i nodi vengano al pettine, ma non per essere sciolti: piuttosto – osserva Achenbach – la filosofia sembra fatta apposta per alimentare altri dubbi, sollevare domande, preoccupazioni e confusioni, apportando «a tutte queste cose l’ossigeno che le accende e le fa bruciare».¹⁴

A guardar le cose con schiettezza, chi chiede consiglio a una persona, solitamente, non aspetta altro che essere confermato nel suo proposito: lo dice bene Walter Benjamin, secondo il quale «chi cerca consiglio è già per metà aiutato e anche se ha in mente qualcosa di sbagliato, allora è meglio rafforzarlo scetticamente che non contraddirlo con convinzione».¹⁵ Al contrario, quel che la consulenza filosofica può fare rispetto ad altri tipi di relazioni di aiuto – e può farlo proprio in virtù della sua “cifra” filosofica – non è già fornire definizioni rassicuranti o classificazioni chiarificatrici, bensì incoraggiare l’individuo a chiarificare sé stesso e ponderare attentamente i molteplici aspetti in gioco. Questo «filosofare-insieme-al-consultante»¹⁶ – nel contesto di un dialogo che, al di là dell’urbana convivialità, chiama in causa e mette in discussione – è in grado di vivificare il pensiero: non già quello di Platone o di Hegel, bensì proprio quello del consultante e del consulente insieme.

La consulenza filosofica, dunque, si compie attraverso – ed è radicata in – un dialogo vitale, fecondo, illuminante, libero dalle maglie paralizzanti delle definizioni precostituite, delle ideologie fintamente rassicuranti, delle dinamiche vuote e autoreferenziali: ma questo dipende dai due protagonisti – consulente e consultante – che, come personaggi dostoevskiani, devono mettersi in gioco e incamminarsi lungo le terre di mezzo che si frappongono tra l’esperienza vissuta e la sua rappresentazione. E non è facile prevedere cosa succederà: assumere un atteggiamento autenticamente dialogico significa, infatti, essere disposti ad accogliere qualunque colpo di scena o ribaltamento, come in uno spettacolo carnevalesco, dov’è bandita la separazione tra attori e spettatori, tra palco e platea, tra sceneggiatura e improvvisazione. E dal momento che non esistono confini né punti di riferimento, quel che veramente conta è l’interazione autentica tra le persone: se è vero che nessun uomo nasce isolato, per quale motivo dovrebbe essere pensato separatamente dalla rete relazionale in cui vive e realizza sé stesso?

In questo senso, il dialogo non è semplicemente un metodo o una strategia, bensì un atteggiamento, *rectius* un modo di essere tra persone che agiscono e interagiscono tra loro: perché – come suggeriscono Tom Arnkil e Jaakko Seikkula, due psicoterapeuti finlandesi a indirizzo sistemico – una volta compreso che ciascuno di noi è “altro” per l’altro e che tutti condividiamo la condizione di alterità, diventa necessario – quasi doveroso – assumere un atteggiamento polifonico.¹⁷

¹⁴ Achenbach 2004, p. 81.

¹⁵ Ivi, p. 112.

¹⁶ Ivi, pp. 134-135. Come noto, l’espressione *Sinphilosophie* fu coniata da Friedrich Schlegel per indicare lo spirito di partecipazione intellettuale ed emotiva che animava i membri del Gruppo di Jena, che intendevano presentarsi come una sorta di “autore multiplo”, capace di sintetizzare in sé le individualità di ciascuno e di creare opere comuni, non attribuibili a nessuno in particolare.

¹⁷ Arnkil, Seikkula 2013, pp. 14-15. Gli autori sono due rappresentanti della scuola sistemico-relazione di lingua finnica che, a partire dal pensiero di Gregory Bateson, ha rivoluzionato il pensiero degli operatori socio-sanitari e il loro modo di agire: le idee fondamentali di questo orientamento sono complessità, interazione e olistico, dal momento che il comportamento individuale diventa comprensibile solo se riferito non a mere logiche intrapsichiche o solipsistiche, bensì alle configurazioni relazionali in cui esso si dispiega. Il riferimento all’atteggiamento polifonico è preso dal filosofo Michail Bachtin che – indagando la poetica e la stilistica di Dostoevskij – sostiene che egli abbia, per primo, inaugurato un tipo di romanzo assolutamente inedito e innovativo, detto appunto «polifonico». Nei romanzi di Dostoevskij, infatti, i personaggi non sono semplicemente oggetto della parola dell’autore che, come una sorta di gran burattinaio, decide come farli agire o pensare, cosa debbano provare, se farli soccombere o sopravvivere; piuttosto, essi sono «anche soggetti della propria parola immediatamente significante» e si ergono rispetto alla trama, all’autore e agli altri personaggi, per affermare un’idea che non dipende solo dalla coscienza che la esprime, ma da tutte le coscienze con cui viene in contatto. Nel romanzo polifonico la trama non è mai qualcosa di preesistente rispetto all’effettiva interazione dei personaggi che la vivono, la popolano e la animano: lo stesso autore cessa di essere una meta-coscienza che include oggettualmente i vari personaggi ma è, a sua volta, immerso in questa «totalità d’interazione di varie coscienze, delle quali nessuna si fa interamente oggetto di un’altra»; cfr. Bachtin 1968, pp. 9-11, *passim*.

Essere “praticamente” filosofi

La grandezza non consiste nell'essere questo o quello, ma nell'essere sé stesso, e questo ciascuno lo può se lo vuole.
S. KIERKEGAARD, *Aut-Aut*

Dal momento che la consulenza filosofica origina da una richiesta di “aiuto” rivolta a un consulente, diventa centrale definire in che cosa consiste e come deve essere svolta da parte di quest'ultimo la valutazione “filosofica” del problema sollevato. Da quanto detto finora, è già evidente che si tratta di un percorso – più che di un processo – in continua evoluzione, che si orienta nel farsi stesso della relazione, a prescindere da ogni programmazione e intento diretto.

Secondo lo psicoterapeuta Carl Rogers, un consulente che intende giovare al consultante deve esprimere tre caratteristiche: la congruenza, ovvero deve essere liberamente e profondamente sé stesso; l'autenticità, ovvero non deve ingannarlo a proposito di sé stesso; e infine, l'empatia, ovvero deve essere capace di provare «una profonda comprensione empatica di quanto il cliente sente a livello cosciente». ¹⁸ In che modo è possibile?

La parola empatia deriva dalla lingua greca e, più precisamente, dalla combinazione del termine *pathos* e del prefisso *en*: essa designa la capacità di un individuo di risuonare degli stessi sentimenti provati dall'altra persona o, per dirla sempre con Rogers, «sentire il mondo personale del cliente “come se” fosse nostro, senza però mai perdere questa qualità del “come se”». ¹⁹ Attraverso l'empatia, dunque, il consulente può comprendere i sentimenti del consultante ed è in grado di esprimersi in maniera sintonica rispetto a quel che questi fa e sente, accogliendone lo stato d'animo e rispettandone le emozioni; allo stesso tempo, però, l'attenzione che il consulente rivolge a tale vissuto muove da una prospettiva che – pur conservando una distanza oggettiva – non deve essere animata da alcun intento valutativo. Nel momento in cui il consultante è in grado di percepire l'empatia del consulente sarà «certo di non essere solo in quel sentimento» ²⁰ e sarà pronto a mettersi in cammino: per dove lo deciderà di volta in volta all'interno della relazione consulenziale.

È, peraltro, evidente che il consulente non può abbandonarsi *sic et simpliciter* all'altrui sentimento, perché finirebbe per smarrire sé stesso e la professionalità cui è chiamato dalla presenza del consultante; né è possibile che – sulla spinta emotiva di questa partecipazione – egli sovrapponga la propria esperienza a quella altrui, in un moto di incontenibile egocentrismo: al centro della relazione deve esserci sempre il vissuto del consultante, che va compreso alla luce del suo modello di personalità, non un altro.

Già Sigmund Freud aveva sostenuto che la psicoanalisi non è diretta «a consigliare e guidare nelle faccende della vita. Al contrario, noi respingiamo, per quanto c'è possibile, la parte di mentori, poiché ciò che più ci interessa è che l'ammalato prenda da sé le sue decisioni». ²¹ Un consiglio o un'interpretazione calati dall'alto – come se il consulente fosse una specie di santone, dotato della saggezza e della competenza necessarie per guardare obiettivamente i fatti e dipanare favorevolmente la matassa – non sono in grado di portare reali cambiamenti nella personalità del consultante: le trasformazioni risolutive e feconde sono quelle che muovono dall'interno, sommovimenti dell'animo non privi di sofferenza, costernazione, perplessità, per fronteggiare i quali l'individuo è chiamato a un autentico atto di coraggio. In questo senso, lo scopo della consulenza filosofica è l'autosviluppo della persona, ovvero portare il consultante a prendere coscienza della responsabilità che egli ha sulla propria condotta e sulla propria vita, per

¹⁸ Rogers 1970, p. 57.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ivi, p. 93.

²¹ Freud 1979, p. 583.

aderire autenticamente a sé stesso: «il consulor non dovrebbe alleviare la sofferenza del cliente, ma piuttosto orientarla, canalizzandola in maniera costruttiva».²²

A queste condizioni è addirittura legittimo parlare di “funzione terapeutica” della consulenza filosofica, purché sia inteso che la guarigione cui si mira consiste in uno «sgranchimento dell’anima»²³ per prendersi cura di sé e del soggetto che si è. C’è forse qualcosa di più radicalmente filosofico?

No, stante la celebre lezione di Michel Foucault, così riassunta da Pier Aldo Rovatti:

la filosofia è una particolare forma di cura, è un prendersi cura di sé stessi che implica il prendersi cura degli altri. È una pratica di pensiero ma, appunto, è essenzialmente una pratica, un esercizio da applicare costantemente alla propria esistenza. Come tale è anche un governo, uno modo di governare sé stessi. È una politica della soggettività.²⁴

Questo vuol dire che, anche se la relazione consulenziale è con tutta evidenza asimmetrica (consistendo – lo abbiamo detto – in una relazione d’aiuto), a differenza di quel che accade in altre relazioni dello stesso tipo, il consulente è tenuto a fare un passo indietro (forse, sarebbe più appropriato dire “di lato”), per lasciare spazio al consultante e al suo vissuto. Si tratta di un atto profondamente filosofico: consiste nell’*epochè*,²⁵ ovvero nella sospensione del giudizio.

Se il consulente – dall’alto dell’asimmetria di cui è forte – indugiasse anche solo per un attimo a giudicare il consultante, ne stroncherebbe sul nascere ogni sprone a compiere una risolutiva – per quanto sofferta – trasformazione di sé; o, al limite, finirebbe per proporgli (e imporgli) un modello per realizzarla.²⁶ Al contrario, il consulente che, a fronte della prima mossa del consultante, sospenda il giudizio e metta tra parentesi ogni valutazione circa il vissuto portato, apre la relazione a dinamiche virtuose, nelle quali la legittimità di un’interpretazione non può prescindere dalla convinta adesione di entrambe le parti. Se il consulente è presente nella relazione, il consultante sarà meglio disposto a farsi carico della fatica del processo di trasformazione cui è chiamato, non sentendosi più bloccato dal pre-giudizio altrui.

Se l’*epochè* è pratica indispensabile per il salutare avvio della relazione, il suo corretto svolgersi dipende da altre due pratiche profondamente filosofiche: una è la *parresia*, l’altra è la *prosoché*. Con il primo termine²⁷ i greci indicavano l’atteggiamento di chi parla sempre con franchezza e si mantiene aderente al vero, senza affidarsi ad artifici lessicali o retorici, in modo che sia resa evidente a chi ascolta la coincidenza tra l’opinione espressa e la verità dei fatti. Allo

²² May 1991, p. 99.

²³ Marinelli, Miceli 2010, p. 24.

²⁴ Rovatti 2006, p. 64.

²⁵ Parola composta dalla proposizione *epi* (su) e il verbo *échein* (tenere), ovvero “tenere sopra” e, dunque, “trattenere”: essa designa l’astensione del giudizio sulle cose e i fatti del mondo. Si tratta non soltanto di un processo cognitivo ma di un vero e proprio atteggiamento spirituale teso a respingere la formazione (di per sé naturale) di ogni forma di pregiudizio, fino al raggiungimento della necessaria quantità di informazioni. Dal punto di vista filosofico il concetto è naturalmente legato alla tradizione scettica classica, ma lo ritroviamo anche nel dubbio metodico cartesiano e nella riduzione fenomenologica husserliana.

²⁶ La consulenza filosofica deve tenersi ben lontana da modelli o stereotipi, perché il rischio è che i soggetti li trovino confortanti e tranquillizzanti: da un lato, il consulente potrebbe sentirsi molto più a suo agio in un campo già esplorato, dove conosce già tutte le risposte, mentre, dall’altro lato, il consultante potrebbe scegliere di indossare una maschera e rinunciare a scavare troppo a fondo, trovando conforto nel fatto di sentirsi “uno tra tanti”. In questo modo, però, ogni ricerca di senso è vanificata in origine e ogni motivazione personale annacquata in un mare di luoghi comuni.

²⁷ Etimologicamente la parola deriva da *pan* (tutto) e *rhema* (ciò che viene detto) e potrebbe tradursi con “dire tutto”: «nella *parresia* – scrive Foucault – si suppone che il parlante dia una spiegazione completa ed esatta di ciò che ha in mente, così che chi ascolta sia in grado di comprendere esattamente ciò che egli pensa»; cfr. Foucault 1998, p. 4.

stesso modo, nell'ambito della relazione consulenziale è necessario che il consulente parli sempre con franchezza e onestà, mantenendo un atteggiamento di «calma obiettività, basata sulla comprensione che niente che sia umano gli è estraneo o è indegno della sua comprensione».²⁸

La parola greca *prosochè*,²⁹ invece, indica l'atteggiamento di chi predilige

una vigilanza e una presenza di spirito continue, una coscienza di sé sempre desta, una costante tensione dello spirito. [...] Grazie a questa vigilanza dello spirito, la regola di vita fondamentale, ossia la distinzione fra ciò che dipende da noi e quello che non dipende da noi, è sempre sottomano.³⁰

Il consulente filosofico deve prestare molta attenzione a quel che gli viene riferito, senza farsi fuorviare dall'emotività – a volte forte, a volte incontenibile – del consultante: nell'eventualità di una sua crisi emotiva, ad esempio, il consulente deve saper resistere alla tentazione di indugiare in un patetico sentimentalismo, accostandosi al dolore altrui con rispetto, ma senza perdere di vista il contesto relazionale, nell'ambito del quale è richiesto il suo intervento.

Epochè, *parresia* e *prosochè* non sono vuote parole, bensì buone pratiche che il consulente è chiamato a realizzare in quanto filosofo, ispirandosi alla tradizione degli «esercizi spirituali» della filosofia antica che, secondo l'interpretazione di Pierre Hadot, vanno intesi proprio alla luce dell'effetto che si propongono di produrre nel lettore e non come testimonianza del pensiero di questo o quel filosofo: «sono destinat[i] a formare le anime. Hanno un valore psicagogico».³¹

Una pratica sì fatta ha solo tre nemici, «la convinzione precipitosa, la fredda esattezza e la verità senz'anima».³² Bisogna avere la forza di non accantonare le domande che appaiono insolubili, rimanendo fedeli all'esempio dell'instancabile Socrate che non abbandonava mai la ricerca del *ti esti*, anche a fronte di ripetuti fallimenti. Per assurdo – conclude Achenbach – sarebbe più facile ammettere l'esistenza di una teoria separata dalla prassi che non la configurabilità di una consulenza filosofica senza filosofia, dal momento che la pretesa che la muove e l'ispirazione che la anima sono essenzialmente, irriducibilmente, immanentemente filosofiche.³³

La fiamma e il tempo

Perché non è, questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di sé medesima.
PLATONE, *VII lettera*

Un filosofo che sia interessato alla filosofia nel suo farsi pratica – e “in” pratica – dovrebbe rifuggire ogni tentativo di definire e classificare a ogni costo quel che accade: per quanto utile – e, forse, addirittura ragionevole – ogni definizione rappresenta, comunque, un tentativo volto a semplificare ciò che è complesso, ridurre ciò che è strutturato, fermare ciò che è mutevole. Nulla di più lontano dalla realtà delle cose: nel migliore dei casi si tratterà di un'espressione maldestra, incapace di contenere alcunché di veramente informativo e, per giunta, arrogante nei riguardi di ogni altro tentativo che provi ad accostarsi in maniera differente allo stesso tema.

Per queste stesse ragioni, se è vero che il consulente filosofico – come altre figure simili – non può prescindere, a garanzia del consultante, da specifici requisiti professionali e formativi,

²⁸ May 1991, p. 89.

²⁹ La parola combina la proposizione *pros* (presso) e il verbo *échein* (tenere) e potrebbe tradursi con “attenzione vigile”.

³⁰ Hadot 2005, p. 34.

³¹ Ivi, pp. ix-x.

³² Achenbach 2004, p. 70.

³³ Ivi, p. 144.

va tuttavia osservato che, a differenza di quel che accade con l'avvocato o il medico, egli è tale non già in virtù di questi stessi requisiti, ma per il tipo di contributo che fornisce attraverso l'analisi filosofica della questione sollevata. Per avere contezza di quanto andiamo argomentando sarà sufficiente citare l'esempio di Socrate, il cui impegno filosofico non è mai separabile dalle specifiche funzioni che egli assume nel corso del dialogo: attento osservatore dell'animo altrui, facilitatore del parto, promotore dell'auto-educazione.

Secondo la tradizione dei *Dialoghi* platonici Socrate è, innanzitutto, colui che interroga, questiona, chiede chiarimenti. Lo schema è noto: nell'unica certezza di non sapere, il filosofo ateniese chiede lumi ad altre persone, interrogandole su problemi rispetto ai quali essi appaiono sapienti (al sacerdote Eutifrone domanda cosa sia il sacro, con i generali Nicia e Lachete discute sul coraggio, a un gruppo di amici chiede cosa sia l'amicizia, ecc.); peraltro, secondo la testimonianza dello storico Senofonte, Socrate dialogava con la medesima scrupolosità e la stessa cura con ogni genere di persona e nelle situazioni più disparate: dal figlio adolescente, di malumore per un alterco con la madre, alla prostituta Teodote, con la quale discute di seduzione amorosa.

Socrate ci offre, insomma, una testimonianza viva, diretta, pratica non tanto di un metodo o di una tecnica (ancorché egli emerga come fine dialettico e giganteggi rispetto ai principali retori del suo tempo), quanto piuttosto di un modo di fare filosofia, l'unico che egli giudicava veramente legittimo e fruttuoso: il dialogo continuo, franco, condiviso con gli altri interlocutori, mossi a loro volta dal vivo desiderio di conoscere e indagare sé stessi. E poco importa se non si riesce a pervenire a una definizione soddisfacente: quel che conta è essersi messi in cammino insieme, con animo umile e sempre disponibile al cambiamento che, per essere autentico, non può essere banalmente suggerito dal conduttore. È proprio il dialogo con Socrate – scandito dalla sequenza di domande, precisazioni, chiarimenti e ulteriori domande – che consente all'interlocutore di ordinare i propri pensieri e aprirsi all'autoascolto e alla consapevolezza di sé.

In questo senso, il filosofo ateniese sembra svolgere le funzioni della levatrice, ovvero delle donne che aiutano le partorienti nella difficile esperienza del travaglio: «SOCRATE: "Tu hai le doglie, caro Teeteto: segno che non sei vuoto, ma pieno". TEETETO: "Non lo so, o Socrate, io dico solo quello che provo"». ³⁴ Allo stesso modo, il consulente filosofico è chiamato ad aiutare l'altro a discernere e a fare chiarezza dentro di sé, in un processo che si auto-alimenta continuamente e nel quale è auspicabile che «un'indole filosofica ne risvegli un'altra». ³⁵

La filosofia intesa come esperienza vissuta – e non come modello dogmatico, volto alla conservazione delle istituzioni preposte alla sua stessa diffusione ³⁶ – non può essere autoreferenziale ma, al contrario, è tanto più vitale e nutriente se sa aderire alla vita e alla totalità inesauribile delle connessioni infinite che essa sa generare, in maniera rapsodica, cangiante, sempre mutevole. Questo modo di intendere la filosofia, che è pratica filosofica nel senso più verace – ricerca continua, sperimentazione coinvolgente, sgranchimento dell'anima –, dà luogo all'abbattimento dei confini, alla contaminazione delle esperienze, al superamento di ogni finitudine,

³⁴ Platone, *Teeteto*, 148e. Peraltro, è interessante osservare che, secondo la mitologia, la dea che presiede ai parti – Artemide, la dea vergine – non consente alle donne sterili di essere levatrici: «Ella dunque a donne sterili non concede di fare da levatrici, essendo la natura umana troppo debole perché possa chiunque acquistare un'arte di cui non abbia avuto esperienza; ma assegnò codesto ufficio a quelle donne che per l'età loro non potevano più generare, onorando in tal modo la somiglianza che esse avevano con lei»; cfr. *ivi*, 149b-c. Se le cose stanno così, il consulente, cui si chiede – come a una levatrice – di essere rivolto all'altro (e non egoisticamente centrato su sé stesso), deve aver già realizzato il proprio cambiamento, per non avere la tentazione di proiettare sul consultante i propri vuoti e pregiudizi, le proprie attese e disillusioni, le proprie ansie e insicurezze. Chiosa Socrate: «E la più grande capacità mia è ch'io riesco, per essa, a discernere sicuramente se fantasma o menzogna partorisce l'anima del giovane oppure se cosa vitale e reale»; cfr. *ivi*, 150b-c.

³⁵ La citazione è tratta dal *Proemio alla versione e traduzione del Teeteto* di Renato Bonghi ed è citata in Marinelli, Miceli, 2010, p. 22.

³⁶ È la nota distinzione proposta da Ran Lahav, secondo il quale la filosofia occidentale – rispetto ad altre forme di pensiero filosofico – ha alimentato, nel corso del suo sviluppo, sofisticate astrazioni concettuali che, nella loro complessiva dialettica, hanno favorito la conservazione (e la sclerotizzazione) dell'*establishment* accademico; cfr. Lahav 2010, p. 10-11.

verso il ridestamento delle coscienze: ma – attenzione! – non riguarda solo il consultante, ma entrambi i soggetti coinvolti nella relazione (e proprio in quanto coinvolti nella relazione).

A leggere con la dovuta cura i *Dialoghi* platonici si evince che Socrate non si limita mai all'ascolto passivo delle risposte dell'interlocutore, bensì sovente le riformula oppure chiede se ha bene inteso quanto è stato detto e solo in caso di risposta positiva è disposto a procedere oltre. In questa interlocuzione erratica e mai lineare, il filosofo è presenza vigile e solerte che, mentre dialoga con l'altro, ascolta anche sé stesso: la consapevolezza di sé diventa, dunque, non già espressione inafferrabile di un processo troppo astratto, ma identifica un vissuto esperienziale e concreto, condiviso tra le parti in relazione.

A queste condizioni la consulenza filosofica può rappresentare uno strumento portentoso, non già per creare *ex novo* o infondere *ab externo* nel consultante qualcosa che gli è del tutto estraneo (ne risulterebbe molto probabilmente un innesto mal riuscito), ma per alimentare quelle sorgenti energetiche già esistenti in lui e, finora, incapaci di innescare ogni positiva trasformazione. Dal momento che gli individui sono naturalmente impegnati nell'autoconservazione – che passa necessariamente per l'auto-miglioramento –, la filosofia può essere di grande ispirazione, consentendo la liberazione dalle astrazioni fittizie e dalle costruzioni troppo rigide.³⁷

Questo percorso di trasformazione chiama in gioco il fattore tempo. Ma non già *Kronos*, il tempo quantitativo che, come la sabbia nella clessidra, fugge e consuma senza lasciarsi mai afferrare, bensì *Kairos*, il tempo opportuno e propizio, l'occasione "buona" per superare la crisi, sciogliere il dilemma, compiere l'eccellenza.³⁸ Se il tempo dell'incontro non va misurato «secondo il prima e il dopo», allora non esiste più fugacità ma solo un'opportunità che va acciuffata:³⁹ immersi nel *kairos* della relazione, il consulente e il consultante sono in contatto in virtù di una interazione che non può non essere proficua per entrambi, dal momento che questo è il tempo "giusto".

Così inteso, il *kairos* rappresenta una delle caratteristiche più tipicamente filosofiche della consulenza: se la filosofia è comprensione – non solo logico-argomentativa, ma anche emotiva ed emozionale – dell'autenticità dell'individuo, è bene che questo tempo venga opportunamente acciuffato per orientare il discorso verso ciò che più ci riguarda e ci interessa. Riecheggia forte l'esortazione di Platone: non dobbiamo farci schiavi dei discorsi, bensì dobbiamo servirci di loro per cercare quel che vogliamo.⁴⁰

³⁷ Scrive Rogers: «la persona psicologicamente libera tende a funzionare in modo più completo. È capace di provare e di accettare pienamente tutti i propri sentimenti e le proprie reazioni. Utilizza in modo sempre più completo tutto il proprio organismo per cogliere e comprendere con la maggior precisione possibile la situazione esistenziale. Utilizza tutte le informazioni che il sistema nervoso è in grado di fornirgli: ma riconosce che l'insieme del suo organismo può essere, e spesso è, più saggio della sola coscienza. È capace di permettere all'organismo di funzionare liberamente in tutta la sua complessità e di lasciarsi guidare fra le molteplici alternative, verso il comportamento che assicurerà la soddisfazione più completa e più autentica dei bisogni esistenti in un momento determinato. Ha fiducia del proprio organismo e del suo funzionamento, non perché lo creda infallibile, ma perché, essendo completamente aperto alle conseguenze di ogni decisione, può correggere quelle che si dimostrano inadeguate»; cfr. Rogers 1970, p. 190.

³⁸ Con il termine *kairos*, Ippocrate designava il momento decisivo nel quale il medico era chiamato a intervenire per evitare che la malattia svoltasse verso la morte, dirigendola piuttosto verso la cura: in questi pochi istanti, l'intervento del medico rivela il suo carattere decisivo, dovendo essere accurato e solerte allo stesso tempo. Con un significato sostanzialmente analogo lo stesso termine ricorre nel linguaggio militare o marinaro. Nella retorica sofistica il termine diventerà centrale, designando non solo l'occasione propizia per pronunciare un certo discorso, ma anche la capacità del retore di adattare il proprio intervento al tempo a sua disposizione o al tipo di uditorio, scegliendo con accuratezza le parole più opportune ed efficaci.

³⁹ Non a caso il dio *Kairos* era rappresentato con un lungo ciuffo di capelli sul davanti, ma calvo sul resto della testa: per essere afferrato quando ci si para davanti e non quando è passato del tutto. Si veda la raffigurazione *Il Tempo Opportuno*, affresco di Francesco Salviati, nella Sala dell'Udienza al Palazzo Vecchio di Firenze.

⁴⁰ A questo proposito Platone nel *Teeteto* distingue coloro che tengono discorsi filosofici da quelli che tengono le arringhe nei tribunali: i primi sono abituati a parlare con grande tranquillità e agiatezza, essendo disposti a mutare discorso ogni qual volta che «un argomento nuovo gli attiri più di quello che hanno a mano» e non si preoccupano «di condurre il discorso più o meno in lungo [...] pur di toccare la verità»; gli altri, invece, parlano sempre in grande affanno «incalzati come sono dall'acqua che scorre giù dalla clessidra, ma nemmeno hanno libertà di svolgere i loro argomenti come vogliono»; cfr. Platone, *Teeteto*, 172d-173a. In un frammento dello *Gnomologium Vaticanum* (743

Nella consulenza filosofica rimangono, dunque, centrali i vissuti individuali che non sono soltanto espressione di due diverse visioni del mondo che si incontrano e si confrontano – *ego* e *alter-ego* –, ma rappresentano di fatto gli spazi esistenziali in cui le persone vivono e sono chiamati a realizzare le proprie aspirazioni: è proprio in questi spazi che – attraverso l'interazione reciproca e il risveglio delle coscienze filosofiche – prendono forma straordinari cambiamenti.

E, come dimostra l'esempio di Socrate, non c'è niente di più filosofico dell'individuo che, sforzandosi asintoticamente in questa direzione, fa della sua vita un'interminabile esperienza di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Achenbach 2004: Gerd B. Achenbach, *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, trad. it., Apogeo, Milano 2004.
- Arnkil, Sekkula 2013: Tom E. Arnkil, Jaakko Sekkula, *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*, Erickson, Trento 2013.
- Bachtin 1968: Michail M. Bachtin, *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, trad. it., Einaudi, Torino 1968.
- Foucault 1998: Michel Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, trad. it., con saggio introduttivo di R. Bodei, Donzelli, Roma 1998.
- Freud 1979: Sigmund Freud, *Introduzione alla psicoanalisi*, trad. it., in Id., *Opere complete*, vol. 8, a cura di C. L. Musatti, Bollati Boringhieri, Torino 1979.
- Gorgia 2013: Gorgia, *Testimonianze e frammenti*, introd., trad. e commento di R. Ioli, Carocci, Roma 2013.
- Hadot 2005: Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, trad. it., a cura di A. I. Davidson, Einaudi, Torino 2005.
- Kant 1991: Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1991
- Lahav 2010: Ran Lahav, *Al di là dei muri della prigione filosofica*, in Marinelli, Miceli (a cura di), *Le polifonie dell'anima. Itinerari di counseling filosofico*, Gruppo Editoriale, Acireale-Roma 2010, pp. 9-14.
- Marinelli, Miceli 2010: Giancarlo Marinelli, Arcangela Miceli, *Discorsi senza padrone. Il Teeteto: un paradigma metodologico per il counseling filosofico*, in Marinelli, Miceli (a cura di), *Le polifonie dell'anima. Itinerari di counseling filosofico*, Gruppo Editoriale, Acireale-Roma 2010, pp. 15-30.
- May 1991: Rollo May, *L'arte del counseling. Il consiglio, la guida, la supervisione*, trad. it., Astrolabio, Roma 1991.
- Platone, *Teeteto*: Platone, *Teeteto*, trad. e note di M. Valgimigli, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Popper 1972: Karl Popper, *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1972.
- Rogers 1970: Carl R. Rogers, *La Terapia centrata-sul-cliente. Teoria e ricerca*, trad. it., G. Martinelli editore, Firenze 1970.
- Rovatti 2006: Pier Aldo Rovatti, *La filosofia può curare? La consulenza filosofica in questione*, Cortina, Milano 2006.

n. 167) lo stesso argomento è attribuito a Gorgia: «Gorgia diceva che i retori sono simili alle rane: queste infatti gridano nell'acqua, quelli davanti alla clessidra»; cfr. Gorgia 2013, p. 147.

FILOSOFIA E INCLUSIVITÀ SCOLASTICA UN APPROCCIO STORICO E UNA PROPOSTA OPERATIVA

Marco Damonte

Abstract

The aim of this paper is twofold. In the first part I propose an historical reflection on the relationship between philosophy and disability, paying attention to the contribution of feminist philosophies, disability studies, the ethics of care (Kittay) and the capability approach (Nussbaum and Sen). Following some indications from the first part, in the second one I offer a didactic path in order to teach history of philosophy to intellectual disabled students, following some suggestions from the “Philosophy for Children” and from the “Philosophical Practice”.

Keywords

Disability Studies, Capability Approach, Didactics of Philosophy, Philosophy of Children, Inclusiveness.

0. Avvio

Nel suo senso più alto la filosofia è una disciplina capace di mettersi al servizio della realtà e della persona umana. Da qui l'interrogativo: che cosa potrebbe accadere se essa si mettesse al servizio di quella realtà articolata che riguarda la disabilità? E, limitandosi al mondo scolastico, di quei rapporti che coinvolgono l'alunno con disabilità, la comunità della classe e il docente che opera in essa? Il presente contributo intende rispondere a questo quesito, presentando, nel primo paragrafo, le principali proposte che negli ultimi decenni hanno messo a tema la relazione tra filosofia e disabilità, evidenziandone i passaggi storici e sottolineando come da essi dipenda il passaggio dall'*International Classification of Impairment, Disability and Handicap* (ICD) all'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF).¹ Nella seconda parte mostrerò come l'approccio filosofico possa favorire l'inclusione degli alunni con disabilità all'interno della scuola e promuovere la formazione degli alunni verso un atteggiamento inclusivo all'altezza di quelle esigenze di giustizia che caratterizzeranno la società di domani. A tal fine utilizzerò alcuni contributi riconducibili alla *philosophy for children* e alla “pratica filosofica”: il contributo proprio della filosofia esula dai suoi contenuti specifici per dilatarsi piuttosto verso un incremento di capacità propriamente umane, tra le quali i diversi tipi di intelligenza. Nella parte conclusiva richiamerò le fonti utilizzate e proporrò un percorso di storia della filosofia utilizzabile in quegli istituti superiori che annoverano tale disciplina nel proprio *curriculum*.

1. La filosofia di fronte alla disabilità: dall'ICD all'ICF

Nella storia del pensiero occidentale, la riflessione filosofica ha tematizzato la questione della disabilità soltanto negli ultimi decenni, quando si sono rese disponibili categorie concettuali diverse da quelle troppo generiche di “anormalità” e “devianza”. Ciò è avvenuto nell'ambito delle filosofie speciali, con particolare riferimento alla filosofia politica e a quella morale nella riflessione di autori di lingua inglese.

¹ Cfr. Pariotti 2009.

1.1 Definizioni e modelli di disabilità

La disabilità venne inizialmente utilizzata come un modo per classificare gli individui sulla base di categorie osservabili o facilmente inferibili, sulla scorta di ciò che avveniva per l'analisi di categorie quali "etnia" e "sessualità". Per tutte queste categorie vi è una diminuzione del benessere (*well-being*) individuale e sociale, anche se, nel caso specifico della disabilità, a differenza degli altri, tale diminuzione appare più stringente perché non del tutto riducibile a questioni di stigma o discriminazione. La necessità di definizioni precise, utilizzabili nei documenti legislativi e nelle dichiarazioni degli organismi internazionali, ha sollecitato la riflessione a cercare un nesso tra le nozioni di disabilità, limitazione, impedimento, esclusione, fino a identificare due modelli. Il primo è quello "medico", in base al quale la disabilità consiste in un danno (*impairment*) fisico o mentale nel quale, di conseguenza, la persona disabile è identificata con il rispettivo *deficit*. Il secondo è il "modello sociale", dove l'accento cade sulla relazione tra la persona con disabilità e l'ambiente sociale: la disabilità, in questo caso, si definisce nei termini più dinamici dell'esclusione, tanto da proporre la dizione "persone inabilitate" (*disabled people*).² In quest'ultimo modello la disabilità è, in senso stretto, una possibilità dell'esistenza umana e, in senso largo, una caratteristica intrinseca dell'identità di ciascuna persona.³ Esso è oggi dominante in ambito socio-legislativo, anche se i critici lo ritengono basato sulla stessa dicotomia su cui si fonda il modello medico: quella tra impedimento biologico e limitazione sociale. Esso non presterebbe sufficiente attenzione al fatto che lo stesso impedimento biologico è riscontrabile attraverso un costrutto sociale. Privilegiare un modello rispetto a un altro ha conseguenze rilevanti sulle politiche sociali: il "modello medico" richiede interventi correttivi o forme di compensazione, mentre quello "sociale" comporta un ripensamento dei concetti di responsabilità, giustizia, rispetto e convivenza.

A fronte di una sterile contrapposizione tra questi due modelli, ci si è successivamente interrogati su quale sia il punto di vista delle persone disabili. Tale coinvolgimento diretto degli interessati e, dunque, la valorizzazione della loro esperienza, si è affermato a partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, grazie al libro di Charlston *Nothing About Us Without Us*.⁴ In questa ottica fenomenologica la disabilità viene definita una atipicità strutturale o funzionale che può provocare discriminazione in determinati contesti. Tale approccio ha il pregio di superare la dicotomia sopra evidenziata e, inoltre, ha il vantaggio di considerare le persone disabili nella loro individualità e non come un gruppo che richiede rivendicazioni per sé in analogia ad altri gruppi minoritari discriminati. L'attenzione nei confronti dello stigma sociale è necessaria, ma non può essere assolutizzata, pena l'identificare le persone con disabilità attraverso la mera oppressione o marginalizzazione di cui possono risultare vittime.

Nel proseguo del presente studio utilizzerò il termine "disabilità", intendendo con esso quella complessa esperienza che si genera mettendo al centro di una più vasta rete sociale la persona con disabilità. Tale esperienza è declinabile attraverso cerchi concentrici sempre più ampi, tra cui quello giuridico, quello politico e quello etico-antropologico.

1.2 Il contributo delle filosofie femministe: i Disability Studies

Data l'associazione della disabilità con un difetto, un'insufficienza, un'imperfezione, siano esse connaturate alla persona o provocate socialmente, è lecito aspettarsi che tale tema venisse affrontato da quel filone che si considera paladino del valore delle differenze e dell'inclusività: il femminismo.⁵ L'attenzione al corpo della persona disabile, alla possibilità di apprezzare un diverso modo di concettualizzare il reale, alla formulazione di un'etica attenta alla diversità e a chi

² Cfr. Morris 2001.

³ Cfr. Wasserman, Asch, Blustein, Punam 2011.

⁴ Cfr. Charlston 1998.

⁵ Cfr. Silvers 2007.

si trova in una situazione di esclusione sono spunti rilevanti, ma il maggior contributo delle filosofie femministe alle filosofie della disabilità consiste nell'aver promosso la nascita dei *disability studies*. Tale settore di studi, sorto negli Stati Uniti, ha caratterizzato i decenni centrali del Novecento.⁶ Esso si è strutturato come avvallo accademico ai movimenti di rivendicazione dei diritti civili e ha coinvolto soprattutto studi letterari e storici, fino a coinvolgere la storia delle idee e la storia intellettuale, ambiti con una loro specifica identità all'interno del sistema di istruzione americano. Ciò ha favorito un approccio narrativo alla disabilità, dando voce sia a chi si trova escluso, sia a chi si occupa di lui e, inoltre, ha permesso di porre al centro dell'attenzione le tipologie di disabilità più escludenti, ovvero quelle che compromettono le facoltà intellettive. Ricorrendo ad un linguaggio concreto ed esistenzialmente informato, la diversità è più facilmente compresa nel suo possibile valore, come, ad esempio, nel contributo che il racconto di una persona non vedente può offrire ad una teoria della conoscenza non convenzionale. Il rifiuto del determinismo biologico e dell'associazione tra disabilità e malattia hanno poi contribuito ad affrontare la questione dell'identità della persona con disabilità declinandola su un piano prevalentemente socio-culturale. Una volta compresa come il prodotto di un pregiudizio, più che della biologia, la disabilità delle persone svantaggiate può trovare una soluzione attraverso una radicale riforma della giustizia sociale.

L'interesse verso la condizione pratica delle persone con disabilità richiede, nell'ottica femminista, un maggior rispetto morale che consiste nel favorire autonomia, indipendenza, uguaglianza di opportunità, ma soprattutto nel riconoscere il valore delle persone con caratteristiche anomale, proprio in virtù di queste loro peculiarità. Una certa insistenza retorica sulla tecnologia attualmente in uso, in parte nata per venire incontro alle esigenze delle persone con disabilità, si accompagna a un ripensamento radicale di che cosa sia il corpo protesizzato. Più cogenti le richieste di una nuova meta-etica capace di informare in senso inclusivo la filosofia e le prassi morali e quelle politiche attraverso il ricorso alle virtù di fiducia (*trust*), cura (*care*), dipendenza (*dependency*), sostegno (*sustenance*), interconnessione reciproca tra persone (*interconnectedness*). Il tentativo è volto a riformare le procedure democratiche per renderle inclusive e a integrare le istanze della giustizia retributiva, fino a proporre un nuovo modello di società dove persone malate, anziane, vulnerabili, con disabilità abbiano lo stesso diritto di cittadinanza ai pari degli altri soggetti.

Il punto più debole del contributo delle filosofie femministe a quelle della disabilità consiste nel considerare quest'ultima una categoria omogenea, identificata dall'oppressione, e nel tralasciare gli aspetti legati al funzionamento fisico-biologico. In tale prospettiva il principio di uguaglianza e la rivendicazione della differenza costituiscono le due anime complementari che ispirano rispettivamente la tutela giuridica delle persone con disabilità e la loro valorizzazione comunitaria.

1.3 L'etica della cura

Nata in contrapposizione all'idea della società come agglomerato di individui che stabiliscono un patto tra uguali, l'etica della cura evidenzia come la dipendenza sia una cifra ineludibile della condizione umana. La presa in carico (*care*) delle persone con disabilità viene posta al centro della riflessione e, una volta emancipata dalla sfera privata, si impone come questione politica e morale. La cura coinvolge un impegno e un interesse che spingono all'azione, a farsi carico, ad assumersi l'onore di un certo tipo di condotta. Secondo un'assodata definizione la cura consiste «in una specie di attività che include tutto ciò che facciamo per mantenere, continuare e riparare il nostro 'mondo' in modo da poterci vivere nel modo migliore possibile»,⁷ dove il mondo non sono solo gli altri esseri umani, ma anche la natura e gli oggetti. La *care* viene articolata in quattro fasi: l'interessarsi a (*caring about*), ovvero il momento del riconoscimento del bisogno dell'altro; il prendersi cura di (*taking care of*), il riconoscere che è possibile fare qualcosa

⁶ Cfr. Silvers 2013.

⁷ Tronto 2006, p. 118.

per l'altro; il prestare cura (*care giving*), che implica il soddisfacimento diretto dei bisogni di cura, e, infine, il ricevere cura (*care receiving*), ultimo momento fondamentale per comprendere se i bisogni di cura sono stati soddisfatti.

Nell'etica della cura l'indipendenza e l'autosufficienza vengono considerate condizioni utopiche dell'essere umano che nasce fragile, muore debole e attraversa momenti di malattia più o meno gravi. Se la cura va considerata un bene primario, allora la dipendenza deve essere assunta come un vero e proprio criterio di equità sociale. Entro questa cornice va interpretato il motto «siamo tutti figli» che sta alla base del pensiero della Kittay,⁸ convinta che almeno nella prima parte della nostra esistenza dipendiamo dall'assistenza di altre persone. Più in generale, la libertà, la realizzazione, l'indipendenza di ciascuno sono di fatto rese possibili da una rete di relazioni e di dipendenze che le sorreggono. Le novità presenti nel testo della Kittay riguardano i seguenti punti. Anzitutto, considerando l'essere umano vulnerabile e dipendente, le diverse forme di disabilità da eccezioni marginali e dunque trascurabili, diventano paradigmi della condizione umana. Inoltre, ella riflette anche sulla condizione dei *care givers*, cioè di coloro che si occupano delle persone bisognose di cura. Nonostante un solo cenno fugace al mondo dell'educazione,⁹ la sua tesi è facilmente applicabile anche in questo campo: tutti coloro che sono chiamati a farsi carico di un alunno con disabilità possono essere considerati *care-giver* il cui lavoro di accudire chi è dipendente (*dependency work*) deve ottenere un riconoscimento sociale che tuteli il loro "io trasparente" e disinteressato reso tale proprio per la professione svolta o la scelta di vita compiuta. La categoria del "figlio" quale archetipo della vulnerabilità è mutuato da Arendt e Jonas, e dà alla proposta della Kittay una piega socio-politica, più che antropologica. Quella dipendenza che contraddistingue la fiducia e il bisogno d'affetto, ancor prima che la condizione di bambino, anziano, malato e disabile, va colta nella sua pervasività. La tesi sostenuta infatti è che «la nostra dipendenza reciproca non può essere messa tra parentesi senza escludere parti significative della nostra vita e della popolazione dalla sfera dell'uguaglianza».¹⁰ Il dibattito serrato con Rawls prende in considerazione le radici illuministe della nozione liberale di uguaglianza, passando attraverso Hume,¹¹ Hobbes,¹² Rousseau,¹³ Mill,¹⁴ Kant¹⁵ e Walzer,¹⁶ ma ricordando anche alcune affermazioni di Aristotele.¹⁷ In tutti questi casi «il volontarismo della teoria del contratto sociale presuppone la presenza di individui che agiscono per un forte interesse personale, che sono razionali e disinteressati l'uno verso l'altro, e che si trovano tutti nella stessa posizione di potersi impegnare in relazioni morali reciproche».¹⁸

La natura di per sé inclusiva dell'ideale di uguaglianza viene inevitabilmente tradita, e quest'ultimo rischia di scadere in ideologia, se il gruppo di potere dominante governa in base a principi di universalità e imparzialità indiscusse. La critica alla nozione di uguaglianza a partire da quelle di differenza, di diversità e di dipendenza si avvale, tra gli altri, dei contributi di Sen e Nussbaum a cui è dato un maggior rilievo in quanto, per riconoscere la dignità alle persone, sostituiscono espressamente la sola autonomia di matrice kantiana (che mal si adatta sia alle persone con disabilità, sia ai *care-givers*) con una vasta gamma di "funzionamenti" umani. Tale strategia, spostando l'accento dall'individuo alla relazione, comporta un cambio di paradigma e una buona dose di creatività, quali quella suggerita da Wittgenstein.¹⁹ L'obiettivo consiste nel formulare una teoria dell'uguaglianza che sia compatibile con la questione della dipendenza, cioè che comprenda sia le esigenze della giustizia, sia quelle della relazione (di cui la relazione di

⁸ Kittay 2010.

⁹ Cfr. *ivi*, pp. 72 e 280.

¹⁰ *Ivi*, pp. XXXIV-XXXV.

¹¹ Cfr. *ivi*, pp. 145 e 150.

¹² Cfr. *ivi*, p. 41.

¹³ Cfr. *ivi*, pp. 11 e 174.

¹⁴ Cfr. *ivi*, p. 16.

¹⁵ Cfr. *ivi*, pp. 168-169.

¹⁶ Cfr. *ivi*, pp. 17 e 36.

¹⁷ Cfr. *ivi*, pp. 16 e 82.

¹⁸ *Ivi*, p. 114.

¹⁹ Cfr. *ivi*, p. 48.

cura è paradigmatica) evitando di limitarsi a chiedere una condivisione maggiore di quei beni appartenenti al gruppo via via dominante.

Centrale diventa pertanto il “principio di *doulia*”, funzionale, tra l’altro, a giustificare il *welfare*,²⁰ al di là di una terza via tra capitalismo e democrazia: «proprio come abbiamo avuto bisogno di assistenza per sopravvivere e crescere bene, allo stesso modo è necessario che offriamo ad altri – compresi quelli che prestano le proprie cure per lavoro – le condizioni che permettano loro di ricevere l’assistenza di cui hanno bisogno per la sopravvivenza e la prosperità».²¹

Infine, va notato come sul piano stilistico l’argomentazione filosofica venga accompagnata da esempi tratti dalla cronaca, dal cinema, dalla letteratura e dalla testimonianza in prima persona, in quanto Kittay è madre di Sesha, una giovane donna con un serio ritardo cognitivo. Tale articolazione di fonti rendono le tesi proposte più persuasive come emerge dal seguente passo:

io credo che impuntarsi sull’indipendenza, e probabilmente anche sull’obiettivo di inclusione, quando quest’ultima è concepita come inserimento del disabile all’interno della vita ‘normale’ della comunità, significhi sottomettersi eccessivamente a una concezione di cittadino ‘indipendente e con pieno funzionamento’. [...] Ho paura che l’insistenza sull’indipendenza riporti Sesha a essere considerata inferiore a un essere pienamente umano.²²

In altri interventi, Kittay ha utilizzato la nozione di “cura” per offrire una valutazione del lavoro migrante conseguente alla globalizzazione,²³ un tipo di lavoro che, spostando masse di persone, specie donne talvolta accompagnate dai figli, da una parte all’altra del pianeta, ha conseguenze per quanto concerne l’inclusività del sistema scolastico dei paesi Occidentali.

1.4 Il capability approach

L’attenzione al contesto sociale è la peculiarità dell’“approccio delle capacità”, promosso, pur con accenti diversi, da Nussbaum e Sen.²⁴ La sua caratteristica propria consiste nella rilevanza attribuita a ciò che una persona riesce a fare con ciò che possiede, più che alle risorse che un individuo possiede come dotazione naturale o come esito della redistribuzione sociale dei beni. Le capacità (*capabilities*) proprie di ciascuna persona, se adeguatamente valorizzate, permettono a ciascuno un certo tipo di funzionamento (*functioning*), meglio di realizzare un certo numero di esperienze che consentono una qualche forma di realizzazione umana (*human flourishing*). Da notare che nell’identificare le capacità umane e la possibilità di realizzarle, Nussbaum ricorre all’antropologia aristotelica.

L’approccio delle capacità è l’alternativa più rilevante alla giustizia tipica della mentalità liberale, che verrà analizzata nel successivo paragrafo. Per Sen l’autentica misura della libertà individuale è data dalla capacità di acquisire informazioni.²⁵ Una società è giusta o ingiusta non in base a quanti beni garantisce al cittadino, ma in base a quanto, da un lato, lo rende libero di scegliere la propria forma di vita e, dall’altro, capace di avvalersi dei beni che ha a disposizione per raggiungere scopi ulteriori. Reddito e risorse materiali cedono il passo alla libertà e alle capacità,²⁶ cioè alla qualità della vita che ciascuna persona è effettivamente in grado di vivere. Sulla scorta della distinzione aristotelica tra “mezzi” e “fini” di una vita buona, Sen concepisce la povertà come privazione di capacità anziché come reddito basso. La condizione delle persone

²⁰ Cfr. Iori 2009.

²¹ Ivi, p. 195.

²² Kittay 2010, pp. 311-312.

²³ Cfr. Kittay 2009b.

²⁴ Cfr. Nussbaum 2007 e Sen 2010.

²⁵ Cfr. Sen 2006.

²⁶ Cfr. Sen 2010.

con disabilità è emblematica: infatti vecchiaia, handicap, malattie non riducono solo la possibilità di procurarsi un reddito (*earning handicap*), ma soprattutto incidono sulla capacità di convertire il reddito in risorse per una vita che va via via realizzandosi (*conversion handicap*).

Il punto decisivo viene spostato dal benessere del singolo alla qualità delle sue relazioni interpersonali, il che comporta un ruolo meno rilevante dato alla giustizia distributiva, a fronte di questioni quali il riconoscimento, la partecipazione, la pianificazione della propria esistenza, l'identità scelta per sé e quella riconosciutagli dagli altri. La valenza di tale cambio di prospettiva può essere apprezzata richiamando il cosiddetto "dilemma della differenza", ampiamente usato in ambito delle politiche educative: definire "disabile" un bambino può, da un lato, garantirgli una serie di sussidi sociali, ma, dall'altra, evidenziarne lo stato di minorità con il rischio di stigma sociale. La soluzione a tale dilemma è stata oggetto di studio proprio dalla pedagogia: l'educazione speciale (nel caso di persone con disabilità) dovrebbe coincidere con quelle pratiche "normali" di insegnamento che favoriscono la partecipazione di tutti gli studenti.²⁷ Ciò è possibile con una buona dose di quella creatività che i teorici dell'approccio delle capacità chiedono come impegno a tutti i membri della società: se la disabilità viene considerata una caratteristica da prendere in considerazione all'interno di un accordo sociale, essa può diventare una significativa opportunità.

Nussbaum, criticata la radice kantiana del contrattualismo liberale contemporaneo, radice mediata da una nozione di razionalità idealizzata, amplia gli orizzonti della giustizia fino a includere i bisogni tipici delle persone con disabilità: bisogni di cura, amicizia, attività, istruzione, rispetto di sé.²⁸ Si noti che per Nussbaum il modo di concepire i bisogni delle persone con disabilità non è separabile dalla visione che si ha dell'essere umano:

la sottolineatura della stretta continuità fra la vita delle persone sane e quella delle persone con deficit permanenti è certo l'aspetto più convincente della teoria di Nussbaum. La disabilità diviene così occasione per un più ampio ripensamento dell'essere umano e della sua autocomprensione, che ridimensioni l'enfasi kantiana sull'autonomia e sulla razionalità.²⁹

1.5 Disabilità, giustizia e uguaglianza

Tra le nozioni filosofiche analizzate nell'ambito della filosofia della disabilità, la giustizia occupa un ruolo decisivo per due ragioni. In primo luogo, essa è tradizionalmente considerata la principale virtù della società in quanto tale e, in secondo luogo, ha un ruolo centrale nel valutare le politiche sociali e le istituzioni pubbliche.³⁰ Gli studiosi che si sono occupati del rapporto tra disabilità e giustizia hanno notato come esso ponga seri problemi ad ogni teoria contrattualista della giustizia in quanto ne mette in discussione i principi fondanti: l'accordo ipotetico, il mutuo vantaggio e la reciprocità. Sempre a proposito della giustizia si pongono inoltre interrogativi rilevanti sui diritti civili delle persone con disabilità, su quale tipo di identità sociale venga (sul piano descrittivo) e vada (sul piano normativo) a loro riconosciuta o attribuita e sulle procedure distributive e retributive. Tali tematiche sono connesse in forza della relazione tra rispetto (considerazione sociale) ed equità (uso delle risorse disponibili), una relazione così stretta che resta dubbio se le disparità economiche che penalizzano le persone disabili siano la causa della loro esclusione e stigmatizzazione o se, piuttosto, non sia vero il contrario. Un'adeguata teoria della giustizia dovrebbe essere capace di offrire quelle ragioni cogenti, ma soprattutto quelle motivazioni persuasive, affinché una parte necessaria delle risorse a disposizione della società venga fruita per consentire a chi si trova in stato di disabilità di vivere comunque in una condizione di benessere e in un contesto che favorisca la sua realizzazione come persona. Queste considerazioni sono sufficienti a comprendere perché il tema della giustizia applicato alla disabilità sia un

²⁷ Cfr. Biklen 1992; Gartner, Lipsky 2002 e Lipsky, Gartner 1996.

²⁸ Cfr. Nussbaum 2007.

²⁹ Zanichelli 2012, p. 40.

³⁰ Cfr. Wasserman, Asch, Blustein, Punam 2013.

unicum rispetto a quello più generale che prende in considerazione altri tipi di gruppi sociali vittime di discriminazioni, un elemento di criticità presente in alcuni approcci considerati nei paragrafi precedenti.

Se dal punto di vista del modello medico, la giustizia consiste in una qualche forma di risarcimento o compensazione capace di spingersi fino a “costi intollerabili”, il modello sociale richiede una distribuzione equa di opportunità sociali ed economiche. Quest’ultima può essere intesa in senso minimalista, come un adattamento dell’ambiente volto a favorire le persone con disabilità, adattamento che talvolta porta vantaggi all’intero corpo sociale, o, in un senso più radicale, come una stringente necessità di ricostruire l’intero corpo sociale, nella convinzione che un mondo a misura di disabilità sia un mondo migliore per tutti. La posizione intermedia tra questi due estremi è quella dell’“adattamento ragionevole” (*reasonable accomodation*). Nel dibattito in corso possono facilmente essere identificati tre filoni: uno che si occupa di questioni pratiche, molto contestuali e circoscritte; uno che considera l’ambito più generale dei diritti civili; infine, quello che promuove una nuova concezione di giustizia. Al fine del presente lavoro, in quanto più spendibile in ambito didattico, mi limito a quest’ultimo.

La richiesta di un ambiente sociale inclusivo è sostenuta non per ragioni meramente compensative, ma per la necessità di occuparsi nel modo più “saggio”³¹ possibile di una delle condizioni in cui gli esseri umani possono trovarsi: quella, appunto, della disabilità. Ecco perché riconoscimento e redistribuzione sono interdipendenti. I filosofi politici che si occupano di disabilità hanno come riferimento teorico le moderne teorie sociali contrattualiste, con particolare riferimento a quella *liberal* di Rawls e, a partire dal nuovo millennio, si interessano anche delle conseguenze e dell’impatto pratico di tali concezioni teoriche sulla scorta di Anderson, Nussbaum e Wolff. La nozione di giustizia proposta da Rawls,³² con un piglio più hobbesiano che lockeano, prevede un contratto stipulato dai futuri membri di una società sotto la condizione del cosiddetto “velo d’ignoranza”: nessuno conosce quale sarà il suo ruolo. Il problema è che tale condizione esclude comunque le persone con disabilità, perché prevede che chi contrae abbia la capacità di farlo, cioè sia autonomo e produttivo. Spesso le persone con grave e permanente disabilità non hanno tali caratteristiche e perciò restano escluse. Lo stesso Rawls lo riconosce,³³ invitando ad occuparsi di loro nella fase legislativa seguente a quella del contratto sociale. Il vivace dibattito teorico che ne è nato ha portato Rawls³⁴ a modificare la sua proposta di “posizione originaria” in modo che le persone che stipulano il contratto sociale possano (o debbano, a seconda delle interpretazioni) farsi carico di quelle con disabilità, ma anche questo sarebbe insufficiente, perché i titolari del contratto sociale resterebbero comunque soggetti capaci di un agire razionale attivo o, almeno, di cooperazione e reciprocità. Coloro che sono in una relazione di totale dipendenza non troverebbero posto tra queglii “uguali” stabiliti a priori dalla teoria rawlsiana di giustizia procedurale: a loro si applicherebbe piuttosto una mera compensazione – per altro economica – a seguito del “principio di riparazione”.

Per evitare questa impasse teorica, senza cadere nella trappola di stabilire che cosa sia la “natura”, perché in una teoria di giustizia distributiva le persone con disabilità possano essere compensate per le loro mancanze “naturalì”, autori quali Sen e Nussbaum propongono di tralasciare ogni riferimento all’idea astratta di umanità e di scegliere, quale punto di partenza, la situazione concreta di ciascun essere umano, valorizzando ciò che le persone sono capaci e possono fare con ciò di cui sono dotate. Detto con Kittay si tratta di

³¹ Il termine inglese *wise* può essere considerato un calco del greco classico *phronesis*.

³² Cfr. Rawls 1991.

³³ Cfr. Rawls 1999.

³⁴ Cfr. Rawls 2002.

promuovere, piuttosto che un'uguaglianza basata sulle qualità pertinenti agli individui, un'uguaglianza che preveda come sua condizione di realizzazione l'inevitabilità dell'interdipendenza umana: che è caratterizzata letteralmente e metaforicamente dall'aforisma che 'siamo tutti figli'.³⁵

1.6 Da una nuova teoria della giustizia a un nuovo modello antropologico

Il margine irriducibile e incomparabile che rende ciascuna persona quella che è, eccede il diritto e la politica e si connota ontologicamente. I valori in gioco sono sì quelli economici e di diritti da riconoscere, ma soprattutto quelli legati alla dignità della condizione umana anche nella sua fragilità. I diritti delle persone con disabilità non dovrebbero essere un'aggiunta specifica alla lista dei diritti civili, bensì il loro compimento e il loro banco di prova. La mera constatazione che, a fronte di un crescente interesse istituzionale, le persone con disabilità restino vittime di spiacevoli o addirittura violenti fatti di cronaca, significa che l'obiettivo primario deve essere quello di promuovere la consapevolezza etica e culturale del fatto che queste persone meritano speciale cura e rispetto. Da questo punto di vista, tutti gli approcci analizzati nei paragrafi precedenti, pur presentando spunti importanti e rappresentando tappe storiche irrinunciabili, risultano carenti proprio nella misura in cui cercano una soluzione alla questione della disabilità trascurando il fatto che una persona con disabilità è innanzitutto una persona, un individuo e un essere umano. Kittay sembra avvicinarsi a tale radicalità quando afferma:

se iniziamo a considerare gli individui non a se stanti, ma nel loro essere in relazione, possiamo leggere le loro esigenze di uguaglianza attraverso questi legami. [...] le rivendicazioni generate da un'uguaglianza basata sulla relazione non derivano dai diritti che deteniamo come individui indipendenti, ma da ciò che ci è dovuto in virtù del nostro legame a quelli con cui abbiamo avuto, o siamo prossimi ad avere, relazioni di cura e dipendenza.³⁶

Una volta assunto tale dato come punto di partenza, l'approccio delle capacità deve essere ridimensionato perché il valore della persona non può esaurirsi nell'attuazione di certe capacità; i *disability studies* vanno corretti là dove considerano la disabilità un'identità collettiva; l'etica della cura e il liberalismo devono evitare di ridurre l'umanità all'autonomia e all'indipendenza. Tali sistemi teorici criticano la giustizia rawlsiana come cieca rispetto al problema della disabilità, ma ciò che invece occorre tematizzare sono i fondamenti antropologici del suo contrattualismo.³⁷ La priorità ontologica e assiologica della persona rispetto alla sua condizione accidentale di grado di abilità deve essere alla base di ogni approccio alla disabilità. Le persone con disabilità evocano perciò in modo paradigmatico il carattere incondizionato dell'essere umano e invitano a un cambio radicale di prospettiva: considerare gli esseri umani «animali razionali dipendenti».³⁸

Insistere sulla categoria del limite, della fragilità e della dipendenza, permette di ricondurre la condizione disabile alla vulnerabilità umana universale: «ogni uomo, in quanto tale, è connotato inevitabilmente, in qualche misura, dalla dipendenza e dalla vulnerabilità. L'autonomia, la forza, la razionalità, l'indipendenza, l'efficienza non possono essere assolutizzate fino a farne i tratti distintivi primari dell'umanità».³⁹ Sulla scorta di Aristotele e delle sue riprese contemporanee attraverso Sandel, Zambrano, Spaemann e MacIntyre, la Zanichelli sostiene che a renderci miopi, inadeguati e forse ingiusti nell'affrontare la condizione delle persone con disabilità è spesso il fatto che coltiviamo un'idea molto parziale della persona e dell'umanità in generale.

³⁵ Kittay 2010, p. 91.

³⁶ Ivi, pp. 118-119.

³⁷ Cfr. Zanichelli 2013.

³⁸ Cfr. MacIntyre 2010.

³⁹ Zanichelli 2012, pp. 12-13.

Con coerenza conclude: «la questione giuridico-politica ne presuppone cioè un'altra, più profonda, di tipo antropologico: qualunque trasformazione sociale o culturale in favore dei disabili concerne l'idea stessa che abbiamo del significato di umanità».⁴⁰

Si apre qui lo spazio per una riflessione filosofica che può e deve informare il modo di fare filosofia e i contenuti di tale disciplina anche nelle scuole secondarie di secondo grado. Le seguenti parole della Zanichelli consentono di sintetizzare il percorso fin qui compiuto:

particolarmente significativa è in questo senso la posizione di Tom Shakespeare, sociologo e bioeticista, affetto da acondroplasia, responsabile di vari programmi sulla disabilità presso l'OMS. Dopo anni di militanza nei movimenti di rivendicazione più estremisti, egli è divenuto uno dei massimi critici del modello sociale e delle chiusure identitarie prodotte dai disability studies; ed è oggi tra i principali sostenitori del modello 'interazionale', che senza negare il peso oggettivo dell'impairment situa la disabilità nell'interazione tra corpi e situazioni esterne. Tale paradigma, già rinvenibile nella classificazione ICF dell'OMS è stato fatto proprio anche dalla Convenzione ONU del 2006.⁴¹

Considerata la riflessione filosofica che sta dietro a questi passaggi è lecito chiedersi se tale disciplina possa avere un'efficacia già nell'educazione scolastica e, se sì, in quali termini. Questi sono gli obiettivi del prossimo paragrafo.

2. La filosofia nell'educazione: a scuola di inclusività

La rinnovata attenzione antropologica emersa nel percorso fin qui proposto, coincide con la necessità di centrare sulla nozione di persona una scuola che sia all'altezza della sfida posta dalla crisi del sistema educativo post-moderno.⁴² Ancora una volta, non a caso, l'interesse delle persone con disabilità coincide con l'interesse della società in generale. È pertanto opportuno chiedersi quale sia il ruolo dell'educabilità delle persone con disabilità. Una sponda è offerta dalle conquiste del *capability approach*:

l'attenzione alle possibilità dell'uomo di far derivare le sue capacità da una corretta educazione al saper fare e al saper essere, ovvero, da una corretta educazione attenta a porre e a creare le giuste ed eque condizioni affinché nell'uomo si sviluppi adeguatamente il pensiero critico, la coscienza e la consapevolezza nel saper analizzare e distinguere le conoscenze dai saperi, di saper comunicare in modo efficace e negli spazi liberi della conoscenza, di saper trasformare il sapere appreso dall'esperienza concreta o dall'osservazione riflessiva, dalla concettualizzazione astratta e dalla sperimentazione attiva, in comportamenti improntati al rispetto della dignità umana e della convivenza civile.⁴³

A fronte di questo ruolo determinante, una delle discipline che dovrebbe farsi carico di tale compito è senz'altro la filosofia, sia perché è al suo interno che, come abbiamo visto, è maturata la prospettiva in cui ritengo valga la pena di inserirsi, sia perché fa parte della sua ragion d'essere investire l'interesse dell'uomo, cioè essere al servizio dell'attuazione e dello sviluppo dell'umanità e della personalità singola:

se i connotati irrinunciabili dell'autentico filosofo sono la passione per il vero, la fondatezza dell'essere, l'apertura, la capacità relazionale in senso lato, proprio questi aspetti consentono alla filosofia di essere

⁴⁰ Ivi, p. 54.

⁴¹ Ivi, p. 24.

⁴² Cfr. Comitato per il progetto culturale della CEI 2009, pp. 49-71.

⁴³ Gargiulo Labriola 2013, p. 208.

un atteggiamento, se non un compito, essenzialmente umano. Ecco perché essa ‘deve’ stare – si tratta poi di vedere come – nel percorso formativo di un giovane.⁴⁴

E, a scanso di equivoci, si aggiunga di un giovane con disabilità e dei giovani che sono chiamati ad essere i suoi compagni all’interno di una classe.

2.1 Un caso emblematico: la disabilità intellettiva

Assodata la rilevanza che la filosofia ricopre – o può ricoprire – nel processo di un’educazione inclusiva, resta da indagare quale tipo di filosofare riesca davvero a promuovere il diritto di ciascuna persona ad essere educata alla conoscenza dei principi di libertà, di giustizia e di «radicamento in se stessi». ⁴⁵ Una recente riflessione della Kittay suggerisce che l’etica della cura implica una precisa concezione di fare filosofia: ⁴⁶ si tratterebbe di abbandonare le teorie ideali a favore di uno sguardo concreto, attento alla realtà e alla natura dello stato di cose, piglio che richiama immediatamente a una concezione realista moderata. Anche le strategie argomentative da coercitive dovrebbero diventare responsabili, informate dalla modestia e “umili”. Al di là di tale ampia prospettiva metafilosofica, anche in questo caso vale la pena chiedersi: quale tipo di filosofia e quale modalità di presentarla può risultare incisiva per una persona con disabilità? Al soggetto a cui intendo riferirmi non bastano gli strumenti compensativi e le misure dispensative ordinarie, cioè non si tratta di un alunno con bisogni educativi speciali o con disturbi specifici dell’apprendimento. Anche un allievo con disabilità sensoriali o motorie di per sé potrebbe avvalersi di strumenti particolari, senza però necessità di un radicale ripensamento di questa disciplina. Quest’ultimo diventa rilevante nel caso del “ritardo mentale” ⁴⁷ o, meglio della disabilità intellettiva medio-grave. Una persona con disabilità intellettiva come può fruire della filosofia affinché per essa, come per i suoi compagni, possa promuovere la conoscenza dei principi di libertà e di giustizia da cui dipendono quelle capacità e quella responsabilità che sono la cifra della dignità umana e del valore di fine in sé che ogni persona rappresenta? La formulazione di questa domanda potrebbe indurre in inganno, come se si tentasse di piegare la filosofia allo scopo, pur nobilissimo, di promuovere l’integrazione. In realtà la sua corretta interpretazione lascia intendere che la filosofia si mette al servizio della verità delle persone, in qualunque condizione si trovino.

Alcuni cenni all’educazione riscontrabili negli autori personalisti ⁴⁸ e l’accento posto dalla Nussbaum sull’urgenza di adeguati interventi educativi ⁴⁹ sono appelli che non indicano strade concrete da percorrere. Gli spunti emersi dal dibattito presentato nel primo paragrafo suggeriscono alcuni temi rilevanti, quali la razionalità, l’autonomia, la metafisica del dono, la nozione di io. Ancor più rilevante la nozione di libertà che emerge da una relazione di cura:

se tale lavoro appare oppressivo è perché la norma della libertà viene costruita a prescindere dal ruolo della dipendenza nelle nostre vite. Se è oppressivo, è perché si colloca in un assetto sociale che non è in grado di promuovere il benessere di chi svolge questo lavoro e di chi è preso in carico. Con ciò non si vuol dire che ‘il lavoro di dipendenza’ non può essere sensibilmente retribuito. Non solo può esserlo, ma in condizioni favorevoli è anche gratificante. Tuttavia, ponendo l’accento su questo significato di libertà, siamo meno propensi a vedere questo lavoro quale esso è: vitale, appagante e arricchente. ⁵⁰

⁴⁴ Modugno 2014, p. 21.

⁴⁵ Cfr. *ivi*, p. 22.

⁴⁶ Cfr. Kittay 2009.

⁴⁷ Cfr. Peroni, Ciceri 2006.

⁴⁸ Cfr. Mounier 2004.

⁴⁹ Cfr. Nussbaum 2002.

⁵⁰ Kittay 2010, pp. 174-175.

Queste tematiche indicano che cosa fare e soprattutto quali urgenze formative debbano informare il sistema di insegnamento affinché la società di domani sia più giusta, ma non riguardano l'alunno con disabilità intellettiva. Affinché costui possa essere direttamente coinvolto, occorre accogliere la sfida di una didattica per competenze, radicata però antropologicamente e non piegata alle esigenze della professionalizzazione. Tutti i sostenitori del valore formativo della filosofia, in linea con i documenti dell'UNESCO, auspicano che i giovani «imparino a pensare e ad acquisire strumenti intellettuali per rispondere ai cambiamenti, compresi quelli tecnologici». ⁵¹ Tale dichiarazione di principio è un'opportunità che può essere però colta e portare frutti solo a precise condizioni:

ma com'è possibile suscitare tale competenza – che non è solo cognitiva, ma insieme affettiva e relazionale – senza aver condiviso un terreno comune circa l'umano? Alla domande di senso, sempre più precoci nei ragazzi – anche in coloro che non le verbalizzano – non è possibile rispondere senza dare prioritario spazio alla domanda intorno all'uomo, su cui si innesta non solo ogni interrogativo, inevitabilmente successivo non tanto nell'ordine dell'insorgenza, quanto in quello della possibilità di soluzione, ma anche ogni piano operativo, ossia la formulazione di interventi politici nella definizione di curricula scolastici o proposte didattiche specifiche. ⁵²

Il riferimento alle competenze porta con sé numerose criticità, in quanto non vi è univocità nella loro determinazione. Modugno, confrontandosi con le principali definizioni e dialogando con Maccario, conclude:

trovo che in tutte queste prospettive sulla competenza ci sia qualcosa su cui la filosofia ha da dire e che insieme sottende alcune richieste alla filosofia. Se è palese che le competenze abbiano natura dinamica, cioè siano soggette allo sviluppo e al perfezionamento tramite la messa in gioco, lo è altrettanto che attingano all'essere e siano delle acquisizioni che trasformano la persona, a partire da ciò che è, in vista di come può diventare compiutamente. Tale processo non consiste solo in una serie di pratiche esteriori, ma richiede di orientarne l'utilizzo in vista di fini, il che esige quel confronto con i principi a fondamento delle decisioni e le ragioni che le motivano. ⁵³

Uno spunto fondamentale ritengo sia offerto dal tentativo di insegnare filosofia ai bambini. Senza cedere al luogo comune che associa il soggetto con disabilità intellettiva a un bambino di cui viene considerato meramente il Q.I., gli studi sull'insegnamento della filosofia ai giovanissimi coglie alcune istanze fruibili anche per una filosofia che aspiri ad essere inclusiva.

2.2 Philosophy for Children

La *Philosophy for Children* (P4C) si connota come una proposta educativa che prevede il “fare” filosofia prefigurando gruppi classe i quali, progressivamente, tendano a connotarsi come “microsocietà” e “comunità di ricerca”. Nello specifico, la ricerca riguarda i grandi temi fondamentali dell'esistenza umana: dai grandi interrogativi esistenziali, agli alfabeti dei sentimenti e delle emozioni; dalle relazioni con gli altri, al confronto pacifico dei diversi punti di vista, fino all'apprendistato-esercizio di empatia. Tale ricerca viene svolta in contesti agevolanti, attraverso il dialogo e il gioco; essa è centrata sul confronto, sulla reciprocità e su pratiche comunicative

⁵¹ UNESCO 2011, p. 42.

⁵² Modugno 2014, p. 28.

⁵³ Ivi, p. 54.

tese a interrogare e a interrogarsi.⁵⁴ Per apprezzare il valore antropologico ed educativo della P4C, riporto la *declaratoria* di un recente convegno:

nel nostro contesto socio-culturale i bambini e le bambine sono condizionati ad avere e consumare, a perseguire performance di pensiero sbrigativo e di risultato vincente – in termini competitivi – con gli altri, ad adattarsi a modelli di stili di vita improntati all’adultizzazione... La cura nei loro confronti, l’individuazione e il potenziamento di orizzonti del possibile per tutti i bambini e le bambine – non uno di meno – sono, per chi educa, ineludibili responsabilità: la *Philosophy for Children* può contribuire a risponderci.⁵⁵

Che tra gli “orizzonti possibili” ci sia anche quello della disabilità lo suggerisce uno studio condotto dall’*Education Endowment Foundation*, dove viene dimostrato il miglioramento dei risultati scolastici in bambini con disturbi specifici di apprendimento e con funzionamento nello spettro autistico a seguito di moduli impartiti attraverso la P4C.⁵⁶ Come ciò sia possibile, può essere chiarito riprendendo alcuni fondamenti della P4C, così come presentati dal suo fondatore Lipman. Lo scopo principale della P4C è quello di sviluppare la componente riflessiva del pensiero, dove quest’ultimo non è ridotto alla mera razionalità scientifica, né limitato all’acquisizione di informazioni, ma è apprezzato nella sua ricchezza multidimensionale. L’eccellenza del pensiero si raggiunge attraverso il comporsi armonico della sua componente critica, di quella creativa e di quella *caring*. Ciò che favorisce tale comporsi è l’esercizio delle abilità di pensiero di ciascuna persona, per quanto ne sia capace, all’interno di una comunità di ricerca. Definiamo meglio questi aspetti.

Il pensiero critico è un “pensiero applicato” che implica una “responsabilità cognitiva”, fino ad identificarsi con essa:

non è solamente un processo, ma cerca anche di sviluppare un prodotto. Non si limita alla comprensione: significa produrre qualcosa, un qualcosa che può esser detto, fatto o realizzato. Vuol dire utilizzare la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole. Il prodotto minimo è un giudizio; il prodotto più grande è mettere in pratica tale giudizio.⁵⁷

Il pensiero critico è sì riflessivo, ma non per questo autonomo. Piuttosto è riflessivo perché capace di interagire con altri pensieri critici e con la realtà,⁵⁸ cioè perché si connota come consapevole (distinguendo tale nozione da quella di autocoscienza). Proprio per questo si caratterizza attraverso la ricorsività, l’autocorrezione e la metacognizione.⁵⁹

Superata la dicotomia, di matrice cartesiana, tra pensiero ed emozioni, meglio tra sfera cognitiva e sfera affettiva, è possibile apprezzare il pensiero creativo, il cui motore è lo stupore:

gli studenti possono acquisire un’adeguata competenza nel mediare con gli altri e nel trovare soluzioni solo se confrontati con problemi che li coinvolgano in prima persona e che generino naturale stupore. A tal proposito la disciplina filosofica, adeguatamente ricostruita al fine di risultare accessibile anche al più

⁵⁴ Trascurando l’ormai sterminata bibliografia al riguardo, per una introduzione alla P4C rimando al videocorso in cinque lezioni tenuto dalla dott.ssa Paola Biffi che si trova al sito

<http://www.cattedrarosmini.org/site/view/view.php?cmd=view&id=88&menu1=m13&menu2=m33&menu3=m260>

⁵⁵ Si tratta del convegno intitolato *Per un’infanzia che interroga e si interroga*, tenutosi venerdì 27 novembre 2015 presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna. Materiale di tale convegno si trova nel sito <http://www.edu.unibo.it/it>.

⁵⁶ Cfr. Guzzetti 2015.

⁵⁷ Lipman 2005, p. 231.

⁵⁸ Cfr. *ivi*, pp. 36-37.

⁵⁹ Cfr. Rossetti 2008.

giovane studente, può essere di enorme utilità. La filosofia fornisce idee su cui meditare, idee che non si esauriscono mai poiché sono costantemente contestabili.⁶⁰

La creatività che caratterizza questo tipo di pensiero assume su di sé anche una valenza cognitiva improntata alla ristrutturazione: «i bambini non cercano insistentemente risposte o soluzioni; piuttosto, cercano quel tipo di trasformazione che la filosofia è in grado di offrire: non una nuova risposta a una nuova domanda, bensì una trasformazione di tutte le domande».⁶¹ Tale capacità di ristrutturazione contraddistingue alcuni disturbi dello spettro autistico ed è urgente valorizzarla finalizzandola, anziché contenerla mortificandola.⁶² Analogamente le emozioni non possono essere trascurate o repressi, ma può esserne discussa l'appropriatezza. Il pensiero *caring*, caso paradigmatico del pensiero emotivo e morale, trova applicazione su numerosi livelli. Iniziando da quello più basilare, si tratta di prendersi cura del linguaggio e, attraverso di esso, delle sue strutture performative, degli atti mentali mediante i quali esse si generano e, infine, delle persone implicate:

chi 'si prende cura' si sforza continuamente di trovare un equilibrio tra quella parità ontologica che colloca tutti gli esseri umani sullo stesso piano quelle differenze prospettiche di proporzione e quelle sfumature percettive che derivano dalle nostre discriminazioni emotive.⁶³

Pur rifiutando una precisa definizione, Lipman offre un elenco non esaustivo di tale modalità di pensiero: esso è valutativo, attivo, normativo, affettivo ed empatico. Il valore cognitivo ed educativo delle emozioni viene apprezzato a partire da Damasio e da Nussbaum. Si tratta, in sintesi, di una disponibilità attenta nei confronti della realtà naturale e di quella umana, del loro mutare, della loro sempre fragile stabilità, del loro sempre precario equilibrio. Il contesto educativo proprio della P4C è inclusivo in quanto dialogico e, per ciò stesso, lontano da ogni tentativo di "addestramento". Lipman, infatti, parte da due assunti: anzitutto, la persona non diventa sociale apprendendo, ma apprende nella misura in cui raggiunge la socialità di cui è capace;⁶⁴ secondariamente il processo educativo va considerato un interscambio di idee, una conversazione, quale quella suggerita dalla filosofia dialogica di Buber e Levinas.⁶⁵ Da qui l'importanza di trasformare ogni classe in una comunità di ricerca «nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri».⁶⁶

In tale ambiente educativo l'ascolto e l'autocorrezione svolgono un ruolo preminente rispetto alla correzione e alla verità. Il valore di quest'ultima non viene negato, ma reinterpretato: essa va intesa quale ideale a cui tendere anziché come oggetto da raggiungere e possedere. Il modello di ragione a cui ispirarsi è la ragionevolezza (già presente nel mondo greco) non riconducibile alla mera razionalità scientifica e tecnologica (tipica della modernità). Gli aspetti rilevanti dell'esistenza non possono essere definiti con precisione matematica, né decisi da un autonomo tribunale kantiano della ragione adulta,⁶⁷ ma vanno affrontati sensatamente e con responsabilità.⁶⁸ Alla capacità di misurare è preferibile quella del dare valore, dello stabilire relazioni, del confrontare, del saper tradurre, del riuscire a trasferire e dell'emettere un giudizio. Caratterizzano una comunità di ricerca l'inclusione, la partecipazione, la cognizione condivisa, le

⁶⁰ Lipman 2005, p. 122.

⁶¹ Ivi, p. 101.

⁶² Cfr. Fasce 2015.

⁶³ Lipman 2005, p. 286.

⁶⁴ Cfr. ivi, p. 98.

⁶⁵ Cfr. ivi, p. 99.

⁶⁶ Ivi, p. 31.

⁶⁷ Cfr. ivi, p. 22.

⁶⁸ Cfr. ivi, p. 32.

relazioni faccia a faccia, la ricerca del significato, i sentimenti di solidarietà sociale, la deliberazione, l'imparzialità, i modelli testimoniali, il pensiero autonomo, la procedura della provocazione, la ragionevolezza, la lettura, la formulazione delle domande e la discussione.

Significative, seppur scarse, le fonti classiche esplicite di Lipman: la pedagogia di Dewey,⁶⁹ il pragmatismo di Peirce,⁷⁰ la filosofia dialogica di Buber,⁷¹ la filosofia della mente di Ryle,⁷² la filosofia del linguaggio di Wittgenstein⁷³ e lo scetticismo metodologico di Weischedel.⁷⁴

Nel paradigma riflessivo tipico della P4C, l'inclusività di un alunno con disabilità intellettiva viene promossa sia tramite un clima più favorevole allo sviluppo delle sue capacità, sia attraverso ciò che i suoi compagni apprendono, come hanno confermato la nozione di empatia, gli studi di psicologia di gruppo e la teoria dei neuroni specchio. Inoltre «mentre nel paradigma standard, si ritiene che gli studenti pensino, se imparano ciò che viene loro insegnato; nel paradigma riflessivo, si ritiene che gli studenti pensino, se prendono parte alla comunità di ricerca».⁷⁵

Nell'aula scolastica così connotata si impara insomma a «non recare offesa chiedendo più di quanto è dovuto».⁷⁶ Questa la testimonianza di Jason Buckley, uno tra i promotori inglesi della P4C:

la P4C propone problemi aperti davanti ai quali tutti gli alunni si sentono uguali senza una soluzione. Quello che ciascuno dice viene ascoltato. I bambini svantaggiati rinascono perché si sentono valorizzati. La lezione diventa uno spazio sicuro dove ci si aiuta a pensare, con rispetto e gentilezza. Purtroppo nelle scuole britanniche gli insegnanti sono sotto pressione per insegnare una serie di nozioni che garantiscono il successo nelle graduatorie nazionali.⁷⁷

2.3 La pratica filosofica

L'obiettivo della "pratica filosofica" consiste nel rinunciare all'aspetto erudito della filosofia, aspetto che ne limita l'insegnamento a un numero ristretto di persone, per far diventare tale disciplina una sorta di stato d'animo a cui abituare i bambini e i ragazzi nel loro sviluppo cognitivo ed emotivo. La "pratica filosofica" favorisce la messa in gioco della singola persona, la aiuta a plasmare la propria soggettività e a formarne il pensiero mediante la comunicazione e l'eventuale verbalizzazione. I suoi sostenitori la considerano più una parte della pedagogia che una disciplina a sé, richiamandosi a quella propedeutica del "buon pensare" di ispirazione socratica.⁷⁸ L'essenza di una filosofia così concepita non consiste nell'esercizio della parola, né nell'uso di testi scritti, ma nella dimensione intellettuale, in quella esistenziale e in quella sociale. Si tratta perciò di imparare a «pensare per se stessi, essere se stessi e essere e pensare nel gruppo».

Le competenze e le pratiche relative al primo aspetto, quello intellettuale, possono essere così elencate:

- proporre concetti e ipotesi;
- strutturare, articolare e chiarificare idee;
- capire le proprie idee e quelle degli altri;
- analizzare;
- riformulare o modificare un'idea;
- lavorare sul rapporto tra esempio e idea;

⁶⁹ Cfr. *ivi*, pp. 24 e 45-50.

⁷⁰ Cfr. *ivi*, p. 239.

⁷¹ Cfr. *ivi*, pp. 35 e 106.

⁷² Cfr. *ivi*, p. 53.

⁷³ Cfr. *ivi*, pp. 43; 53; 211-213 e 238.

⁷⁴ Cfr. *ivi*, p. 60.

⁷⁵ Cfr. *ivi*, pp. 29-30.

⁷⁶ Cfr. *ivi*, p. 140.

⁷⁷ Guzzetti 2015.

⁷⁸ Brenifier 2015.

- argomentare;
- pratica dell'interrogazione e dell'obiezione;
- iniziazione alla logica: legami tra concetti, coerenza e legittimità delle idee;
- elaborazione del giudizio;
- utilizzo e creazione di strumenti concettuali: errore, bugia, verità, 'sciocchezza', contrario, uguale, categorie, ecc.;
- verificare la comprensione e il senso di un'idea.⁷⁹

Ciò parte dalla convinzione della strutturazione linguistica del pensiero e va nella direzione di un pensare composto da molti elementi costitutivi. In primo luogo, si tratta di un esprimere quello che si pensa su un oggetto piuttosto che su un altro, cosa che esige il chiederselo e il precisarlo al fine di essere capiti. Secondariamente, significa diventare coscienti di ciò che si pensa, presa di coscienza che in parte rimanda alle implicazioni e alle conseguenze di questi pensieri, da cui essa emerge, costretta dal ragionamento. In terzo luogo, un pensare siffatto comporta lavorare su "questo" pensiero e "questa" parola, per soddisfare delle esigenze di chiarezza e di coerenza. In quarto luogo, questo significa arrischiarsi all'altro, un altro che ci interroga, ci contraddice e di cui noi dobbiamo accettare il pensiero e la parola rivedendo e articolando nuovamente il nostro pensiero.

Per quanto concerne il secondo ambito, quello esistenziale, vanno annoverati i seguenti aspetti:

- particolarizzazione e universalizzazione del pensiero;
- esprimere e assumere la propria identità attraverso le proprie scelte e i propri giudizi;
- prendere coscienza di sé: delle proprie idee e del proprio comportamento;
- gestire le proprie reazioni;
- lavorare il proprio modo d'essere e il proprio pensiero;
- interrogarsi, scoprire e riconoscere l'errore e l'incoerenza in se stessi;
- vedere, accettare, esprimersi e lavorare sui propri limiti;
- distacco tra il proprio modo di essere, le proprie idee e se stessi.⁸⁰

Brenifier intende smarcarsi dal modello alienante della scuola francese, considerato eccessivamente tradizionale. Al di là di tale contesto e della differenza tra il sistema scolastico francese e quello italiano, si possono individuare due modelli antropologici, declinandoli come due modelli di alunno, che tendono a considerare il processo di apprendimento un qualcosa di asettico. Il primo è affetto, per così dire, dalla "sindrome del bravo alunno": questi non si metterà mai in gioco a meno di essere certo di avere le risposte giuste. Sa che se gli viene fatta una domanda, è perché la risposta esatta, o i mezzi per trovare la risposta esatta, gli sono già stati forniti. È pertanto molto scolastico e ammira l'ordine costituito, cosa che gli impedisce di essere creativo: non valorizza affatto il sé, non si autorizza ad essere se stesso, per la buona ragione che tutta la sua identità è fondata sulla sanzione dell'istituzione. All'opposto abbiamo lo "scaldabanco", che come ogni inversione conserva l'essenziale di ciò a cui si contrappone. Il secondo è la versione scaltra del primo: anche lui è cosciente dei meccanismi istituzionali presenti nella scuola, ma è più cinico. Conosce molto bene i limiti che non devono essere oltrepassati e anche quando li oltrepassa sa bene che lo sta facendo. Sa quello che bisogna fare ed è per questo che non lo fa: non ha alcuna fiducia nell'adulto, o molto poca, ma sa ottenere quello che vuole, nonostante i suoi desideri siano a volte distruttivi. Per come sono caratterizzati, né il "bravo alunno", né lo "scaldabanco" saranno buoni cittadini di domani; soprattutto però corrono un maggior rischio di essere persone non complete. Entrambi agiscono presupponendo una concezione errata dell'istituzione. Rispetto a tali tipologie, l'"essere se stessi" nell'esercizio filosofico consiste nell'accettare il rischio di dare giudizi senza alcuna certezza o assicurazione riguardo la

⁷⁹ Brenifier, Millon 2012a, p. 5.

⁸⁰ Ibid.

risposta giusta, mettersi in gioco nel confronto con l'altro senza sapere mai chi ha ragione, accettare che l'altro – il proprio simile – forse ha qualcosa da insegnarci.

Infine, l'essere e il pensare nel gruppo, cioè l'ambito sociale, può essere così declinato:

- ascoltare l'altro, fargli spazio, rispettarlo e comprenderlo;
- interessarsi al pensiero dell'altro: decentrarsi con la riformulazione, il domandare e il dialogo;
- correre il rischio e integrarsi nel gruppo, mettersi alla prova con l'altro;
- capire, accettare e applicare le regole di funzionamento;
- responsabilizzarsi: modifica dello statuto di allievo di fronte all'insegnante e al gruppo;
- pensare insieme anziché farsi concorrenza: apprendimento al confronto delle idee e dell'emulazione.⁸¹

La socialità comporta una stretta analogia tra il lavoro intellettuale e la pratica sportiva di squadra e presuppone una costante "drammatizzazione" del rapporto con l'altro, rapporto che è centrale per il funzionamento del nostro esercizio e per il determinarsi del nostro essere persona. Possiamo spiegare questo aspetto secondo diverse prospettive. Innanzitutto, le regole del gioco enunciate esigono da ognuno di distinguersi dagli altri. Secondariamente, esse implicano di conoscere l'altro e di sapere che cosa dice. In terzo luogo, esse sottintendono di entrare in un dialogo, e perfino di rischiare il confronto con l'altro. In quarto luogo, esse implicano di poter cambiare l'altro e di poter essere cambiati da lui. In quinto luogo, le regole del gioco comportano il verbalizzare o comunque il comunicare queste relazioni, l'erigere a soggetto della discussione ciò che abitualmente resta nell'oscurità del non detto o, peggio, accantonato alla semplice alternanza tra il rimprovero e la ricompensa. Il pensare, a qualunque livello, è un interagire con un altro: si "pensa" in senso forte solo se si "pensa insieme". La misura di tale interazione è sintomo di inclusione.

Senza soffermarmi sulle modalità proprie di tale pratica filosofica e degli esercizi specifici che essa prescrive,⁸² declinati sulle diverse età dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, va sottolineato come essa si incentri sulle capacità di narrare, confrontarsi ed essere coerenti.⁸³ A mo' di esempio, riporto un dialogo costruito sull'interrogare che ha lo scopo di abituare l'alunno alla modalità ipotetica e alla forma negativa per favorire la costruzione e la flessibilità intellettuali. Si noti come tale dialogo, condotto con un bambino della scuola dell'infanzia, potrebbe essere attribuito anche a una persona con disabilità intellettiva e che la riflessione su di esso potrebbe interessare anche i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado:

- Perché vuoi un dessert?
- Non lo so
- Lo vuoi per giocare?
- Sì.
- Giochi con un dessert?
- No.
- Allora vuoi un dessert per giocare?
- No.
- Perché vuoi un dessert?
- Non lo so.
- Perché hai sete?
- Sì.
- Se ti do dell'acqua, hai un dessert?
- No.
- Vuoi un dessert perché hai sete?
- No.

⁸¹ Ibid.

⁸² Cfr. Millon, Brenifier 2012.

⁸³ Cfr. Brenifier, Millon 2012b.

- Perché vuoi un dessert?
- Perché ho fame.⁸⁴

Tale esercizio riguarda il pensiero e la riflessione. Ciò comporta un cambio del ruolo dell'insegnante che deve far scoprire alla persona i suoi processi mentali, mettendoli alla prova, fungendo pertanto da guida, da mediatore e da animatore. La "pratica filosofica" si pone intenzionalmente l'obiettivo di provocare, attraverso situazioni privilegiate, momenti di inversione, di presa di coscienza, di conversione, nei quali la parola e il pensiero non sono più soltanto parole e pensieri "di" qualcosa, ma piuttosto rappresentano la messa alla prova dell'essere persona, diventando al contempo liberatori e costitutivi del sé singolare. Essi sono generati da due tipi di situazione. O quando l'allievo incontra un'idea contraria alla propria, idea che lo farà esitare o che accetterà di fare propria dopo una resistenza più o meno lunga e intensa; oppure quando egli non si sa decidere a rispondere in seguito a una domanda che lo imbarazza, perché prende coscienza del problema posto da questa domanda.

2.4 Raccontare la storia della filosofia

La filosofia insegnata ai bambini può apparire troppo distante da quella che viene presentata in una scuola superiore, sia nei metodi, sia nei contenuti. Ciò è senz'altro vero, a prescindere dal giudizio di valore e dall'opportunità di presentare negli Istituti superiori una filosofia meno incentrata sullo storicismo di quanto non lo sia l'attuale. Un punto di raccordo potrebbero essere le storie della filosofia scritte per i ragazzi più piccoli. Tra le numerose disponibili sul mercato,⁸⁵ molte delle quali a fumetti,⁸⁶ suggerisco di prestare attenzione a quelle scritte da Celora con illustrazioni di Chieffo e Bizzocchi perché ritengo integrino in maniera opportuna le istanze della P4C e della "pratica filosofica" con quelle di una spendibilità all'interno di un *curriculum* di studi liceali da parte di un allievo con disabilità intellettiva. Il linguaggio è semplice, le frasi sono spesso ripetute con qualche variante, il riferimento a esempi pratici risulta costante, mentre il ricorso alla teoria della mente avviene con la maggior parsimonia possibile. Tra le ambientazioni più ricorrenti vi sono il gioco e la scuola. I vari personaggi-filosofi sono presentati in maniera accattivante attraverso particolari biografici che, anche se inventati, hanno lo scopo di caratterizzare il singolo pensatore e di anticipare il principio cardine della sua concezione filosofica. I *flash back* rappresentano l'occasione per dare unitarietà alla storia; inoltre l'autore si riferisce a se stesso in prima persona rivolgendosi direttamente al lettore. Anziché soffermarmi sull'adattamento e le semplificazioni che stanno dietro alla stesura del testo e alla corrispondenza tra il testo e le immagini, vorrei indugiare sulle modalità della narrazione che si ispirano ai principi della P4C e alla "pratica filosofica", o comunque che risultano riconducibili ad essi, riportando alcuni brani esemplificativi.

⁸⁴ Brenifier, Millon 2012a, p. 101.

⁸⁵ Senza pretesa di completezza segnalo: L. Rossetti, *Dialoga con Socrate sulla base dell'Eutifrone platonico*, Armando, Roma 1995 (si tratta di un ipertesto interattivo); L. Rossetti, *Una tartaruga irraggiungibile*. Disegni di Andrea Mannino, «Diogene Magazine», XXXII (2013); R. Osborne, *Storia della filosofia a fumetti*, Editori Riuniti, Roma 2007; D. Casamassima, *Storia della filosofia a fumetti. Il pensiero greco*, ALI, Ancona 1989. Tra i più recenti: E. Di Marco, *Quattro passi nella filosofia*. Illustrazioni di Giusi Capizzi, *La nuova frontiera junior*, Roma 2013; E. Di Marco, *Il mio primo libro di filosofia*. Illustrazioni di Massimo Bacchini, *La nuova frontiera junior*, Roma 2014; E. Di Marco, *Piccoli grandi filosofi*. Rousseau. Kant. Mill. Wittgenstein. Illustrazioni di Giusi Capizzi, *La nuova frontiera junior*, Roma 2015; Aa Vv, *Il libro della filosofia*. Grandi idee spiegate in modo semplice, Gribaudo, Milano 2015; M.M. Riva, S. Ripamonti, M. Iovine, *Il mio Rosmini!*. La prima biografia a fumetti, Fede & Cultura, Verona 2010.

⁸⁶ A questo proposito rimando ai siti <http://www.filoidali.it/category/filosofia/filosofia-a-fumetti/> e a quello curato da Umberto Forlini <http://www.ufotoleprotto.com/filosofia.htm>. Recentemente l'editore Raffaello Cortina ha dato il via a una collana nella quale argomenti specifici vengono spiegati attraverso l'ausilio dei fumetti: B. Basset, *La relatività a fumetti*; C. Callender, R. Edney, *Il tempo a fumetti*; D. Cryan, S. Shatil, B. Mayblin, *La logica a fumetti*. In lingua inglese merita di essere citata la serie *Introducing... A Graphic Guide* edita dalla Icon Books di Londra che ha finora pubblicato testi su Political Philosophy, Chaos, Critical Theory, Cultural Studies, Ethics, Feminism, Foucault, Heidegger, Jung, Keynes, Linguistics, Logic.

Iniziamo a considerare la presentazione di tale disciplina, imperniata sulla nozione di curiosità attorno alla quale si raccolgono un gruppo di amici del sapere, che vengono mostrati anche come amici gli uni degli altri. Essi sono accomunati dal considerare il mondo come un regalo *gratis* da parte di uno sconosciuto, un regalo che merita di essere preso in seria considerazione e sul quale ci si pongono delle domande:

In queste pagine racconteremo la storia dei filosofi. O, meglio, le storie dei tanti filosofi che sono vissuti prima di noi.

Ma chi sono i filosofi? Hanno forse inventato e costruito macchine strane?

Alcuni sì. Ma la maggior parte di loro ha inventato o scritto storie simili a favole.

Queste favole non sono però abitate – se non con qualche eccezione – da orchi, mostri, animali parlanti, ma dalle cose che, da quando nasciamo, vediamo intorno a noi.

I filosofi, per farla breve, sono persone normali che hanno sviluppato una capacità eccezionale. La capacità di conservare anche da grandi la stessa curiosità dei bambini.

E così, tutte le storie che hanno raccontato, sono nate dal desiderio di spiegare le ragioni di quel che hanno visto.

Perché la curiosità vera spinge sempre a cercare il perché delle cose.

Un bambino, quando al tramonto vede il sole cadere dietro i colli (o nel mare, o in fondo alla pianura), trova naturale chiedere: perché il sole va là?

Un filosofo si porrebbe la stessa domanda, e spenderebbe magari una vita a investigare perché il sole segua, al suo coricarsi, una traiettoria piuttosto che un'altra.⁸⁷

La curiosità suscita domande e le domande generano risposte che riguardano il principio. Tale nozione, ad esempio nel caso di Talete, è presentata come segue:

così per Talete l'acqua è l'origine di tutto, tutto è pieno d'acqua, questa sostanza viene prima di qualsiasi cosa.

E naturalmente il nostro filosofo parlava a tutti di questa sua scoperta e ne diceva addirittura come di una cosa divina.

Aveva così cominciato a indicare l'acqua con la parola 'principio', che per gli uomini di allora era un po' come dire: 'ciò che decide che la natura sia fatta in un modo piuttosto che in un altro'.

Molta gente amava stare ad ascoltarlo. Anche perché, ascoltandolo, si rendeva conto che davvero il domandarsi il perché delle cose è bello e importante.⁸⁸

Le proposte delle diverse scuole filosofiche vengono riferite ai concetti teoretici principali, ma soprattutto all'impatto che esse hanno sulla vita. Così per i pitagorici:

per i pitagorici chi è ignorante e non rispetta l'ordine che c'è nella natura non è davvero uomo. Così gli alunni della scuola di Pitagora dovevano imparare a far di conto, ma anche sapere che l'unico modo per crescere è rispettare il cosmo.

E che cos'altro insegnava Pitagora ai suoi scolari?

Ricordava loro che chi non impara queste cose non solo non diventa uomo, ma diventa come un animale o, peggio, una cosa.

La scuola di Pitagora – lo si capisce bene – era anche una scuola di vita.⁸⁹

⁸⁷ Celora 2004, pp. 5-6.

⁸⁸ Ivi, p. 12.

⁸⁹ Ivi, p. 27.

L'introduzione al senso morale avviene con la figura di Socrate, la quale diventa emblematica per mostrare la compatibilità tra la verità e l'umiltà. Grazie a Socrate viene presentata la concezione del filosofare come ricerca:

Ma che cosa invidiavano gli ateniesi a Socrate?

L'intelligenza. Ecco che cosa aveva fuori dalla norma Socrate: una straordinaria intelligenza.

Per questo motivo disprezzava i sofisti, i loro giochetti e i loro sotterfugi. Gli era capitato spesso di sentirli parlare e quasi sempre essi affermavano, a pare suo, cose assolutamente false.

Una volta incontrando un discepolo di Protagora gli disse: «Tu e il tuo maestro dite che tutti hanno sempre ragione». E gli mollò un gran ceffone. Il discepolo di Protagora cercò di renderglielo, ma Socrate riuscì a evitare il colpo. Ed ecco che cosa aggiunse: «Tu non hai il diritto di lamentarti, perché io avevo le mie buone ragioni per darti uno schiaffo: mi sei antipatico». Quel sofista imparò la lezione: con la verità (e i ceffoni) non si può scherzare; la verità sta sempre da una parte, perché se fosse vero il contrario, non ci sarebbero il bene e il male, e ognuno avrebbe le sue buone ragioni per mollare schiaffi a destra e a manca, proprio come Socrate aveva fatto. [...]

Non è la prima volta che ci capita di leggere, nella nostra storia, frasi che paiono filastrocche. Cercheremo allora di aiutarci a capire che cosa intendesse dire Socrate con l'affermazione: 'La cosa più importante per essere un filosofo è sapere di non sapere'.

Socrate non voleva sostenere che i filosofi debbano essere ignoranti, ma semplicemente che ciascun uomo deve eliminare tutti i pregiudizi che rendono impossibile la ricerca.⁹⁰

I termini tecnici e le parole dal significato più complesso vengono introdotte con moderazione e in modo graduale, talvolta ricorrendo ad etimologie più o meno fantasiose. Gli autori intervengono a tratti nella narrazione per offrire la loro prospettiva e soprattutto per favorire la riflessione e la memorizzazione, senza rinunciare a qualche provocazione. Questo il commento finale al pensiero di Epicuro:

da parte mia, posso solo dirvi che se fossi in difficoltà vorrei sempre un amico al mio fianco. Non mi servirebbe sentire qualcuno dire che i miei desideri non contano nulla o che gli amici veri non esistono; infatti, la cosa a cui non ho mai potuto rinunciare è, per esempio, il mio desiderio di essere felice e mille volte i miei amici mi hanno aiutati a capire meglio come questo sia possibile.⁹¹

Prestando attenzione a temi più tecnici, ecco, ad esempio il dialogo con cui viene presentata la concezione agostiniana di tempo:

«Tu mi parli di tempo, ma hai idea di che cosa sia il tempo?».

«Non vorrei essere scortese, ma mi sembra ovvio. Adesso è pomeriggio, tra un po' faremo cena, e poi andremo finalmente a riposare».

Caro amico, tu pensi solo al cibo e al riposo: dovresti invece riflettere più seriamente. Il tempo acquista un senso solo per chi ricorda, chi vive e chi cerca di conoscere la verità. Infatti, solo gli uomini parlano e vivono di tempo. Il resto della realtà non vive nel tempo, semplicemente nasce, vive e muore. Ti dirò di più: il tempo è una dimensione della nostra anima.⁹²

Infine, per la sua coerenza all'interno della svolta antropologica presentata nel primo paragrafo e che caratterizza l'economia del presente lavoro, merita attenzione la presentazione della definizione di persona offerta da Boezio:

⁹⁰ Ivi, pp. 61-62.

⁹¹ Celora 2006, p. 30.

⁹² Ivi, p. 74.

anche a me Boezio ha lasciato un'eredità. Ricorderò sempre come rimasi molto colpito durante gli studi universitari dalla sua definizione di uomo. Boezio diceva che l'uomo è 'sostanza individuale di natura razionale'.

E con queste poche parole affermava quel che ormai era diventato patrimonio dei greci, dei latini e quindi dei cristiani: l'essere umano è quanto di più ricco esiste in natura. Egli infatti ha una sua dote particolare; chiunque esso sia – ogni uomo è una sostanza individuale che non si confonde con gli altri uomini – possiede la ragione. I greci la chiamavano anima, gli ebrei cuore, i cristiani ragione o intelligenza.

Da allora ho compreso meglio come ciascun uomo vale perché voluto e desiderato da Dio come un 'pezzo unico'. Che bello sapere di essere così amato da essere stato voluto come un essere così unico irripetibile!⁹³

3. Filosofia e inclusione: opportunità per la programmazione

Pur comprendendo le perplessità di Salmeri, secondo il quale organizzare il sistema scolastico sulle competenze potrebbe veicolare una pedagogia di Stato dove il valore della conoscenza sia meramente strumentale⁹⁴ e sperando che l'attuazione della riforma del sostegno che si profila all'orizzonte a seguito delle deleghe sulla legge 107/2015 non sacrifichi la capacità dei docenti di essere "intellettuali in azione", come paventato da Goussot e Annaloro,⁹⁵ ritengo valga la pena di proporre un ulteriore passo operativo nella riflessione fin qui condotta. Vorrei pertanto suggerire alcuni spunti capaci di rendere fruibile quanto sostenuto nei precedenti paragrafi all'interno della programmazione di un *curriculum* di filosofia liceale.

3.1 Una questione diacronica

Anzitutto le conclusioni del primo paragrafo vanno declinate dal punto di vista storico e da una accurata ricerca critica delle loro fonti prossime e remote. Là era emersa l'urgenza di un cambio di prospettiva antropologico nel considerare la disabilità. Con quel piglio polemico e sintetico tipico del femminismo, possiamo ricordare come la corporeità, la sessualità, la dipendenza e la vulnerabilità siano le dimensioni rimosse del soggetto a partire dalle quali si sono costruite tanto la politica moderna, quanto i confini dentro i quali si è mossa, a cominciare dal confine che ha separato il pubblico dal privato. Questa rimozione è servita a sostenere l'immagine del soggetto come autonomo, autosufficiente, indipendente e, al tempo stesso, a stigmatizzare la dipendenza, associandola più alla dimensione del dominio e della gerarchia che alla metafora della rete.⁹⁶ Se la vulnerabilità e la dipendenza sono tratti universali, le società moderne tendono però a pensarle come proprie di particolari gruppi: anziani, bambini, malati e persone con disabilità. La dipendenza finisce così per evocare lo scacco, la sconfitta, la mancanza, la perdita dell'autonomia e della libertà.⁹⁷

È però lecito chiedersi: è sempre stato così e deve essere così? È questo l'unico modo in cui possiamo concettualizzare la dipendenza? Fraser e Gordon hanno dedicato un importante lavoro allo studio degli slittamenti semantici del concetto di dipendenza dalla fine del Settecento ad oggi.⁹⁸ Nella società preindustriale, la dipendenza non era stigmatizzata; al contrario ogni uomo era inserito in stretti legami di dipendenza. Nel diciannovesimo e ventesimo secolo questo

⁹³ Ivi, p. 81.

⁹⁴ Cfr. <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2015/4/3/SCUOLA-Se-le-competenze-nascondono-la-pedagogia-di-Stato/596993/> (Consultato il 15 aprile 2015).

⁹⁵ Cfr. http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/399-la-riforma-del-sostegno-all-orizzonte.html (Consultato il 10 ottobre 2015).

⁹⁶ Cfr. Gilligan 1987.

⁹⁷ Cfr. Garrau, Le Goff 2010, pp. 11-38.

⁹⁸ Cfr. Fraser, Gordon 2002.

termine assume una valenza negativa se associato ai maschi, mentre appare un normale attributo della condizione di donne e bambini. Con la società post-industriale, il concetto di dipendenza sembra aver perso ogni valenza positiva, almeno quando la dipendenza si manifesta pubblicamente. Diventano in quest'epoca "dipendenti" le categorie di persone che hanno a che fare con i servizi sociali e che vivono l'esperienza della dipendenza come un'umiliazione. Un analogo approccio diacronico caratterizza anche la lettura psicanalitica della disabilità⁹⁹ e la rispettiva storia sociale: seppure i criteri storiografici a cui fa riferimento possano risultare non sempre condivisibili, indirettamente anche questi approcci confermano come esista una storia nel concepire la disabilità, storia strettamente legata all'antropologia. Nella misura in cui la disabilità è la cartina di tornasole dell'antropologia, la storia filosofica della disabilità si sovrappone ai momenti cruciali della storia della filosofia *tout court*.

3.2 Metodi storiografici

La proposta che mi accingo a presentare deve appoggiarsi a principi storiografici consolidati. Il primo è mutuato dalla storia delle idee. Tale approccio è noto, tanto che mi limito a un'esemplificazione legata alla nozione di cura. Essa può essere utilmente presentata fin dalla sua origine nella mitologia greca fino alla sua declinazione heideggeriana, passando per Weber, Jonas, Arendt e Ricoeur. Tale stratificazione consente di connotare come segue il prendersi cura di qualcuno:

accompagnare chi è in transito significa tendergli la mano per compensare un passo incerto, aiutarlo a pensarsi in un altrove esistenziale dove sia più dignitoso e soddisfacente vivere, mantenere aperte più strade affinché chi è in cammino possa scegliere la propria, aprire spazi di pensabilità non solitaria dell'avvenire. E pensare l'avvenire è pensare a un orientamento che consenta all'avvenire di aprirsi davanti a noi.¹⁰⁰

Un ulteriore vantaggio della storia delle idee è quello di essere intrinsecamente multi- e trans-disciplinare, cioè di avvalersi di documenti tratti dalle arti figurative, dalla musica, dalla storia della tecnica e così via.

Un altro principio storiografico particolarmente utile è mutuato dalla filosofia analitica: si tratta del "principio di ricorsività". Esso è ambizioso: vorrebbe conciliare le esigenze di preservare la specificità dell'evento storico, pur senza smarrirne l'eventuale attualità sistematica e di contestualizzare l'interpretazione, pur salvaguardandone l'oggettività. Esso è lontano dalle impostazioni storicistiche, da quelle ermeneutiche, da quelle decostruzioniste e da quelle appiattite sulla filologia e parte dall'assunto secondo cui siamo spesso incapaci di comprendere che cosa un filosofo del passato ha detto se ci limitiamo a leggerlo attentamente con qualche conoscenza del suo contesto storico. Deve esserci qualcosa nella filosofia del nostro tempo che rende quel filosofo comprensibile per noi. In un certo senso, non possiamo comprendere un filosofo se non riscopriamo il suo pensiero per noi, addirittura fino a quando questa riscoperta non ci aiuta a dare una forma adeguata ai nostri stessi pensieri.¹⁰¹ L'attenzione che i filosofi hanno rivolto verso le persone più deboli potrebbe essere un criterio flessibile e comprensivo di diversi approcci (antropologico, politico, gnoseologico), dunque adatto per essere indagato attraverso il principio di ricorsività. Altri temi da approfondire con questa modalità potrebbero essere, tra quelli già incontrati, la nozione di giustizia, il termine persona, il contratto sociale: ognuno si presenta lungo tutta la storia del pensiero con peculiarità ora ricorrenti, ora specifiche.

⁹⁹ Cfr. Lepri 2011.

¹⁰⁰ Iori 2009, p. 45.

¹⁰¹ Cfr. Damonte 2011.

3.3 Possibilità e criticità di una proposta didattica

Una proposta didattica che ambisca a una qualche concretezza deve essere conscia del contesto immediato, oggettivamente non favorevole, nel quale si inserisce. Al contempo essa può far leva sulla convergenza tra il modello ICF e quello delle *Skills for life*, entrambi proposti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Modugno ben esprime con queste parole la tensione a cui mi riferisco:

ferma restando la difficoltà di trasferire il quadro concettuale del costrutto di competenza nell'operatività della pratica didattica – tanto più nel triennio della scuola secondaria di II grado, in cui i margini di flessibilità dell'intervento didattico sono definiti dall'esame di Stato, ossia dall'esigenza di raggiungere innanzitutto degli obiettivi cognitivi e di saper affrontare e superare le tre prove scritte – credo valga la pena di raccogliere la sfida e di progettare in ottica diversa, provando a porre al centro i ragazzi, la loro formazione alla vita e quelle *Skills for life* definite dall'organizzazione mondiale della sanità nel 1993 come linee guida per apprendere a conoscere, a fare, a vivere, a essere se stessi.¹⁰²

Tentare una programmazione che abbia al centro una “filosofia inclusiva per la disabilità” è tanto più arduo, quanto, se quello fin qui affermato è plausibile, urgente e importante. Essa ha un duplice scopo: da un lato, risultare stimolante per l'alunno con disabilità; dall'altro, promuovere un atteggiamento di tutti nei suoi confronti.

Tale proposta può essere declinata su tre livelli che vanno dal meno impegnativo al più – didatticamente – “gravoso”. Il primo prevede lo sviluppo di una Unità Didattica di Apprendimento (UDA)¹⁰³ che, per sua natura, ha una forte connotazione inter- e trans-disciplinare. Non è questa la sede per sottolineare come il tema della disabilità sia affrontato in ambito letterario, anche con riferimento alle letterature dei più svariati paesi, il che facilita un suo eventuale inserimento anche in materie veicolate attraverso la metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Altre materie coinvolte potrebbero essere il diritto, la statistica, l'arte e lo studio di biografie di persone che, forse grazie più alla loro disabilità intellettuale che nonostante essa, si sono affermate nei diversi campi del sapere e della cultura. Inoltre, essendo funzionale alla certificazione delle competenze, un'UDA di questo tenore è piuttosto semplice da declinare come approfondimento di un tema a margine della programmazione. La metodologia utilizzata potrebbe senz'altro attingere al *cooperative learning*. L'elaborato richiesto al termine di tale UDA può essere un prodotto originale e creativo, facilmente centrato sull'inclusione: basti pensare a un elaborato multimediale e/o a una breve rappresentazione teatrale. La spendibilità di tale lavoro come eventuale “tesina” o “percorso” per l'esame di Stato è non solo possibile, ma auspicabile. Ecco un esempio pratico di come si potrebbe procedere. Ipotizzando una classe quarta di 25 allievi da dividere in cinque gruppi di cinque membri ciascuno, si dia a ciascun gruppo la seguente consegna: (1) fornire un grafico con la percentuale della distribuzione di alunni con una determinata disabilità (ritardo mentale lieve, ritardo mentale grave, sindrome di Asperger, autismo in senso lato e trisomia 21) nei vari gradi scolastici obbligatori nel sistema di istruzione italiano; (2) cercare una storia significativa possibilmente autobiografica per la tipologia corrispondente in lingua italiana o di indirizzo nella sezione e riassumerla in 30 righe; (3) approfondire le basi di una tra le principali teorie politiche moderne, comprese le utopie (Locke, Hobbes, Rousseau, Campanella, Moro) e riassumere in 30 righe quale sia il rapporto da loro posto tra l'individuo e lo stato; (4) rielaborare il materiale graficamente e preparare un cartellone. Tale attività copre un arco temporale di circa tre blocchi da due ore ciascuno, per un totale di sei ore che raddoppiano nel caso gli insegnanti non forniscano il materiale guida su cui lavorare, ma debbano essere gli alunni stessi a cercarlo autonomamente su internet sotto la loro supervisione. Parte del lavoro potrebbe essere svolto a casa o a scuola in orario pomeridiano.

¹⁰² Modugno 2014, pp. 85-86.

¹⁰³ L'UDA è un'attività che corrisponde alla didattica per competenze e, in particolare, alla certificazione delle competenze, obbligatoria al termine del primo, del secondo biennio delle superiori e al termine del ciclo di studi in seguito al DM 9 del 27/01/2010.

L'attività potrebbe concludersi con un confronto informale in classe tra i dati emersi allo scopo di suscitare un dibattito sul nesso tra le diverse teorie politiche e la vita quotidiana di una persona con disabilità. Un eventuale successivo incontro, più formale, potrebbe essere organizzato alla presenza di un esperto nel settore se l'interesse emerso lo renda gradito. Nel caso di una classe o di alunni particolarmente motivati, sarebbe possibile completare questa iniziativa con la partecipazione ad un progetto di alternanza scuola-lavoro presso un'associazione che si occupi di disabilità.

Il secondo livello riguarda la scelta di un percorso tra quelli raccomandati nelle indicazioni nazionali per la filosofia nelle classi quinte.¹⁰⁴ In attesa che a livello ministeriale possa aggiungersi un percorso specifico legato alla disabilità, il punto (i) "temi e problemi della filosofia politica" sembra il più affine e il più duttile allo scopo. Un'antologia di testi di Rawls con la relativa critica potrebbe già essere sufficiente all'uopo e costituire un obiettivo specifico di apprendimento (OSA) di rilievo. Per costruire un percorso più articolato da svolgere indicativamente nei mesi di gennaio, febbraio e marzo, dedicando ad esso almeno un'ora settimanale per un totale di circa 10 ore, il docente di filosofia dovrebbe preparare un dossier contenente brani brevi e significativi tratti dagli autori contemporanei ricordati in bibliografia, tra cui Rawls, Nussbaum, Kittay, MacIntyre, Morris, Pariotti, Sen, Zanichelli, dedicando per ciascuno 15 minuti di introduzione, mezz'ora di lettura guidata e 15 minuti di dibattito e confronto. Nel corso dello svolgimento del percorso, il tempo dedicato alla lettura guidata potrebbe diminuire a vantaggio di quello dedicato al dibattito, se un gruppo sufficiente di studenti riesce a raggiungere una buona autonomia. A questa scansione dovrà essere aggiunto un paio di ore in mancanza dei prerequisiti sufficienti (soprattutto Kant) e altrettanto per valutare le competenze acquisite (verifica strutturata e sua restituzione). Una integrazione possibile, nel caso il titolare della cattedra di filosofia insegni anche storia o trovi una piena disponibilità del collega, consiste nel presentare il modo con cui la disabilità veniva concepita nei regimi totalitari del Novecento e quali sono state le principali tappe che nell'Italia del dopoguerra hanno comportato il cambio di paradigma fino ai giorni nostri.

L'ultimo livello si appella a proposte più ambiziose, quale quella di Taufer.¹⁰⁵ Egli, osservando come il nichilismo sia oggi la filosofia implicita più diffusa tra i giovani e da loro praticata, si è chiesto che cosa possano realmente fare la scuola e la filosofia per le generazioni del futuro. Secondo questo autore si potrebbe fare molto, a partire dall'abbandono di una modalità di insegnamento nozionistica e astratta e da un cambio radicale di prospettiva, ponendosi dal punto di vista delle esigenze concrete degli alunni, partendo cioè dalla loro soggettività. Tra gli strumenti proposti, Taufer offre sei percorsi tematici per il triennio dei licei, articolati in moduli ricorrenti. Partendo dal mito e dalla costruzione identitaria, attraverso le grandi questioni dell'essere, dell'uomo, della politica e della conoscenza, fino a quelle della *praxis* e del lavoro, offre un'ampia scelta di testi di autori classici e moderni, attività didattiche strutturate, momenti di sintesi interdisciplinare e di verifica. Analogamente, la presenza di un alunno con disabilità intellettiva nel corso dell'intero triennio (meglio del secondo biennio più anno conclusivo) suggerisce un percorso esteso, storicamente informato e declinato sui temi sensibili elencati sopra. Vale la pena di analizzarlo nello specifico.

¹⁰⁴ Nello *Schema di regolamento recante Indicazioni nazionali* riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento si raccomanda, nel secondo biennio del quinto anno, di approfondire almeno quattro autori scelti tra i seguenti ambiti concettuali: a) Husserl e la fenomenologia; b) Freud e la psicanalisi; c) Heidegger e l'esistenzialismo; d) il neoidealismo italiano e) Wittgenstein e la filosofia analitica; f) vitalismo e pragmatismo; g) la filosofia d'ispirazione cristiana e la nuova teologia; h) interpretazioni e sviluppi del marxismo, in particolare di quello italiano; i) temi e problemi di filosofia politica; l) gli sviluppi della riflessione epistemologica; i) la filosofia del linguaggio; l) l'ermeneutica filosofica.

¹⁰⁵ Cfr. Taufer 2008.

Prima di analizzare più in dettaglio questa ultima proposta, ritengo opportuno precisare lo spirito con cui sto suggerendo questi spunti operativi. Volutamente evito di dettagliarli, per ragioni di spazio e perché ritengo che, almeno in questa sede, sia più opportuno suscitare un interesse e stimolare la creatività dei singoli docenti. È comunque possibile declinare alcuni criteri irrinunciabili a cui attenersi nel tentativo di una concreta realizzazione: (1) il clima della classe e la sensibilità del gruppo trainante degli alunni; (2) la tipologia di istituto; (3) il numero di ore a disposizione; (4) la possibile collaborazione con colleghi di altre discipline; (5) la presenza di un alunno con disabilità in classe e la sua possibilità di partecipare attivamente (fornire immagini, disegnare, semplificare con parole chiave, presentare, raccontare di sé).

3.4 Verso una proposta di progettazione

Lo scopo circoscritto del presente sottoparagrafo esula dal presentare una puntuale programmazione in vista di un percorso di “filosofia per la disabilità” e, a maggior ragione, dal proporre delle schede esaurienti che prevedano, per ciascun anno, autori, temi e questioni teoretiche da sviluppare con l’indicazione delle competenze attese.¹⁰⁶ Più semplicemente vorrebbe fornire un paradigma di riferimento capace di mostrare come una “filosofia per la disabilità” possa accompagnare il “normale”, ordinario svolgersi di una programmazione standard che sia però interessata a soffermarsi su determinati aspetti. In questa ordinarietà, va da sé, rientra a pieno titolo anche la collaborazione dell’insegnante di sostegno o dell’operatore socio-educativo (OSE) con il titolare di cattedra. La coerenza e la realizzabilità di tale proposta risiedono perciò nel suo stretto legame con lo standard attuale di riferimento. Mi limiterò a riprendere quegli autori espressamente citati nel primo paragrafo e alle loro fonti dichiarate. La sua incisività per tutti e per ciascuno dipende invece da quanto la trattazione dei temi proposti sarà mediata dagli approcci analizzati nel secondo paragrafo.

Per quanto concerne la filosofia greca, affrontata nella classe terza, può essere utile presentarne la nascita a partire dallo stupore, “emozione” che ha stimolato la ricerca dei “fisici”. Il valore attribuito al linguaggio dai sofisti è un altro tema rilevante, così come l’approccio socratico, sul quale mi sono già soffermato. L’intera filosofia antica dovrebbe essere mediata dall’interpretazione di Hadot per cui si configura essenzialmente come “esercizio spirituale”. Per quanto riguarda Platone, l’unico riferimento che abbiamo incontrato nella prima parte è al destino che egli riserva ai bambini nati con deformità. Un ampliamento potrebbe essere offerto da un estratto dei dialoghi dove Socrate discute la nozione di conoscenza (*Teeteto*) e quella di fondazione della morale (*Eutifrone*). Con Aristotele il discorso si amplia notevolmente. Come abbiamo notato, secondo la Nussbaum una teoria della giustizia soddisfacente dovrebbe riconoscere l’uguale cittadinanza e l’uguale dignità delle persone con gravi disabilità fisiche e mentali.¹⁰⁷ Questo è possibile solo se non si concepiscono i principi politici fondamentali come il risultato di un contratto per il vantaggio reciproco e se si accetta una concezione aristotelica della persona, che riporti l’uomo a contatto con la sua “condizione animale”. Per far fronte ai bisogni di persone affette da disabilità gravi, infatti, occorrono interventi costosi che, in ogni caso, difficilmente potranno essere compensati con il contributo che questi soggetti saranno mai in grado di dare alla cooperazione sociale.¹⁰⁸ Da Aristotele vanno mutuati i temi dell’antropologia, della virtù, del rapporto mezzi-fini e della giustizia distributiva e commutativa. Per Nussbaum, è il bene fondamentale della giustizia in sé che ci chiede di rispettare le persone affette da menomazioni gravissime, quali soggetti a pieno titolo destinatari di giustizia. Punto di partenza è una concezione della persona che non la identifica con la razionalità, unificando piuttosto con piglio aristotelico razionalità, animalità e socialità. La concezione politica della persona formulata dalla Nussbaum riconosce il nostro essere animali bisognosi e temporali, che iniziano ad esistere come bambini per terminare spesso la propria vita in altre condizioni di dipendenza.

¹⁰⁶ Cfr. Modugno 2014, pp. 90-119.

¹⁰⁷ Cfr. Nussbaum 2007.

¹⁰⁸ Cfr. Nussbaum 1990.

L'importanza di una rinnovata attenzione al modello aristotelico di giustizia risulta evidente da queste parole della Zanichelli:

che la si intenda nei termini di un risarcimento del danno, di un'assicurazione contro l'handicap o di un adeguato riconoscimento del lavoro di cura, la compensazione economica non è una risposta esaustiva al problema della disabilità. Vi sono connotazioni ulteriori della giustizia da considerare (peraltro già presenti nel paradigma aristotelico). La giustizia è un criterio valutativo, non meramente distributivo; non implica solo regole e procedure, ma presuppone che si assegnino valore a determinate realtà piuttosto che ad altre, e che si agisca rispettando le priorità definite alla luce di tali valutazioni.¹⁰⁹

Volendo offrire un suggerimento più circostanziato, Zanichelli stessa cita *Politica* I 1253a e *Etica Nicomachea* VII-IX.¹¹⁰

L'età ellenistica, con la sua attenzione alla ricerca della felicità, ben si presta allo scopo di una storia della filosofia attenta alle esigenze della disabilità. Del periodo medievale, l'interiorità agostiniana e le diverse definizioni del termine "persona" rappresentano spunti imprescindibili. Nel primo caso, il genere letterario delle *Confessioni*, mostra la radice esistenziale dei problemi più tecnici della filosofia, mentre *La Città di Dio* offre una filosofia della storia esistenzialmente informata, dove la responsabilità ricopre un ruolo essenziale. Nel secondo caso, per quanto attiene il diffondersi della nozione di "persona", i riferimenti sono essenzialmente due: le dispute trinitarie dei primi concili ecumenici e le interpretazioni arabe ed ebraiche dell'intelletto agente aristotelico. Il *De consolatione* di Boezio e *La guida dei perplessi* di Maimonide potrebbero rappresentare interlocutori stimolanti. Le problematiche con cui i traduttori arabi si sono scontrati nel cercare un corrispondente del termine "persona" sono un tema marginale, ma molto attuale e rilevante.

La filosofia moderna, oggetto di studio nella classe quarta, emerge quale svolta significativa. Il paradigma cartesiano ricorre con frequenza, seppure con accenti quasi esclusivamente critici. Hume, come abbiamo visto, viene citato come colui che rifiuta di considerare la testimonianza dei sensi della persona con malattie nella sua teoria della conoscenza. Ancor più decisivi gli aspetti politici studiati in quest'epoca. Il contrattualismo moderno formulato da Locke sulla base dell'assunto per cui la società deve fondarsi su un accordo razionale tra individui liberi, uguali e indipendenti è la base della filosofia politica contemporanea. Anche Rousseau diventa un punto di riferimento, proprio come Hobbes e Moro. Il ruolo riservato a Kant è emerso più volte e non è il caso di ritornarvi. Potrebbe essere utile riflettere sulla definizione rosminiana di persona come "diritto sussistente" e sul principio della "carità intellettuale".

Per quanto concerne la contemporaneità, e dunque l'anno conclusivo degli studi liceali, il punto nodale sembra essere, da un parte, Rawls con tutti i dibattiti che ha suscitato in ambito di filosofia politica e, dall'altra, Wittgenstein e la filosofia del linguaggio ordinario che si ispira a lui, per la capacità di proporre un nuovo modo di considerare le categorizzazioni della realtà¹¹¹ e, in particolare, la relazione tra pensiero e linguaggio.¹¹² Il personalismo, la filosofia dialogica, l'etica comunicativa di Habermas costituiscono un opportuno completamento alla possibile programmazione. Più inediti autori quali Zambrano, Nussbaum, MacIntyre e Spaemann.

Non vanno trascurati i riferimenti alla filmografia, al teatro e alla letteratura. Si tenga presente che molti degli autori contemporanei citati propongono riflessioni teoretiche a partire dalla loro stessa disabilità o da una loro diretta esperienza con persone con disabilità, avendo figli disabili o avendo scelto la cura delle persone disabili come missione e scelta di vita. Molte

¹⁰⁹ Zanichelli 2012, p. 49.

¹¹⁰ Zanichelli 2013, p. 222.

¹¹¹ Cfr. Crary 2015.

¹¹² A titolo esemplificativo Peter Hobson ha presentato alla decima conferenza della *British Wittgenstein Society*, tenutasi nella *University of Hertfordshire* il 30 luglio 2017, una relazione dal titolo *On Wittgenstein, development, and interpersonal understanding: the telling case of autism*.

di quelle pagine sono perciò testimonianze dirette, addirittura biografiche, che possono essere lette come brani di letteratura, magari in lingua originale così da favorire anche un adeguato impatto emotivo e uno spunto per confrontare tra loro i diversi ambiti semantici che riguardano il mondo della disabilità.

4. Prospettive: disabilità e didattica della filosofia

Se la disabilità dice davvero qualcosa dell'umanità in quanto tale, cioè se è capace di mettere in luce la "dignità inestimabile" (ancor più che inalienabile) di ogni essere umano e contemporaneamente la sua "ineluttabile vulnerabilità",¹¹³ allora la riflessione filosofica, sia attraverso un approccio storico, sia attraverso una attenzione teoretica, si trova sollecitata. Si tratta di una sfida che può e deve passare anche nella didattica della filosofia in ambito di Scuola Secondaria di secondo grado. "Può" perché la programmazione per una didattica inclusiva della filosofia non comporta variazioni tali da snaturare le linee guida a cui è necessario attenersi, ma, anzi, rende più unitario e coerente un percorso di studi triennale. "Deve", perché qualcuno ha l'onere di farsi carico delle domande più profonde degli adolescenti che possono esprimerle o positivamente o negativamente attraverso quel profondo disagio che emerge dalla loro eliminazione. In quale società vogliamo vivere? Quale razionalità ci contraddistingue come esseri umani? Qual è il valore di ogni essere umano? Qual è il valore del corpo? Che cosa significa partecipazione e riconoscimento? Tutti gli esseri umani sono degni di vivere la loro esistenza? In che cosa consiste la dignità dell'essere umano? Egli è persona, individuo, cittadino o mero membro di una comunità? La vita morale è un obbligo o è una risorsa? La libertà porta allo scontro o all'incontro? Quali sono le condizioni per un dialogo autentico?

La presenza di un alunno con disabilità in un gruppo di studenti diventa lo stimolo necessario affinché il docente si faccia carico del lavoro richiesto. Se sarà all'altezza del suo compito, c'è una speranza in più che il compagno con disabilità sia davvero compreso e accolto come una risorsa per tutti. Un'inclusività studiata e praticata, per cittadini di domani davvero "competenti".

Bibliografia e Sitografia

- Biklen 1992: D. Biklen, *Schooling Without Labels: Parents, Educators, and Inclusive Education*, Temple University Press, Philadelphia PA 1992.
- Brenifier 2015: O. Brenifier, *Filosofare come Socrate. Teoria e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, IPOC, Milano 2015.
- Brenifier, Millon 2012a: O. Brenifier, I. Millon, *La pratica della filosofia nella scuola primaria*, Ebook 2012.
- Brenifier, Millon 2012b: O. Brenifier, I. Millon, *Imparare a filosofare con Nasruddin Hodja*, Ebook 2012.
- Celora 2004: N. & S. Celora, *La storia dei filosofi antichi spiegata ai ragazzi*, Ares, Milano 2004.
- Celora 2006: N. & S. Celora, *La storia dei filosofi da Epicuro a San Tommaso spiegata ai ragazzi*, Ares, Milano 2006.
- Charlton 1998: J.I. Charlton, *Nothing About Us Without Us. Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley 1998.
- Comitato per il progetto culturale della CEI, *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2006.

¹¹³ Cfr. Zanichelli 2012, p. 7.

- Crary 2015: A. Crary, *El valor de la humanidad. Reflexiones sobre la discapacidad cognitiva y los muertos*. Dattiloscritto per gentile concessione dell'autrice, 2015.
- Damonte 2011: M. Damonte, *Un contributo alla storiografia della filosofia analitica*, in R. Davies (a cura di), *Analisi. Annuario della Società Italiana di Filosofia Analitica*, Mimesis, Milano-Udine 2011, pp. 331-342.
- Fasce 2015: *Different. Not less*, a cura di P. Fasce, Edizioni del Rosone, Foggia 2015.
- Fraser, Gordon 2002: N. Fraser, L. Gordon, *Tracing a Keyword of the US Welfare State*, in E.F. Kittay, E.K. Feder (eds.), *The Subject of Care. Feminist Perspectives on Dependency*, Rowman and Littlefield Publishers, Oxford 2002, pp. 14-39.
- Gargiulo Labriola 2013: A. Gargiulo Labriola, *Il diritto all'educazione e il "capability approach": una nuova prospettiva di ricerca pedagogica*, «Formazione e Insegnamento», XI (2013), pp. 207-214.
- Garrau, Le Goff 2010: M. Garrau, A. Le Goff, *Care, justice et dépendance. Introduction aux theories du care*, Puf, Paris 2010.
- Gartner, Lipsky 2002: A. Gartner, D.K. Lipsky, *Inclusion: A Service, Not a Place – A Whole School Approach*, Dude Publishing, Port Chester, NY 2001.
- Gilligan 1987: C. Gilligan, *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Guzzetti 2015: S. Guzzetti, *P4C, piccoli Socrate crescono*, «Avvenire», 3 dicembre 2015.
- Iori 2009: V. Iori, *Cura*, in *Quattordici voci per un glossario del welfare*, ISFOL, Roma 2009, pp. 35-46.
- Kittay 2009a: E.F. Kittay, *The Ethics of Philosophizing: Ideal Theory and the Exclusion of People with Severe Cognitive Disabilities*, in L. Tessman (ed.), *Feminist Ethics and Social and Political Philosophy: Theorizing the Non-Ideal*, Springer, Heidelberg 2009 pp. 121-146.
- Kittay 2009b: E.F. Kittay, *The Moral Harm of Migrant Carework*, «Philosophical Topics», XXXVII (2009), pp. 53-73.
- Kittay 2010: E.F. Kittay, *La cura dell'amore. Donne, uguaglianza, dipendenza*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Lepri 2011: C. Lepri, *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Lipman 2005: M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Lipsky, Gartner 1996: D.K. Lipsky, A. Gartner, *Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society*, «Harvard Educational Review», LXVI (1996), pp. 762-797.
- MacIntyre 2001: A. MacIntyre, *Animali razionali dipendenti*, Vita e Pensiero, Milano 2001.
- Millon, Brenifier 2012: I. Millon, O. Brenifier, *Quaderno di esercizi filosofici. 111 esercizi per esercitarsi a pensare*, Istituto di Pratiche Filosofiche, Milano 2012.
- Modugno 2014: A. Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.
- Morris 2001: J. Morris, *Impairment and Disability: Constructing an Ethics of Care That Promotes Human Rights*, «Hypathia», XVI (2001), pp. 1-16.
- Mounier 2004: E. Mounier, *Il personalismo*, AVE, Roma 2004.
- Nussbaum 1990: M. Nussbaum, *Aristotelian Social Democracy*, in R.B. Douglass, G. Mara, H. Richardson (eds.), *Liberalism and the Human Good*, Routledge, London 1990.

- Nussbaum 2002: M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, il Mulino, Bologna 2002.
- Nussbaum 2007: M. Nussbaum, *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, il Mulino, Bologna 2007.
- Pariotti 2009: E. Pariotti, *Disabilità, diritti umani e azioni positive*, in T. Casadei (a cura di), *Lessico delle discriminazioni tra società, diritto e istituzioni*, Diabasis, Reggio Emilia 2009, pp. 159-175.
- Peroni, Ciceri 2006: M. Peroni, F. Ciceri, *Ritardo Mentale. Come utilizzare al meglio le nuove tecnologie con i disturbi cognitivi*, Anastasis, Bologna 2006.
- Rawls 1991: J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1991.
- Rawls 1999: J. Rawls, *Liberalismo politico*, Edizioni di Comunità, Torino 1999.
- Rawls 2002: J. Rawls, *La giustizia come equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano 2002.
- Rossetto 2008: L. Rossetti, *La componente metacognitiva della filosofia e del filosofare*, «Giornale di Metafisica», XXX (2008), pp. 3-30.
- Sen 2006: A.K. Sen, *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna 2006.
- Sen 2010a: A.K. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2010.
- Sen 2010b: A.K. Sen, *La disuguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna 2010.
- Silvers 2007: A. Silvers, *Feminism and Disability*, in L.M. Alcoff, E.F. Kittay (eds.), *The Blackwell Guide to Feminist Philosophy*, Blackwell, Oxford 2007, 131-142.
- Silvers 2013: A. Silvers, *Feminist Perspectives on Disability*, <<http://plato.stanford.edu/entries/feminism-disability>> [cons. 15 ottobre 2017].
- Taufer 2008: L. Taufer, *Adolescenti e filosofi. Le risposte della filosofia alle domande dei ragazzi*, Erikson, Trento 2008.
- Tronto 2006: J. Tronto, *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia 2006.
- UNESCO 2011: UNESCO, *Teaching Philosophy in Europe and North America*, UNESCO, Paris 2011.
- Wasserman, Asch, Blustein, Punam 2011: D. Wasserman, A. Asch, J. Blustein, D. Punam, *Disability: Definitions, Models, Experience*, 2011. <<http://plato.stanford.edu/entries/disability>> [cons. 15 ottobre 2017].
- Wasserman, Asch, Blustein, Punam: D. Wasserman, A. Asch, J. Blustein, D. Punam, *Disability and Justice*, 2013 <<http://plato.stanford.edu/entries/disability-justice>> [cons. 15 ottobre 2017].
- Zanichelli 2012: M. Zanichelli, *Persone prima che disabili. Una riflessione sull'handicap tra giustizia ed etica*, Queriniana, Brescia 2012.
- Zanichelli 2013: M. Zanichelli, *Paradigmi di giustizia alla prova della disabilità*, «Rivista di Filosofia del Diritto», II (2013), pp. 205-226.
- <http://p4c.com/>
- <http://www.donatoromano.it/didattica.htm>
- <http://www.filosofare.org/home/p4c/>
- <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/default.htm>

- <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/hpdidatt.htm>
- www.brenifier.com
- www.pratiques-philosophiques.com
- www.thephilosophyman.com

SENTINELLA, A CHE PUNTO È LA NOTTE? LA QUESTIONE MORALE IN MAX WEBER E HANNAH ARENDT

Diana Gianola

Abstract

Moral thinking of Max Weber and Hannah Arendt starts from a common observation: the disenchantment of the world and the total collapse of morality. Yet for both of them dark times represent an opportunity to find a resumption of morality in recalling human responsibility for humanity. But what does responsibility exactly mean and what is its genetic site? The self or the other? The comparison between Weber and Arendt's reflections represents a fertile ground to observe the main theoretical junctions of the responsibility for others.

Keywords

Responsibility, Relativism, Self, Other, Opposition to radical evil.

1. *Sentinella, a che punto è la notte?*

Per Rickert chiamare Weber «filosofo» è «insensato». Per Jaspers, al contrario, «Weber non insegnò nessuna filosofia: era lui una filosofia».¹ Arendt in un'intervista televisiva del 1964 risponde così all'intervistatore che sottolinea «la sua indiscutibile anomalia – di esiliata, di ebrea non sionista, di donna che pensa in un cosmo intellettuale totalmente maschile»: «temo di dover cominciare con una protesta. Io non appartengo alla cerchia dei filosofi [...]. Non mi sento in alcun modo una filosofa».³ Come la sociologia è stata indicata quale la «via» weberiana «per acquisire una nuova identità»,⁴ così il pensiero della Arendt è stato definito come una «filosofia post-filosofica».⁵ Per entrambi, dunque, la qualificazione di filosofi appare problematica. I motivi di un confronto tra Max Weber e Hannah Arendt non sono dettati tanto da elementi biografici comuni (Weber maestro di Jaspers, Jaspers maestro di Arendt), quanto dalla precisa intenzione di cogliere ed evidenziare continuità (e discontinuità) nelle questioni teoretiche sottese al pensiero morale di due autori la cui definizione come «filosofi» – e come «filosofi morali» nello specifico – risulta tutt'altro che acclarata.

Porre la questione morale quale fulcro del confronto rappresenta già di per sé una precisa scelta interpretativa. Weber, infatti, pur avendo posto la domanda etica quale questione cruciale della *Sociologia delle religioni*, «ha lasciato la riflessione morale a uno stadio frammentario e di abbozzo».⁶ E «come Kant non scrisse mai una filosofia politica, così Arendt non scrisse mai una filosofia morale».⁷ Anche là dove l'obiettivo degli interpreti è annoverarla tra i filosofi mo-

¹ Jaspers 1969, p. 75.

² Forti 2006, p. X.

³ Arendt 2005, pp. 25-26.

⁴ Rossi 2001, p. XXXVII.

⁵ Forti 2006, p. XI.

⁶ Volonté 2001, p. 24.

⁷ Boella 2009, p. 1.

rali, il fatto che questa definizione vada in qualche modo dimostrata o sia posta in modo interrogativo ne rivela la problematicità.⁸ Quali sono allora i motivi per cui è possibile considerare Weber e Arendt filosofi morali e proporre un confronto?

Nelle ultime righe della conferenza *La scienza come professione* del 1917,⁹ Weber riprende la domanda posta nel libro di Isaia alla sentinella di Seir. «Sentinella, a che punto è la notte? Sentinella, a che punto è la notte?», e la sentinella risponde: «viene la mattina, e viene anche la notte. Se volete domandare, domandate pure; tornate un'altra volta».¹⁰ Sia Weber che Arendt radicano il loro pensiero nella constatazione del crollo irrimediabile della morale – nella notte del «politeismo»¹¹ dei valori o nei «*dark times*»¹² del secondo dopoguerra – ma, come suggerito dalla sentinella, non si arrendono al buio e tentano di trovare alla domanda morale una risposta diversa dalla semplice attesa passiva: una risposta che, per entrambi, ruota attorno al cardine della responsabilità dell'umano, per l'umano.

Per Weber, il «disincantamento del mondo»¹³ operato dal processo di razionalizzazione assume immediatamente una valenza anche etica traducendosi nel riconoscimento di un conflitto insanabile tra i valori morali. Per Arendt, l'adesione al nazismo della gente comune e l'olocausto hanno rappresentato il crollo di fatto di ogni morale, le cui possibilità stesse devono essere rimesse in discussione. La questione morale deve essere risolta contro ogni tentativo di farla cadere nel dimenticatoio, contro ogni «orrore che respinge il pensiero nel regno dell'impensabile».¹⁴

La domanda della sentinella di fronte alla notte dell'etica non è posta nel vuoto di un pensiero astratto e disincarnato, ma nel concreto di due esistenze e due momenti della storia. In Weber emerge, in particolare, nel testo delle due conferenze, *La scienza come professione* e *La politica come professione*, tenute rispettivamente nel novembre del 1917 e nel gennaio del 1919 sulle macerie fumanti del primo conflitto mondiale, tra il crollo dell'Impero tedesco e la rivoluzione che porterà alla nascita della Repubblica di Weimar. L'approccio morale di Arendt si dà invece «in relazione a due eventi per lei significativi: il fenomeno del totalitarismo nel suo complesso e, in particolare, il processo a Adolf Eichmann»¹⁵ e trova chiarezza e unitarietà nella trascrizione di due corsi tenuti tra il 1965 e il 1966 alla New School for Social Research di New York (*Alcune questioni di filosofia morale*)¹⁶ e alla Chicago University (*Basic Moral Propositions*).¹⁷ Di fronte alle polemiche seguite alla pubblicazione di *La banalità del male, Eichmann a Gerusalemme* (1963) Arendt sente l'esigenza di un ri-orientamento etico-filosofico e il bisogno «di esaminare daccapo le cose, di esaminare daccapo il significato della responsabilità umana e del giudizio umano», le condizioni e le modalità di esercizio di quella particolare forma di giudizio rappresentata dal giudizio morale.¹⁸

Sia nelle conferenze di Weber che nelle lezioni arendtiane il problema morale risuona costante e centrale. A partire dalla constatazione che l'esperienza del disincantamento soffoca «la fede che vi sia qualcosa come un senso del mondo», Weber si fa eco della domanda di Tolstoj e interroga la validità del sapere scientifico in quanto questo «non dà alcuna risposta alla sola domanda importante per noi; *che cosa dobbiamo fare? Come dobbiamo vivere?*».¹⁹ Per Arendt, che inizia a studiare filosofia a quattordici anni, «la filosofia si imponeva [...] perché» aveva «letto

⁸ Ad es. Forti intitola il paragrafo relativo al pensiero morale arendtiano «Una filosofia morale?» (Forti 2006, p. XXVI); cfr. anche Schulman 2006, pp. 70-90.

⁹ Weber 2004, p. 44.

¹⁰ Is 21, 11-12.

¹¹ Weber 2004, p. 32.

¹² Arendt 2006a.

¹³ Weber 2004, p. 20.

¹⁴ Arendt 2004, p. 46.

¹⁵ Assy 2015, p. 27.

¹⁶ Arendt 2004, Arendt 2006b.

¹⁷ Arendt 1966.

¹⁸ Kohn in Arendt 2004, p. X.

¹⁹ Weber 2004, pp. 25-26.

Kant»:²⁰ tuttavia, se prima «crescevamo con la convinzione che [...] in materia di morale le cose andassero da sé»,²¹ la fine di ogni possibile ovvietà e autoevidenza morale chiede di riporre al centro – oltre Kant – la ricerca di una «risposta alla domanda “cosa devo fare?”».²²

Se per Nietzsche la morte di Dio sancisce la fine della morale e lascia spazio all'assunzione della vita quale unica norma,²³ per Arendt e Weber stare vigilanti nella notte consente comunque una risposta diversa che rimette al centro l'uomo e la sua capacità di responsabilità. «La concezione weberiana delle scienze sociali, benché verta intorno all'imperativo dell'astensione dai giudizi di valore, e quindi si presenti a prima vista come una concezione sostanzialmente amorale, trova il proprio fondamento e la propria ragion d'essere proprio in un'opzione etica di fondo», «l'opzione per un'etica della responsabilità».²⁴ E anche l'«etica [...] che pare avviarsi dalle ultime riflessioni di Hannah Arendt [...] può presentarsi come la possibilità di ridefinire un significato incondizionato della responsabilità».²⁵ Dire responsabilità, tuttavia, dice tutto, e non dice niente. Molti sono i significati e le declinazioni possibili: «che cos'è, dunque, un'etica della responsabilità? Non certo [...] un'etica dei mezzi (idea bizzarra), né un'etica senza valori (idea contraddittoria). Né si tratta di un'etica il cui principio di giustificazione sia dato dal raggiungimento del risultato atteso [...] e nemmeno un'etica che cerchi di “stabilire una compensazione, carica di tensioni, tra convenienza morale ed efficienza” [...]. Né infine consiste nella giustificazione dell'azione sulla base di un esercizio di previsione delle conseguenze [...]. Weber manca però di darne una definizione chiara ed esplicita».²⁶ È una responsabilità personale o collettiva e politica? Riguarda «il self, gli altri e il mondo»? È «la responsabilità di pensare, di scegliere se stessi, la responsabilità di giudicare e scegliere i nostri esempi» o una «responsabilità per la durata del mondo»?²⁷ E quale è il punto archimedeo da cui ripartire nella ricerca di un nuovo inizio della morale nella responsabilità: l'io, il dialogo con se stessi, o l'altro?

Arendt si interroga di fronte all'orrore del nazismo: «che cosa consenti ai resistenti di resistere?»²⁸ Non la coscienza di un qualche dovere morale, ma la consapevolezza che «semplicemente “questo non posso farlo”».²⁹ Per Weber «suscita invece un'enorme impressione sentire dire da un uomo [...] il quale sente realmente e con tutta la sua anima questa responsabilità per le conseguenze e agisce in base all'etica della responsabilità: “non posso fare altrimenti, di qui non mi muovo”».³⁰ Perché non posso? Arendt sembra essere più attenta alla dimensione della pluralità dell'umano, ma il richiamo alla morale socratica del pensiero come «due-in-uno» e all'«armonia con se stessi» pone un'equivalenza tra «dualità» e «pluralità» tutt'altro che scontata sia nella validità sia nella sua possibilità di aprire ad una responsabilità per altri. Nell'integrazione weberiana tra l'etica dei principi e quella della responsabilità – tra la responsabilità per la causa e quella per le conseguenze – si cela invece la percezione di un limite invalicabile costituito non solo o non tanto dal rispetto e dalla coerenza con sé (con la causa), ma dalla responsabilità per l'altro.

Nel passaggio da un'etica dell'impotenza a un'etica della responsabilità non c'è nulla di scontato e il confronto tra il percorso di Weber e quello della Arendt rappresenta un terreno fecondo e poco frequentato per osservarne i principali snodi.³¹

²⁰ Arendt 2005, p. 36: «la filosofia si imponeva [...] perché avevo letto Kant. Lei mi potrebbe chiedere: perché ha letto Kant? In ogni modo, per me la questione era la seguente: o studio filosofia o sono finita. Non che non amassi la vita! No. È qualcosa di cui ho parlato prima, il dovere di comprendere».

²¹ Arendt 2004, p. 19.

²² Ivi, p. 83.

²³ Cfr. Ivi, pp. 42-43, 53; Weber 2004, p. 33.

²⁴ Volonté, pp. 8, 23.

²⁵ Forti 2006, p. XXIX.

²⁶ Schluchter 1987, p. 195.

²⁷ Assy 2015, p. 34.

²⁸ Young-Bruehl 2009, pp. 166-167.

²⁹ Arendt 2004, p. 66.

³⁰ Weber 2004, p. 119.

³¹ Il confronto tra Weber e Arendt è usualmente riferito al tema del potere in quanto il «power arendtiano [...] si qualifica proprio nel distinguersi e nell'opporci alla *Herrschaft* weberiana» (Forti 2006, p. 302). Per l'analisi del potere

2. *Dark times*: un fatto d'esperienza

Weber e Arendt condividono innanzitutto uno sguardo. Lo sguardo disincantato di fronte alla constatazione che la notte della morale è un fatto d'esperienza, un dato da assumere quale esito del processo di razionalizzazione – per Weber – o di fronte al nazismo e all'Olocausto – per Arendt. In ogni caso, non una tesi da dimostrare (o da confutare).

Weber da un lato pone «l'idea della razionalizzazione della realtà in tutti i suoi aspetti» come «astro»³² che guida la sua ricerca, ma dall'altro – diversamente da Marx – «né rigetta tale razionalizzazione dal punto di vista della felicità, come una "inumanità" nel senso marxistico, né l'accetta come uno stadio del progresso dell'umanità»: «non accetta Weber e non ricusa nello stesso istante questo processo fatale della razionalizzazione?».³³ Il processo, comunque sia, non è un felice destino: il disincantamento del mondo prodotto dalla razionalizzazione accompagna l'uomo in solitudine di fronte al riconoscimento dell'assurdo dell'esistenza, di fronte alla necessità di scegliere – senza ragioni definitive – a quale dio o a quale demone affidare la propria vita. La razionalizzazione coincide cioè con il disincantamento etico del mondo, vale a dire con «il fatto che i diversi ordini di valori che esistono al mondo stanno tra loro in una lotta inconciliabile».³⁴ «Per Weber è un fatto indiscutibile e indiscusso che i valori coesistano e siano in eterna lotta tra loro, senza possibilità di conciliazione e di sottomissione a un ordinamento oggettivo, che essi formino cioè un sistema politeistico»:³⁵ è «partendo dalla *pura esperienza*» che «si perviene al politeismo».³⁶ Weber affronta «l'esperienza fondamentale della storia della modernità» vale a dire l'«esperienza non più solo della diversità di valori, ma della collisione o del conflitto tra valori», nei confronti della quale «né una scienza empirica né una filosofia può costituire l'istanza risolutrice» capace di risolvere il «tremendo problema esistenziale» che questa comporta.³⁷

Per Arendt è il trauma del totalitarismo tedesco a porre con urgenza la necessità di interrogarsi di fronte al «problema della bancarotta novecentesca dell'etica».³⁸ L'etica è in bancarotta perché i totalitarismi «con ogni evidenza hanno fatto esplodere le nostre categorie di pensiero politico e i nostri criteri di giudizio morale»³⁹ dal momento che in essi «ogni atto morale era illegale e ogni atto legale era un crimine».⁴⁰ In *Alcune questioni di filosofia morale* Arendt non usa giri di parole: «noi ormai non siamo più posti a confronto con semplici premonizioni, ma con fatti [...]. Abbiamo assistito [...] al totale collasso delle norme morali fino ad allora vigenti nella sfera della vita pubblica e della vita privata».⁴¹ La «generalità del collasso» è tra le poche conclusioni generali che Arendt si è permessa di trarre: «a suo avviso la tradizione del nostro pensiero morale si è spezzata. E a spezzarla non sono state idee filosofiche ma sono stati eventi politici, fatti politici, come quelli del Novecento, che l'hanno definitivamente mandata in frantumi».⁴²

in Arendt e Weber cfr. Forti 2006, pp. 301-313. Parvikko (Parvikko 2004) pur proponendo un confronto globale tra Weber e Arendt non analizza in parallelo la questione morale, ma si limita a sottolineare l'utilizzo del metodo idealtipico da parte della Arendt in relazione all'analisi del totalitarismo nazista; a leggere nelle caratteristiche del giudizio politico, nella distinzione tra funzionario e politico e tra i diversi livelli di responsabilità indicati da Weber una profezia della lettura arendtiana di Eichmann; ad evidenziare un parallelismo tra la distinzione weberiana tra etica della convinzione e della responsabilità e quella arendtiana tra responsabilità personale e collettiva.

³² Bruno 1993, p. 88.

³³ Löwith 1994, p. 39.

³⁴ Weber 2004, p. 32.

³⁵ Volonté 2001, p. 40.

³⁶ Weber 2004, p. 32.

³⁷ Schluchter 1987, pp. 34-35.

³⁸ Forti in Arendt 2004, p. IX.

³⁹ Arendt 1953, p. 383.

⁴⁰ Arendt 2004, p. 34.

⁴¹ Ivi, pp. 43-44.

⁴² Kohn in Arendt 2004, p. X.

In termini filosofici, le conseguenze sono tutt'altro che irrilevanti. Per Arendt questi tempi bui coincidono sia con la fine di ogni morale religiosa sia con la fine di ogni possibilità teoretica per una morale autoevidente come quella kantiana; il collasso mette «a nudo i limiti della filosofia morale della “Main Tradition”»: in primo luogo la prospettiva ontologica di Platone insieme all'“autoritarismo della dottrina cristiana” e alle secche dell'imperativo categorico kantiano». ⁴³ Non è più possibile pensare l'etica e la morale come la filosofia (nemmeno kantiana) e la religione le hanno pensate.

L'imperativo categorico non ha retto e «nessuno è più legittimato a pensare che tutto sia ovvio in materia di condotta morale». ⁴⁴ L'autoevidenza, se fosse realmente tale, per Arendt non dovrebbe richiedere l'obbligazione, il tu devi. ⁴⁵ Ma quanto accaduto mostra che «se il “tu devi” rimane vuoto e viene utilizzato come condizione necessaria e trascendentale del comportamento morale effettivo, può giungere persino a giustificare l'impossibilità di resistere al male». ⁴⁶

Di fronte al comportamento assunto da milioni di cittadini sotto i regimi totalitari, non è nemmeno più possibile pensare alle virtù morali come a un *habitus* che si possa apprendere e insegnare. Piuttosto, lo sguardo disincantato e preoccupato sui tempi bui, consente di accorgersi del significato originale, etimologico della parola morale, proveniente dal latino *mores*, che significa semplicemente usi o costumi – usi e costumi che si possono cambiare all'improvviso senza troppi problemi, così come si possono cambiare da un giorno all'altro le nostre abitudini a tavola. ⁴⁷

La *Wertkollision* per Weber, il crollo e la conseguente assenza di ogni morale per Arendt, sono il difficile destino del tempo con cui il pensiero filosofico è chiamato a confrontarsi, senza sconti e senza facili scappatoie.

3. Possibilità, necessità, responsabilità di giudicare

Il disincantamento etico connesso al processo di razionalizzazione e il crollo della morale fanno sorgere dubbi rispetto ad un possibile esito relativistico della questione morale in Weber e in Arendt. Il conflitto tra valori, il loro crollo e il loro mutare come una qualsiasi abitudine rischia di corrispondere, in altri termini, all'assoluta in-differenza etica. Lo sguardo disincantato non coincide tuttavia con una forma più o meno velata di relativismo. Sia per Weber che per Arendt, al contrario, il relativismo si configura né più né meno che come una furba via d'uscita, ma a fondo cieco; proprio nella palude della morale distrutta ri-emerge infatti un primo e ineludibile significato della responsabilità: la responsabilità di giudicare. Non solo: all'uomo posto di fronte al buio della notte solitaria è chiesto di farsi produttore – e responsabile – dei criteri stessi del proprio giudizio.

L'immagine di un uomo solo, costretto a scegliere tra una costellazione di valori inconciliabili a quali astri fare riferimento per orientarsi nell'esistenza, quali esempi scegliere, quali compagni, conduce facilmente al dubbio di una consegna al relativismo. Eppure, proprio di fronte al fatto della più radicale *Wertkollision*, Weber indica una possibile ripartenza della morale nella singolarità ineludibile di una decisione: «dipende dalla propria presa di posizione ultima che questo sia il diavolo e quello il dio, e l'individuo deve decidere quale sia *per lui* il dio e quale il diavolo. E così avviene per tutti gli ordinamenti della vita». ⁴⁸ Gli fa eco Arendt affermando che, venute meno «le norme oggettive di riferimento», «io scelgo chi voglio essere e con chi voglio passare il resto dei miei giorni». ⁴⁹ Non si tratta semplicemente di un dato di fatto, della possibilità di

⁴³ Forti in Arendt 2006b, p. IX.

⁴⁴ Arendt 2004, p. 51.

⁴⁵ Per le obiezioni a Kant cfr. ivi, pp. 65 ss.

⁴⁶ Forti 2002, pp. 36-37.

⁴⁷ Arendt 2004, p. 42.

⁴⁸ Weber 2004, p. 34.

⁴⁹ Arendt 2004, p. 95.

decidere e di prendere (o meno) una posizione nel nuovo difficile contesto, ma di una prima indelegabile responsabilità.

Per Weber

la vita conosce soltanto l'eterna lotta reciproca tra gli dèi – cioè fuor di metafora l'inconciliabilità e quindi l'insolubilità della lotta tra i punti di vista ultimi *possibili* in generale di fronte alla vita, vale a dire la *necessità* di decidere tra di essi.⁵⁰

La possibilità di decidere è essa stessa necessità di decidere, è responsabilità di giudicare, di scegliere. In questo senso il pensiero weberiano può essere considerato come espressione del punto di massima tensione tra il pensiero nietzschiano e l'ermeneutica in quanto «dietro l'influenza di Nietzsche, Weber argomenta a favore dell'accettazione di un irreversibile disincantamento (*Entzauberung*) del mondo. Tuttavia, [...] egli considera gli esseri umani come creature che desiderano ardentemente un senso e sono capaci di produrlo».⁵¹ In altri termini, Weber incarna la tensione tra la consapevolezza di un mondo definitivamente disincantato e la concezione dell'uomo come essere culturale dotato «della capacità e della volontà di assumere consapevolmente posizione nei confronti del mondo e attribuirgli un senso».⁵²

Anche Arendt, che pure non risparmia critiche feroci all'obbedienza e ai moralismi, identifica nell'indifferenza e nell'astensione da ogni giudizio il pericolo maggiore. È vero che «sarebbe già una grande conquista se potessimo cancellare dal vocabolario del nostro pensiero morale e politico l'orribile parola "obbedienza"».⁵³ È vero anche che per lei «i moralisti più rigorosi, quelli che hanno sempre in bocca i sommi principi morali [...] sono più propensi a trasformarsi in gente poco o nient'affatto rispettabile, e perfino criminale, più di quanto non lo siano invece i bohémien e gli hippies», al punto di definire ogni invocazione a una «restaurazione morale», ogni nostalgia per il «vecchio ordine» e ogni domanda intorno a «cos'è il bene»,⁵⁴ come una bestemmia morale.⁵⁵ Al contempo, tuttavia, l'«indifferenza» di «coloro che vengono a dirci che non importa, che qualsiasi compagnia andrà bene», «quella tendenza così diffusa a non voler giudicare affatto», rappresenta «il pericolo maggiore che possiamo correre» in campo politico e morale: perché «lì si nasconde l'orrore e al tempo stesso la banalità del male».⁵⁶ Se il pericolo maggiore è rappresentato dall'indifferenza al giudizio, la prima responsabilità è esattamente la responsabilità di giudicare. Arendt «non fu mai una nichilista o un'amoralista», ma al contrario sottolineò la «necessità di esaminare daccapo il significato della responsabilità e del giudizio umano».⁵⁷

L'attesa di colui che interroga la sentinella non è una semplice attesa, ma un primo impegno. Similmente a Weber, «ciò che Arendt ci ricorda prima di tutto, e con insistenza, è il *potere* di ciascuno di pensare da sé e la *necessità* che ciascuno *risponda* di questo potere di pensare il mondo».⁵⁸ La possibilità di giudicare, di nuovo, è necessità di farlo e di risponderne, di esserne responsabili.

La responsabilità del giudizio nel contesto dei tempi bui investe immediatamente anche i criteri stessi del giudicare. «Si deve [...] scegliere», ma «dipende dalla propria presa di posizione

⁵⁰ Weber 2004, p. 38.

⁵¹ Chowder 2004, pp. 59 ss.

⁵² Weber 2001, p. 179.

⁵³ Arendt 1996, p. 123.

⁵⁴ Young-Bruehl 2009, p. 192.

⁵⁵ Cfr. Arendt 2004, p. 89: «coloro che in situazioni perfettamente normali non fanno che parlare di grandi principi morali [...] è come se pronunciassero invano il nome di Dio».

⁵⁶ Ivi, p. 126.

⁵⁷ Kohn in Arendt 2004, p. X.

⁵⁸ Roviello, Weyembergh 1992, p. 8.

ultima che questo sia il diavolo e quello il dio»: ⁵⁹ «giudicare la validità di tali valori è una questione di fede»,⁶⁰ perché «su questi dèi e nella loro lotta domina il destino, non certo la “scienza”». ⁶¹ «Se la scienza non è in grado di giustificare la superiorità di una scelta etica, la decisione circa i valori non ha il sostegno della verità. Appartiene all’individuo, alla sua libertà, o ai demoni che la simulano. A causa della abolizione della convalida scientifica, l’impegno etico deve sopportare per intero il peso della sua responsabilità»: ⁶² la responsabilità per i criteri del giudizio. Anche per Arendt «solo se pensiamo [...] che questa facoltà sia in grado di produrre essa stessa i principi che governano l’attività di giudizio [...], possiamo arrischiarci a camminare su un terreno tanto scivoloso, il terreno delle questioni morali, senza paura di cadere». ⁶³ La capacità dell’uomo di essere responsabile dei criteri del proprio giudizio diventa condizione necessaria per poter porre in modo sensato la questione morale.

Quando «i criteri del senso comune mancano [...] in quel momento il solo modo di sottrarsi alla brutalità del fatto compiuto è l’assunzione della responsabilità di giudicare anche quando le regole del giudizio sono state perdute». ⁶⁴ Il duplice significato della responsabilità (di giudicare e di scegliere i criteri stessi del giudizio) diventa così l’ultimo bastione della dignità umana e il primo punto su cui far leva nell’attesa irrinunciabile di un nuovo giorno, perché «nessuna regola generale, nessun imperativo, così come nessun richiamo all’ethos di una determinata comunità – che la “normalità” del male crede di poter invocare per giustificarsi – possono creare l’alibi per la nostra mancata responsabilità, per il nostro non avvenuto giudizio». ⁶⁵

4. Sulle sponde dell’io, sulle sponde dell’altro

Nel bel mezzo della tempesta il primo approdo sicuro sembra essere rappresentato dalla possibilità di una scelta e dalla conseguente responsabilità che questa avvenga, contro ogni resa relativistica o disimpegnata. La dignità dell’uomo si gioca in questa capacità di giudicare, di prendere posizione, e questa decisione rappresenta l’inizio – la rinascita possibile – di una morale. Ma quale è il faro che guida verso questa ineludibile scelta che attraverso la responsabilità ci restituisce alla nostra dignità? La ripartenza morale si trova sulle sponde dell’io o su quelle dell’altro?

Arendt è ben consapevole della rilevanza di questo interrogativo. La prima critica rivolta nei confronti della morale kantiana è rappresentata infatti dall’opposizione arendtiana alla presunta centralità dell’io:

per lui, il problema non è tanto quello dell’altro quanto quello dell’io, non è tanto quello della bonarietà, e mansuetudine, quanto quello della dignità della persona. La norma di riferimento non è l’amore del prossimo o di se stessi, bensì il rispetto di se stessi.

Da Socrate a Kant, «le pochissime proposizioni morali che paiono ricapitolare tutti i precetti [...] si basano tutte sul riferimento all’io e quindi sul rapporto che l’uomo intrattiene con se stesso». Ama il prossimo tuo, come te stesso. Ma «la cosa ci sorprende perché la morale, dopotutto, dovrebbe concernere il rapporto dell’uomo con gli altri» e «in questa affermazione della centralità dell’io» si cela davvero «un problema serio». ⁶⁶

⁵⁹ Weber 2004, p. 34.

⁶⁰ Weber 2001, p. 62.

⁶¹ Weber 2004, p. 33.

⁶² Ravaglioli 1977, p. 206.

⁶³ Arendt 2004, p. 23.

⁶⁴ Ciaramelli 1992, p. 67.

⁶⁵ Forti 2006, p. XXIX.

⁶⁶ Arendt 2004, pp. 57, 64.

È l'io o l'altro a orientare verso la responsabilità di giudicare? Weber, ribadendo il rifiuto dell'affidarsi a guide o profeti, sembra insistere di più sul carattere individuale della scelta: più io. Arendt, dal canto suo, attraverso il recupero del dialogo socratico con se stessi, vuole trovare l'altro a partire dall'io. Più altri? Eppure trovare l'altro a partire dall'io apre scenari paradossali, perché la dualità non equivale alla pluralità così come il «due in uno»⁶⁷ non equivale all'irruzione di una differenza.

Weber non usa troppe parole per dirimere la questione. Bisogna guardarsi bene dai «falsi profeti in cattedra» così come dalla «ciarlataneria o auto-inganno» degli intellettuali che «sentono il bisogno di arredare una specie di cappella privata» alla quale attribuiscono «la dignità di un patrimonio mistico di salvezza e con cui vanno a fare i venditori ambulanti sul mercato». Anche nelle riflessioni riguardo al ruolo dell'insegnante, Weber sottolinea come un professore onesto sia colui che è capace di accompagnare «fin dove l'ascoltatore sia in grado di trovare il punto dal quale poter prendere posizione in merito in base ai *suoi* ideali ultimi». ⁶⁸ L'unica via percorribile è accettare il destino «di vivere in un'epoca lontana da Dio e priva di profeti»⁶⁹ in cui «l'individuo deve decidere quale sia per lui il dio e quale il diavolo». ⁷⁰ Da solo: più io.

Il tema della pluralità è, al contrario, un tema centrale del pensiero arendtiano, e funge sia da punto cardine della ridefinizione della politica, sia quale elemento chiave all'interno della riflessione morale e del tentativo di recuperarne una essenziale politicità. Per Arendt, la dualità che si realizza nel pensiero presenta già in germe la pluralità tipica dell'azione e del giudizio e apre in questo modo la scelta morale alla dimensione dell'alterità. Più altri?

La pluralità è elemento caratteristico e distintivo di tutte e tre le facoltà della mente: non solo dell'azione e del giudizio, che sono un andare verso il mondo, sempre tra gli altri, e costruiscono «la sfera pubblica della libertà politica»;⁷¹ non solo della volontà nella quale «la pluralità assume la forma di un conflitto interno tra will(s) e nill(s)»;⁷² anche del pensiero, dove nel dialogo con se stessi il giudicare offre «al pensare la colleganza con altri che il pensare nell'isolamento non ha, la mentalità allargata». ⁷³

Arendt propone, dal punto di vista morale, un ritorno a Socrate: non si giunge al bene guardando alla natura, a un regno trascendente o divino, all'autoevidenza, alla semplice ragione universale di Kant; per Arendt solo «lo stile socratico di pensiero poteva fornire una guida esemplare (non regole) ai sopravvissuti di un'epoca in cui tutte le norme e le leggi, incluso l'imperativo di Kant – l'intera tradizione filosofica morale dell'Occidente – erano crollate». «L'essenza della filosofia morale» «poteva essere individuata con la massima chiarezza in Socrate»⁷⁴ e nella sua massima in base alla quale era «meglio essere in disaccordo con il mondo intero che, essendo uno, essere in disaccordo con me stesso.» L'etica trova la sua origine in questa affermazione.⁷⁵ La possibilità di convivere con noi stessi – l'esserci fedeli – diventa l'unico faro di salvezza e «in una crisi una persona veramente pensante non cercherà regole o leggi, ma dirà: "Debbo essere sincero con me stesso. Non devo far nulla con cui non possa convivere, che non possa sopportare di ricordare"». ⁷⁶

⁶⁷ Ivi, p. 82.

⁶⁸ Weber 2004, p. 30.

⁶⁹ Ivi, pp. 40-42.

⁷⁰ Ivi, p. 34.

⁷¹ Young-Bruehl 2009, p. 190.

⁷² Assy 2015, p. 152.

⁷³ Young-Bruehl 2009, p. 190. Cfr. anche: «Il giudicare [...] realizza il pensiero, lo rende manifesto nel mondo delle apparenze, là dove non sono mai solo e sono sempre troppo indaffarato per essere in grado di pensare. La manifestazione del vento del pensiero non è la conoscenza; è l'attitudine a discernere il male dal bene» (Arendt 2009a, pp. 288-289).

⁷⁴ Ivi, p. 191.

⁷⁵ Arendt 2015, p. 42.

⁷⁶ Young-Bruehl 2009, pp. 191-192.

Socrate è «il più compiuto ritratto del self promosso dalla Arendt».⁷⁷ Sembra di trovarci ancora sulle sponde dell'io. Sembra che l'«io» sia di nuovo il «canone ultimo della morale» e che la morale concerna «l'individuo nella sua singolarità», se «la mia condotta con gli altri dipende in larga misura dalla mia condotta con me stesso». Ma Arendt subito evidenzia come la solitudine del pensiero sia in realtà tutt'altro dall'«isolamento»⁷⁸ e costituisca piuttosto una prima forma di dialogo e di pluralità.

L'«isolamento» paradossalmente è «l'incubo che ci può assalire [...] nel bel mezzo di una folla, [...] l'incubo di essere abbandonati da noi stessi, l'incubo di una temporanea incapacità di diventare due-in-uno nel momento in cui nessun altro ci tiene compagnia», invece «quando ce ne stiamo per i fatti nostri, [...] non appena articoliamo questo esser soli ci ritroviamo in compagnia, e per la precisione in compagnia di noi stessi».⁷⁹ Nel parlare con se stessi «la facoltà del discorso e il fatto della pluralità umana [...] si corrispondono reciprocamente». Proprio sulle sponde dell'io pensante per Arendt si trova immediatamente anche l'altro da sé:

comprendiamo anche per quale ragione la pluralità degli uomini non possa mai essere completamente eliminata [...]: anche se dovessi vivere completamente da solo, vivrei, per tutto l'arco della mia vita, nella condizione della pluralità; dovrei pur sempre stare con me stesso.⁸⁰

E ancora

nel dialogo della solitudine [...] non sono del tutto separato da quella pluralità che, in fondo, è il mondo umano [...]. Questa umanità o, meglio, questa pluralità è indicata dal fatto che io sono due-in-uno [...]. Gli uomini non soltanto esistono al plurale, come tutto ciò che è terreno, ma portano in sé un indizio di questa pluralità.⁸¹

Siamo giunti sulle sponde dell'altro?

5. Due-in-uno? Due è uno

Weber indica a chiare lettere che nella scelta di quale dio o quale demone seguire l'individuo è l'unico faro di se stesso, solo di fronte al proprio destino. Arendt, con il ritorno a Socrate e al dialogo silenzioso con se stessi, da un lato sembra rimanere sul versante dell'io, ma dall'altro vuole trovare nella compagnia di me stesso, una qualche forma di riscatto e avvicinamento alla pluralità: «il due-in-uno socratico guarisce l'essere solo del pensiero» e la non politicità della morale, perché «la sua dualità intrinseca fa segno alla pluralità infinita che è la legge della terra».⁸²

Per Arendt la dualità insita nel pensiero apre alla alterità, alla differenza, alla pluralità. Qualche cautela traspare dalle scelte linguistiche: la dualità «fa segno»⁸³ alla pluralità, è pluralità «in germe»,⁸⁴ potenzialmente, in un certo senso. Ma manca la consapevolezza che nessun altro può

⁷⁷ Assy 2015, p. 103.

⁷⁸ Arendt 2004, pp. 82-87.

⁷⁹ Ivi, p. 82.

⁸⁰ Arendt 2015, pp. 41-42: «Il filosofo che si rifugia nella solitudine assoluta, cercando di sfuggire alla condizione umana della pluralità, viene consegnato più radicalmente di chiunque altro a questa pluralità insita in ogni essere umano».

⁸¹ Ivi, p. 44.

⁸² Arendt 2009a, p. 283.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Arendt 2004, p. 90.

essere trovato a partire dall'io se non come la sua fotocopia, nessuna differenza, nessuna alterità, nessuna pluralità. Manca la consapevolezza che una morale in cui l'io al centro è come un uccello chiuso in gabbia che, nella notte della morale, può fare poco altro se non salvare se stesso.

Per Arendt il passaggio dalla dualità del dialogo interiore alla pluralità che caratterizza il nostro essere con gli altri è praticamente senza scarti:

l'attualizzazione specificamente umana della coscienza come dialogo di pensiero fra me e me stesso suggerisce che *differenza e alterità*, le caratteristiche così salienti del mondo delle apparenze quale è dato all'uomo come dimora tra una *pluralità* di cose, costituiscono anche le condizioni stesse per l'esistenza dell'io mentale dell'uomo: tale io non esiste realmente che nella *dualità*.⁸⁵

Nell'io «scopriamo la pluralità là dove meno ce lo saremmo aspettati»⁸⁶ perché «nulla indica forse con più forza che l'uomo esiste *essenzialmente* al *plurale* del fatto che nel corso dell'attività del pensiero la solitudine attualizza la sua semplice coscienza di sé [...] come una *dualità*».⁸⁷

La dualità è pluralità. Non solo: il due-in-uno del pensare è ciò che distingue il pensiero dalla ragione e dalla conoscenza e lo rende «un'attività in cui siamo costantemente esposti e sottoposti all'alterità»,⁸⁸ perché «io non sono soltanto uno. Nella mia unità si è insinuata una differenza».⁸⁹ Per Arendt la singolarità dell'io «implica necessariamente» una pluralità e questa richiede che «la mia propria singolarità si formi a partire [...] dall'internalizzazione della differenza».⁹⁰ «Dovunque si dia una pluralità – di esseri viventi, di cose, di Idee – si dà differenza, e tale differenza non sorge dall'esterno, ma è inerente a ogni ente sotto forma di dualità».⁹¹ La dualità è alterità, differenza.

Con qualche distinguo, con un po' di prudenza che a tratti traspare nel linguaggio, quasi a insinuare nella stessa Arendt il dubbio di un'impossibile piena corrispondenza, la consapevolezza di una ambiguità. «Nella singolarità o dualità del processo di pensiero, la pluralità è presente come in germe»⁹² e la dualità «fa segno» alla pluralità;⁹³ nel dialogo della solitudine «non sono del tutto separato da quella pluralità che, in fondo, è il mondo umano».⁹⁴ «In qualche modo»,⁹⁵ «in un certo senso», il pensiero «introduce l'elemento della pluralità nella nostra singolarità», ma si tratta comunque di «una sorta di pluralità potenziale».⁹⁶

Arendt non maschera la consapevolezza di una incertezza e «su questo punto, resta ambivalente: sostiene insieme alternativamente che ci sia continuità e che ci sia discontinuità radicale tra questo dialogo e quello che affrontano attori reali nello spazio pubblico. La pluralità di voci in me è ma al contempo non è la pluralità effettiva».⁹⁷

Tuttavia la consapevolezza dell'ambiguità non salva dalla miscomprensione della radicale discontinuità tra l'essere due-in-uno e l'essere di fronte ad altri, tra la dualità e la pluralità. Non si tratta semplicemente di un pensiero che oscilla, ma dell'impossibilità di dire altro a partire dal sé, se non come un altro me stesso, un altro io, senza differenza e senza alterità.

⁸⁵ Arendt 2009a, p. 282.

⁸⁶ Arendt 2004, p. 90.

⁸⁷ Arendt 2009a, p. 280.

⁸⁸ Forti in Assy 2015, p. 13.

⁸⁹ Arendt 2009a, p. 278.

⁹⁰ Parekh 1981, p. 94.

⁹¹ Arendt 2009a, p. 279.

⁹² Arendt 2004, p. 90.

⁹³ Arendt 2009a, p. 283.

⁹⁴ Arendt 2015, p. 44.

⁹⁵ Collin 1992, p. 32.

⁹⁶ Assy 2015, pp. 103-108.

⁹⁷ Collin 1992, p. 32.

A tratti la differenza appare ridotta a ben poco, all'essere «differente dalle altre» di ogni cosa, una differenza numerica quasi, che riguarda ogni ente e non più solo l'uomo in quanto capace di pensiero.⁹⁸ A tratti invece Arendt pare riconoscere l'abisso che separa la molteplicità numerica e la radicale molteplicità umana perché «nell'uomo, l'alterità, che egli condivide con tutte le altre cose e la distinzione, che condivide con gli esseri viventi, diventano unicità, e la pluralità umana è la paradossale pluralità di esseri unici».⁹⁹

Ma poco cambia, in fondo, poiché se la sorgente della differenza umana è il due-in-uno, il due è uno, senza alterità e senza trascendenza.¹⁰⁰ «Se sono uno solo, io non sono uno solo, ho un io e sono sempre in rapporto con il mio proprio io»:¹⁰¹ sono un io con l'io, un io allo specchio il cui unico spazio per l'alterità è quello di una fotocopia di me stesso. L'«altro io»¹⁰² del dialogo silenzioso del pensiero è concepito allo stesso mondo in cui Aristotele concepiva l'amico – «un altro se stesso» –¹⁰³ ed è questo che per Arendt rende i «rapporti con noi stessi» e quelli «con gli altri [...] in certo qual modo connessi».¹⁰⁴ Al punto da arrivare al paradosso di affermare che, proprio l'incontro con l'altro da me che interrompe la dualità del pensiero e rompe la mia indifferenza, segnerebbe invece la fine della pluralità e della differenza: «è la compagnia degli altri [...], che, nel distogliermi dal dialogo del pensiero, torna a rendermi uno».¹⁰⁵

Il problema di fondo della proposta arendtiana giace nel fatto che «la differenza non può essere sperimentata nell'identità», «la pluralità del self manca di un livello più concreto di alterità»,¹⁰⁶ la differenza non può essere trovata mettendo al centro se stessi ma solo in un decentramento, nella «distrazione da sé», in un «dis-astrarsi».¹⁰⁷

Occorre chiedersi se nel pensiero così come lo concepisce la Arendt ci sia spazio per «l'introduzione della differenza nel proprio self, e non dell'identità», se «l'esperimento del pensiero» possa sperimentare «l'altro nella sua alterità».¹⁰⁸ Tuttavia rispondere a tale domanda risulta impossibile se si rimane nelle secche del misconoscimento della differenza radicale tra un altro trovato a partire dal sé e un sé trovato a partire dall'altro. Occorre preliminarmente riconoscere che «l'alterità assoluta dell'altro [...] non può trovarsi all'interno del soggetto che è definitivamente se stesso: il soggetto non può darsi da solo tale alterità, che può venirgli solo dagli altri».¹⁰⁹

⁹⁸ Arendt 2009a, p. 278.

⁹⁹ Ciaramelli 1992, p. 458 in rif. a Arendt 2009a, p. 128. Il problema della pluralità emerge anche in relazione alla vita politica, in quanto per la pluralità democratica Arendt fa riferimento alla polis ateniese ma «la pluralità della città greca era la pluralità omogenea di persone dello stesso sesso, che parlano la stessa lingua, appartenenti alla stessa terra e alla stessa tradizione». Collin evidenzia come nell'approcciarsi al mondo moderno (es. in rif. alla questione arabo-palestinese) Arendt integra il suo pensiero della pluralità democratica con «la questione delle differenze» ma pensa «con più difficoltà il rispetto della differenza nella pluralità quando» si pone come «filosofa» (Collin 1992, pp. 37-40).

¹⁰⁰ Cfr. Arendt 2004, p. 77: «basta restare con se stessi, senza ricorrere a qualche istanza trascendente».

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ivi*, p. 84.

¹⁰³ Aristotele 1998, p. 240.

¹⁰⁴ Arendt 2009a, p. 284.

¹⁰⁵ Arendt 2015, p. 42. Si veda anche: «non è l'attività di pensiero a costituire l'unità, a unificare il due-in-uno; al contrario, il due-in-uno diviene Uno non appena il mondo esterno si imponga di forza al pensatore e tronchi bruscamente il processo di pensiero. Allora, quando è richiamato per nome nel mondo delle apparenze, là dove è sempre Uno, è come se nel pensatore, scisso in due dal processo di pensiero, la differenza si richiudesse di colpo» (Arendt 2009a, p. 114).

¹⁰⁶ Assy 2015, p. 110.

¹⁰⁷ Riva in Lévinas 2014, p. 6. Emblematico, in tal senso, è l'esempio dell'interpretazione opposta che Arendt e Lévinas riservano all'esperienza umana della lettura. Per Arendt «leggere un libro» è un'esperienza di isolamento, è un'attività che richiede «un certo grado di isolamento che ci protegga dall'intrusione degli altri» nella quale «non sono in compagnia di me stesso né in compagnia di altri, ma mi occupo delle faccende del mondo» (Arendt 2004, p. 84). Per Lévinas, all'opposto, «leggere significa porsi al di sopra del realismo – o della politica – della nostra preoccupazione per noi stessi» e mettere in questione «la fiera indipendenza degli esseri nella loro identità» (Lévinas 2014 pp. 49, 105).

¹⁰⁸ Assy 2015, p. 112.

¹⁰⁹ Ciaramelli 1992, p. 490.

Eppure anche Arendt rimane insoddisfatta. La morale dell'io resta infatti non-politica, «è un'attività [...], ma l'attività e l'azione non sono la stessa cosa». La morale socratica che riparte dall'io mascherato sotto le apparenze di una pluralità potenziale è valida solo per le «situazioni limite», i «tempi di crisi e di emergenza»,¹¹⁰ in cui salva prima di tutto l'io – di nuovo – e la sua coerenza con se stesso. «Nel designare i self come il locus del criterio della moralità [...] la Arendt sembra confinare la moralità alla sfera individuale, cosa che contribuirebbe solo ad aumentare lo iato che separa la persona buona dal buon cittadino, e a condannare l'insieme delle sue riflessioni sulla moralità come un'"etica dell'impotenza", ovvero l'attività di pensare ci direbbe solo dove fermarci, ma non cosa fare».¹¹¹ Esiste una via d'uscita dalla prigione dell'io?

6. Dall'etica dell'impotenza all'etica della responsabilità

La solitudine weberiana dell'uomo di fronte alla scelta dei valori così come il monologo con se stessi proposto da Arendt sembrano non riuscire a riportare in salvo il pensiero morale sconvolto dalla tempesta. La responsabilità per il giudizio e i suoi criteri rischia di arenarsi o disperdersi senza riferimenti subito dopo aver ritrovato se stessa, di tradursi in un'etica dell'impotenza.

Per uscire dall'impasse, Arendt e Weber tentano un passo ulteriore che, precisando le modalità possibili del giudizio morale, dischiude nuovi significati, implicazioni e interrogativi per la responsabilità. Per Arendt occorre recuperare la valenza etica della critica del giudizio kantiana, aprendo i giudizi morali alla necessità di una verifica intersoggettiva. Vi è una responsabilità di fronte ad altri per i contenuti dei propri giudizi. Di nuovo, tuttavia, il criterio ultimo di riferimento rimane l'io e con chi *io* desidero o posso sopportare di convivere. In Weber invece, proprio laddove gli spazi dell'alterità sembrano sbarrati dalla monolitica solitudine dell'individuo chiamato a scegliere, il richiamo alle «potenze etiche» della «chiarezza» e della «responsabilità»¹¹² apre ad un'etica della responsabilità sia nei confronti dei principi del nostro agire sia delle conseguenze che questo comporta. Una responsabilità non solo di fronte a noi stessi, ma per altri, di fronte ad altri.

Arendt cerca di recuperare la politicità della morale nella rilettura in chiave etica della *Critica del giudizio*. Se «Kant impazziva all'idea che sulla questione della bellezza di dovesse decidere in maniera arbitraria»,¹¹³ Arendt ricerca invece una via di fuga dall'arbitrarietà morale. Ipotizza quindi che «le scoperte di Kant sul giudizio estetico e sul giudizio riflettente» siano «direttamente trasferibili» nel «giudizio politico» e nel «giudizio morale», come testimonia il fatto che quasi tutti gli appunti relativi alla sezione incompiuta di *La Vita della Mente – Giudicare* – «sono ripensamenti delle intuizioni di Kant sul giudizio estetico».¹¹⁴ Per Arendt «interpretare il comportamento umano nei termini che Kant riteneva appropriati solo per il comportamento estetico»¹¹⁵ è l'unica via per andare oltre la morale socratica dell'io e dei precetti negativi.¹¹⁶ Come per Kant il giudizio estetico si fonda sul senso comune, così per Arendt «noi giudichiamo il bene e il male avendo in mente alcuni eventi o persone, assenti nel tempo e nello spazio, che sono diventati un esempio». Gli esempi sono i «principali cartelli stradali in campo morale» a cui il senso comune «può aggrapparsi» ed «è la comunità degli uomini a produrre un senso comune».¹¹⁷ Il giudizio morale, contro ogni solitudine del pensiero, «va esercitato insieme agli altri esseri umani» e «più di qualsiasi altra abilità mentale, ci apre alla condizione della pluralità

¹¹⁰ Arendt 2004, p. 90-91.

¹¹¹ Assy 2015, p. 202.

¹¹² Weber 2004, p. 38.

¹¹³ Arendt 2004, p. 120.

¹¹⁴ Young-Bruehl 2009, pp. 165-168.

¹¹⁵ Arendt 2004, p. 123.

¹¹⁶ Sul rapporto tra Arendt e Kant si veda Forti 2006, pp. 325-362. In relazione all'interpretazione arendtiana di Kant cfr. anche Arendt 1990, contenente i testi delle lezioni sulla filosofia politica di Kant e di un seminario sulla Critica del Giudizio tenuti a New York nel 1970, materiale da cui l'autrice avrebbe dovuto elaborare la terza parte di *La vita della mente* dedicata al giudicare.

¹¹⁷ Arendt 2004, pp. 122, 125.

umana e vi è radicata (come l'azione è "ontologicamente radicata" nella natalità).¹¹⁸ Così come «gustare è intrinsecamente sociabile, intersoggettivo, è qualcosa attorno a cui parlare» al punto che «soltanto le persone alienate dal mondo amano mangiare da sole»,¹¹⁹ allo stesso modo giudicare è impossibile senza compagnia. Una compagnia che non è più quella di me stesso, ma quella degli altri: «la validità di giudizi simili [...] non sarà né oggettiva e universale, né soggettiva e squisitamente personale», dipendente dal capriccio personale, bensì «intersoggettiva o rappresentativa».¹²⁰

Nella ricerca di una via d'uscita dalla gabbia impolitica dell'Io Arendt sembra introdurre la dimensione della pluralità nella decisione morale nel momento in cui afferma che «le nostre decisioni sul bene e il male dipendono dalla scelta dei nostri compagni, di coloro con cui vogliamo passare il resto dei nostri giorni».¹²¹ Tuttavia, in termini interrogativi, ciò che ciascuno deve domandarsi è: «*with whom do I wish or can bear to live together?*».¹²² Per quanto questo interrogativo possa sembrare «la domanda etica che ci porta necessariamente all'alterità, all'(agli) altro (altri), con cui desideriamo o sopportiamo vivere»,¹²³ in realtà evidenzia come il criterio con cui giudico e scelgo l'esempio rimanga sempre l'Io. Con chi lo desidero vivere, con chi lo posso sopportare di vivere. L'altro con cui le nostre scelte morali ci condannano a convivere è ancora un altro me stesso, il due che è uno.

Nella conferenza *La scienza come professione*, dopo aver constatato l'esistenza di una lotta inconciliabile tra i diversi ordini valoriali, dopo aver evidenziato che «su questi dèi e nella loro lotta domina il destino, non certo la "scienza"», dopo aver deprecato la ricerca di guide o falsi profeti, dopo averci apparentemente condotto sulle sponde dell'Io, Weber riflette su quale ruolo possibile – o impossibile – rimanga alla scienza e alla filosofia oltre a quello di svelare la «tecnica» e i «metodi del pensiero». Weber afferma che nella scelta morale entrano in gioco «due potenze "etiche"»: il dovere «di promuovere la chiarezza e il senso di responsabilità». Chiarezza e responsabilità significano innanzitutto che è necessario assumere la consapevolezza che «se vi risolverete per questa presa di posizione, voi servirete questo dio [...] e offendetete quell'altro».¹²⁴ Sembra emergere, in altri termini, una richiesta etica di responsabilità, onestà e coerenza rispetto al contenuto del proprio giudizio.

La differenza tra la proposta di Arendt e quella di Weber risalta di fronte all'interrogativo che Arendt si pone nell'ultima delle lezioni newyorkesi del 1965-1966: che cosa potremmo fare «nel malaugurato caso che qualcuno venisse a dirci che preferisce la compagnia di Barbablù, prendendolo a esempio?». Per Arendt la risposta è lapidaria: «la sola cosa che potremmo fare sarebbe di assicurarci che ci stia lontano»¹²⁵ e salvaguardare la compagnia dell'Io. Le due «potenze etiche» richiamate da Weber suggeriscono invece una strada differente: il dovere di promuovere la «chiarezza» richiede di «costringere l'individuo, o per lo meno aiutarlo, a rendersi conto del senso ultimo del suo proprio operare». Il «senso di responsabilità» ricorda che «anelare e attendere non basta, e faremo altrimenti, ci metteremo al nostro lavoro e adempiremo alla richiesta di ogni giorno» nella consapevolezza che ogni scelta comporta «determinati mezzi per realizzarla praticamente» e occorre «mettere in conto questa o quell'altra conseguenza».¹²⁶ C'è la responsabilità di giudicare e di scegliere i criteri del proprio giudizio, ma c'è anche una responsabilità per i contenuti e per le conseguenze derivanti dalle nostre scelte morali. Questo può essere detto a chi segue Barbablù.¹²⁷

¹¹⁸ Young-Bruehl 2009, pp. 159-160.

¹¹⁹ Ivi, pp. 171-172.

¹²⁰ Arendt 2004, p. 122.

¹²¹ Ivi, p. 126.

¹²² Arendt 1966, container 46, p. 024619.

¹²³ Assy 2015, p. 34.

¹²⁴ Weber 2004, pp. 33-38.

¹²⁵ Arendt 2004, p. 126.

¹²⁶ Weber 2004, pp. 37-38, 44.

¹²⁷ Anche per Arendt una declinazione della responsabilità è quella della «responsabilità per la durata del mondo», tuttavia questa è connessa ancora alla nozione di coerenza con se stessi: «La responsabilità personale rispetto alla

7. Non posso: responsabilità per gli altri?

Il significato appena dischiuso di una possibile – e doverosa – responsabilità per le conseguenze del proprio agire mette sul tavolo una nuova ineludibile questione. Come è possibile conciliare l'imprevedibilità di ogni azione con la responsabilità per le sue conseguenze? Sia Arendt che Weber sono ben consapevoli del problema, ma le strade divergono nel modo di affrontarlo. Arendt cerca altrove, nel perdono e nella promessa, le stampelle che possano sorreggere un agire irreversibile e imprevedibile. Weber invece non si sposta dalla responsabilità: nonostante la precisa consapevolezza dell'irrazionalità del mondo, l'unica possibilità concessa all'uomo per ritrovare la sua autenticità sta nella capacità di coniugare l'etica dei principi e l'etica della responsabilità, la responsabilità per la causa che guida il proprio agire e quella per le conseguenze che questo comporta per il mondo, per gli altri.

Per Arendt «il fatto che l'uomo sia capace di azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile». Le azioni umane hanno il carattere dell'illimitatezza «e anche il più piccolo atto nelle circostanze più limitate ha in sé il germe della stessa illimitatezza, perché un solo atto, e qualche volta una sola parola, basta a mutare ogni costellazione di atti e di parole».¹²⁸ La capacità di compiere l'improbabile e l'illimitato si accompagna necessariamente ad una radicale «imprevedibilità dell'esito» e al «fardello dell'irreversibilità» di ogni azione, che rendono problematica la richiesta di rispondere delle conseguenze del proprio agire. Come essere responsabili per le nostre azioni se «l'azione non ha fine» e «chi agisce non sa mai ciò che sta facendo e diventa sempre "colpevole" delle conseguenze che non ha mai inteso provocare o non ha nemmeno previste?» Per Arendt o si cerca «la salvezza» nel «non-agire, nell'astensione dall'intera sfera delle faccende umane» – abdicando al nostro stesso essere uomini – oppure l'unica alternativa è offerta dal recupero della validità politica delle capacità umane di perdonare e promettere. «La redenzione possibile dall'aporia dell'irreversibilità [...] è nella facoltà di perdonare. Rimedio all'imprevedibilità, alla caotica incertezza del futuro, è la facoltà di fare e mantenere delle promesse».¹²⁹ Al perdono e alla promessa viene assegnata una valenza politica in quanto ciò «conviene razionalmente contro il tragico dell'agire»,¹³⁰ contro l'impossibilità di essere davvero responsabili.

Anche Weber è ben consapevole delle difficoltà connesse alla proposta di una responsabilità per le conseguenze dell'agire: «che senso ha perseguire e giudicare un'azione tenendo in conto in primo luogo delle sue conseguenze, se queste ultime, per il combinarsi della nostra azione con l'insieme delle circostanze che le accompagnano e che sono sottratte alla possibilità di un nostro intervento, risultano essere destinate ad essere sempre diverse da quelle che abbiamo cercato, auspicato o previsto, e che in ultima analisi, ci hanno spinto all'azione?».¹³¹ Il significato autentico del «senso di responsabilità» viene chiarito da Weber nella parte conclusiva de *La politica come professione*. Qui Weber evidenzia come «ogni agire orientato in senso etico» possa essere ricondotto a un'«etica dei principi» o a un'«etica della responsabilità», a una responsabilità per la causa che guida l'azione o a una responsabilità per le conseguenze. Ma, per quanto queste «due massime» siano «fondamentalmente diverse», «non costituiscono due poli assolutamente opposti», piuttosto si completano a vicenda e solo «insieme creano l'uomo autentico».¹³²

durata del mondo [...] è legata alla nozione di coerenza, in quanto, anziché dipendere da qualche condizione interna della verità, il criterio per "il successo e il fallimento dell'operazione di autopresentazione dipendono dalla coerenza e perciò dalla durata, dell'immagine che in questo modo presentiamo al mondo"» (Assy 2015, p. 34. cit. Arendt 2009a, p. 118).

¹²⁸ Arendt 2009b, pp. 129, 139.

¹²⁹ Ivi, pp. 141, 172-175.

¹³⁰ Riva 2016, p. 77.

¹³¹ Bianco 1997, p. 77.

¹³² Weber 2004, pp. 109, 119.

Perché l'agire sia umanamente autentico occorre che sia in connessione a una intenzione posta come valida nonostante il mondo sia caratterizzato dall'irrazionalità etica. Tra le caratteristiche del politico, accanto alla lungimiranza e alla responsabilità, Weber elenca anche la «passione», non intesa come una «agitazione sterile» o un vago romanticismo, ma come «dedizione appassionata ad una causa» che funge da «stella polare» del nostro agire e da primo punto di ricaduta della nostra responsabilità. Un'etica dei principi è irrinunciabile, deve comunque esserci; la sola alternativa è la «maledizione della nullità delle creature».¹³³ Perché l'agire sia umanamente autentico occorre tuttavia anche un'«etica della responsabilità», la capacità di rispondere delle conseguenze prevedibili del proprio agire. Nonostante la consapevolezza dell'imperfezione, dei «paradossi etici e della propria responsabilità», nonostante Weber riconosca il «tragico a cui è intrecciato [...] ogni agire»,¹³⁴ che dal bene non deriva solo il bene né dal male il male, «egli ha posto sempre l'accento sulla necessità, per l'uomo moderno, di agire in maniera cosciente e responsabile, così da avere costantemente presenti le conseguenze del proprio operato».¹³⁵ L'etica dei principi – la responsabilità per la causa – deve guardarsi dai pericoli della «vanità», dell'autoesaltazione, dal ridursi ad un voler mantenere viva «la fiamma del puro principio».¹³⁶ L'etica della responsabilità – la responsabilità per le conseguenze – dall'abdicare a se stessa di fronte all'irrazionalità del mondo. Nell'uno e nell'altro caso, dove c'è «senso di responsabilità» per la causa e per le conseguenze del proprio agire, l'io non è mai al centro, ma di fronte al mondo, ad altri.

«Che cosa consentì ai resistenti di resistere?», si domanda Arendt in relazione agli oppositori al nazismo.¹³⁷ Più in generale, cosa può consentire di resistere al collasso etico in un contesto in cui le regole morali vengono rovesciate nel loro opposto? Le risposte di Arendt e di Weber paiono incardinarsi attorno ad un simile e comune “non posso”.

Per Arendt il motivo che spinse alcuni ad opporsi al nazismo non fu un qualche dovere morale, ma la consapevolezza che «semplicemente “questo non posso farlo”».¹³⁸ Weber direbbe che

suscita invece un'enorme impressione sentire dire da un uomo maturo – non importa se vecchio o giovane anagraficamente – il quale sente realmente e con tutta la sua anima questa responsabilità per le conseguenze e agisce in base all'etica della responsabilità: “non posso fare altrimenti, di qui non mi muovo”.¹³⁹

Apparentemente simili, le risposte celano una differenza radicale. Per Arendt il “non posso” degli oppositori al nazismo «non ha nulla a che fare con l'azione» e

sul piano politico – cioè dal punto di vista della comunità o del mondo in cui viviamo – tutto ciò è *irresponsabile*; la norma di riferimento è qui data dall'io e non dal mondo; non si pensa a cambiare o migliorare il mondo.¹⁴⁰ Nei loro sforzi essi si sono sentiti ben poco responsabili verso il mondo; i loro sforzi erano piuttosto guidati dalla speranza di preservare un minimo di umanità in un mondo sempre più disumano.¹⁴¹

Non è in questione la responsabilità verso il mondo, verso gli altri, ma quella di salvare la propria umanità.

¹³³ Ivi, pp. 101, 104.

¹³⁴ Ivi, pp. 117, 103.

¹³⁵ Bianco 1997, p. 86.

¹³⁶ Weber 2004, pp. 102, 110.

¹³⁷ Young-Bruehl 2009, pp. 166-167.

¹³⁸ Arendt 2004, p. 66.

¹³⁹ Weber 2004, p. 119.

¹⁴⁰ Arendt 2004, p. 67.

¹⁴¹ Arendt, 2006a, p. 69.

La responsabilità appare, qua e là, come l'unica superstite tra le macerie della morale: quei pochi che hanno resistito «han detto che non avrebbero potuto tollerare il peso di una tale *responsabilità*»,¹⁴² «cercavano di resistere all'irrealtà inquietante della mancanza di mondo»¹⁴³ e in quel momento, come in «alcuni momenti eccezionali, il pensiero “quel vento che distrugge le opinioni, i valori, le dottrine, le teorie irriflesse” ha potuto trasformarsi immediatamente in azione».¹⁴⁴ Tuttavia, così come «Arendt non ci dice apertamente come il soggetto, per poter esprimere la sua scelta etica, riesca a mettere d'accordo i due interlocutori interni che danno voce al dialogo del Sé con se stesso» allo stesso modo non «si esprime in maniera univoca su come questo accordo implichi la responsabilità per gli altri e per il mondo».¹⁴⁵ L'accordo con sé fatica a tradursi in una responsabilità per gli altri se l'altro – la pluralità – non lo precede. «La responsabilità per l'altro è un'immediatezza anteriore alla questione: precisamente prossimità» e per questo la dimensione etica della responsabilità che si dischiude nel volto dell'altro è «l'inizio stesso della filosofia».¹⁴⁶

Se per Arendt il “non posso” non equivale alla responsabilità, per Weber invece è esattamente lì che si gioca la capacità umana di essere responsabili. Il «“qui sono e qui resto; non posso fare diversamente”» è un'assunzione di responsabilità, posta «ad indicare un limite [...] non definibile in astratto, una volta per tutte, ma affidato alla coscienza di ciascuno».¹⁴⁷ Un limite che Weber non riesce a dire pienamente. L'altro, di fronte a cui la responsabilità prende senso e origine.

Bibliografia

- Aristotele 1998: Aristotele, *Etica Nicomachea* in id., *Opere*, vol. 7, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Arendt 1953: Hannah Arendt, *Understanding and Politics*, in «Partisan Review», n. 4 (1953).
- Arendt 1966: Hannah Arendt, *Basic Moral Proposition*, Lectures 1966, University of Chicago, *Hannah Arendt's Papers*, The Manuscript Division, Library of Congress, container 46, Washington DC.
- Arendt 1990: Hannah Arendt, *Teoria del giudizio politico*, Il Melangolo, Genova 1990.
- Arendt 1996: Hannah Arendt, *La responsabilità personale sotto la dittatura*, in R. Esposito (a cura di), *Oltre la politica*, Mondadori, Milano 1996.
- Arendt 2004: Hannah Arendt, *Responsabilità e giudizio*, Einaudi, Torino 2004.
- Arendt 2005: Hannah Arendt, *La lingua materna*, Mimesis, Milano 2005.
- Arendt 2006a: Hannah Arendt, *L'umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Arendt 2006b: Hannah Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*, Einaudi, Milano 2006.
- Arendt 2009a: Hannah Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Arendt 2009b: Hannah Arendt, *Vita Activa. La Condizione umana*, Bompiani, Bergamo 2009.
- Arendt 2015: Hannah Arendt, *Socrate*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

¹⁴² Arendt 2004, p. 53.

¹⁴³ Arendt 2006a, p. 69.

¹⁴⁴ Forti 2002, p. 36 (cit. Arendt 2009a, pp. 88-89).

¹⁴⁵ Forti in Assy 2015, p. 13.

¹⁴⁶ Lévinas 1983, pp. 196-200. Se in Lévinas la pluralità è «un inizio che precede se stesso, un inizio che irrompe nell'ordine originario dell'apparire», è «origine dell'origine», in Arendt è «condizione dell'azione», nel pensiero solo in germe nella dualità (Ciaramelli 1992, p. 498).

¹⁴⁷ Bianco 1997, p. 87.

- Assy 2015: Bethania Assy, *Etica, responsabilità e giudizio in Hannah Arendt*, Mimesis, Milano 2015.
- Bianco 1997: Franco Bianco, *Le basi teoriche dell'opera di Max Weber*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Boella 2009: Laura Boella, *La morale politica mai scritta di Hannah Arendt e l'etica della personalità di Ágnes Heller: un dialogo a distanza*, Congresos Científicos de la Universidad de Murcia, Congreso Internacional "La filosofía de Ágnes Heller y su diálogo con Hannah Arendt" 2009, <http://congresos.um.es/ahha/ahha2009/paper/view/6221>.
- Bruno 1993: Antonino Bruno, *Max Weber. Razionalità ed etica*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Chowers 2004: Eyal Chowers, *The modern Self in the Labyrinth*, Harvard University Press, London 2004.
- Ciaramelli 1992: Fabio Ciaramelli, *La responsabilità di giudicare*, in Anne Marie Roviello e Maurice Weyembergh (a cura di), *Hannah Arendt et la modernité*, Vrin, Paris 1992.
- Collin 1992: Françoise Collin, *Agir et donné*, in Anne Marie Roviello e Maurice Weyembergh (a cura di), *Hannah Arendt et la modernité*, Vrin, Paris 1992.
- Forti 2002: Simona Forti, *La banalità del male*, in Pier Paolo Portinaro (a cura di), *I concetti del male*, Einaudi, Torino 2002, pp. 30-52.
- Forti 2006: Simona Forti, *Hannah Arendt tra filosofia e politica*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Jaspers 1969: Karl Jaspers, *Max Weber*, Morano, Napoli 1969.
- Lévinas 1983: Emmanuel Lévinas, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaka Book, Milano 1983.
- Lévinas 2014: Emmanuel Lévinas, *Etica e infinito*, Castelveccchi, Roma 2014.
- Löwith 1994: Karl Löwith, *Marx, Weber, Schmitt*, Laterza, Bari 1994.
- Parekh 1981: Bhikhu Parekh, *Hannah Arendt and The Search for a New Political Philosophy*, Macmillan 1981.
- Parvikko 2004: Tuija Parvikko, *A Note on Max Weber's Impact on Hannah Arendt's Thought*, in «Max Weber Studies», n. 4.2 (2004), pp. 235-252.
- Ravaglioli 1977: Fabrizio Ravaglioli, *Da Nietzsche a Weber. Studio sulla morale*, Armando Editore, Roma 1977.
- Riva 2016: Franco Riva, *La domanda di Caino: male, perdono, fraternità*, Castelveccchi, Roma 2016.
- Rossi 2001: Pietro Rossi, *Introduzione*, in Max Weber, *Saggi sul metodo delle scienze storico sociali*, Edizioni di Comunità, Milano 2001.
- Roviello, Weyembergh 1992: Anne Marie Roviello e Maurice Weyembergh (a cura di), *Hannah Arendt et la modernité*, Vrin, Paris 1992.
- Schluchter 1987: Wolfgang Schluchter, *Il paradosso della razionalizzazione. Studi su Max Weber*, Liguori, Napoli 1987.
- Schulman 2006: Stephen Schulman, *Yes, She is an Ethicist: Arendt, Responsibility and Existentialism*, in C. Daigle (a cura di), *Existential Thinkers and Ethics*, McGill-Queen's University Press, Montreal 2006.
- Volonté 2001: Paolo Volonté, *Razionalità e responsabilità. La fondazione etica dell'epistemologia delle scienze sociali in Max Weber*, Rubettino, Soveria Mannelli 2001.

- Weber 2001: Max Weber, *Saggi sul metodo delle scienze storico sociali*, Edizioni di Comunità, Torino 2001.
- Weber 2004: Max Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, Einaudi, Torino 2004.
- Young-Bruehl 2009: Elisabeth Young-Bruehl, *Hannah Arendt: perché ci riguarda*, Einaudi, Torino 2009.

NUOVE ERMENEUTICHE SULL'ANTROPOLOGIA DEL RICONOSCIMENTO. MISCONOSCIMENTO, MEDESIMEZZA E DONO IN UN APPROCCIO INTER-SOGGETTIVISTA

Luca Montanari

Anche il dono privato è sceso al livello di una funzione sociale, a cui si destina una certa somma del proprio bilancio, e che si adempie di mala voglia, con una scettica valutazione dell'altro e con la minor fatica possibile. La vera felicità del dono è tutta nell'immaginazione della felicità del destinatario: e ciò significa scegliere, impiegare tempo, uscire dai propri binari, pensare l'altro come un soggetto: il contrario della smemoratezza. Di tutto ciò quasi nessuno è più capace. Nel migliore dei casi uno regala ciò che desidererebbe per sé, ma di qualità leggermente inferiore.

Theodor W. Adorno¹

Abstract

Recovering the several studies proposed during the last years, our intent is to outline, in a different hermeneutical key, the relationship between the gift paradigm and the recognition paradigm. Our thesis is that an hybridization between these two different perspectives can be advantageous for an anthropological point of view that refuses the hegelian notion of sameness.

Keywords

Gift paradigm, Recognition paradigm, Sameness, Human value, Relationship.

1. Introduzione

Il dono ha giocato e gioca tutt'ora un ruolo molto importante nel panorama sia sociologico che filosofico. Partendo dai classici studi dell'antropologia culturale² – Bronislaw Malinowski³ e, in particolar modo, Marcel Mauss⁴ – la questione del dono cerca da sempre di rispondere al problema circa la morfogenesi della totalità sociale. Tale tema, nel suo sviluppo quasi secolare⁵, ha trovato negli ultimi anni una rinnovata linfa – in particolar modo grazie agli apporti di Alain Caillé e Francesco Fistetti – intrecciandosi con la teoria del riconoscimento, il cui più autorevole rappresentante è ovviamente il filosofo Axel Honneth.

Senza voler proporre una preliminare introduzione in merito a questi due diversi approcci (cosa che richiederebbe troppo tempo) spieghiamo subito le motivazioni che ci spingono: dare il nostro personale contributo, seppur minimo, all'emergere di questa nuova teoria sociale che risulta dall'ibridazione tra paradigma del dono e quello del riconoscimento. La nostra trattazione prenderà le mosse da una specifica prospettiva: quella antropologica.

Il problema è, insomma, quello dell'identità personale nella socialità primaria, cioè quella dimensione riguardante le relazioni di prossimità che Axel Honneth attribuisce alla prima sfera del riconoscimento. La scelta di questa specifica sfera non è casuale in quanto per Honneth,

¹ Adorno 1951, pp. 38-39.

² Per un'introduzione generale sul dono visto dal punto di vista antropologico Cfr. Godelier 1996.

³ Cfr. Malinowski 1922.

⁴ Cfr. Mauss 1923-1924.

⁵ Per un'introduzione sulla "storia degli effetti" del paradigma del dono Cfr. Aime 2002, pp. VII-XXVIII.

come anche per i sostenitori del paradigma del dono, essa «precede sia logicamente che geneticamente qualsiasi altra forma di riconoscimento reciproco»,⁶ cioè quello giuridico e sociale.

Prima di entrare nel vivo della trattazione sull'identità tenteremo di mostrare i pericoli derivanti dal dono; o meglio, del suo uso esclusivo come determinante antropologico.

2-Dono negativo: reificazione e misconoscimento

Jacques Godbout afferma che «il dono è pericoloso. Se l'identità può venire rafforzata, nella stessa misura può anche essere minacciata».⁷ Sono incredibilmente le stesse istanze che fanno del dono il paradigma sociale che di più mira all'umanizzazione dei rapporti personali e comunitari a renderlo anche possibile fonte di reificazione degli stessi.⁸ Nelle sue dimensioni di non-contrattualità (quindi libero e gratuito) e di veicolazione di un valore eminentemente personale (non economicamente oggettivabile in quanto i soggetti mettono in gioco una parte di se stessi), si crea, infatti, la possibilità dell'emergere di un dono avvelenato⁹.

Ad una prima analisi, più superficiale, del fenomeno del dono negativo¹⁰ si lega subito l'immaginario utilitarista. Nella libertà dei tre atti del circolo di dono il ritorno non si dà mai né come immediato, né come sicuro né, tantomeno, come economicamente paritario. Il presupposto produttivista che si staglia dietro questa visione si basa, infatti, sulla riduzione delle relazioni di dono ad una dialettica di scambio materiale dove non vi è mai il legame tra persone, poiché l'unico interesse risiede in una restituzione rapida, già presupposta e mirante al proprio utile soggettivo. Entro quest'ottica tutto ciò che esula dallo scambio, dunque una transizione binaria tra soggetti neutri, è assunto come sintomo di evidente follia. Il debito viene vissuto dai soggetti come qualcosa da cui liberarsi¹¹ e non come un legame che unisce.¹²

Una tale visione risulta però errata per almeno due punti di vista essenziali: da un lato si dimentica l'autentica strutturazione del dono – che non è mai binaria ma sempre triadica – e, dall'altro lato, il processo di reificazione che colpisce la relazione tra i soggetti non tiene conto del fatto che ciò che il dono cerca non è mai l'oggetto donato in sé, bensì il legame stesso con l'altro.

Andando ad un livello più profondo (prendendo per vero il paradigma del dono, rifiutandone la riduzione a mero scambio), troviamo una strutturazione ben diversa del dono negativo. Abbiamo precedentemente detto che i soggetti inseriti nell'atto di dono cedono sempre qualcosa di eminentemente personale; la cosa donata, portando con sé le tracce dello stesso donatore, si mostra veicolo di una dimensione più originaria: il dono porta con sé la stessa identità del soggetto che l'ha donato.

Si capisce bene allora che siamo entrati in una dimensione più profonda del dono negativo; il processo di reificazione che colpisce il legame genera una dimensione inter-umana ben più degradante: il misconoscimento. È proprio nei tre momenti del circolo distinto da Mauss che

⁶ Honneth 1992, p. 131.

⁷ Godbout 2007, p. 198.

⁸ Cfr. Honneth 2005.

⁹ Il termine *gift* ha, infatti, una duplicità di traduzione a seconda che si usi l'inglese (dono) o il tedesco (veleno). Cfr. Mauss 1924, pp. 67-72.

¹⁰ Cfr. Godbout 2007, pp. 164-167.

¹¹ Cfr. Godbout 1996, p. 57.

¹² Questo sarebbe il caso del debito reciproco positivo, cioè dove «il dono non consiste più allora nel passare dallo statuto di donatario a quello di donatore in un circolo senza fine, come nello stato precedente della reversibilità delle posizioni. In questo stato, che esce dalla temporalità lineare e dalla logica del sempre di più, non si tratta più di dare di più ma di dare il più possibile, restando inteso che ad ogni modo si dà meno, che non è possibile sopprimere lo stato di debito e che ciò non costituisce un problema per i partner. Al contrario, questo stato è considerato auspicabile e privilegiato». Cfr. Ivi, p. 66.

possono presentarsi gli effetti negativi del dono. «Il donatore può farsi accalappiare e può utilizzare il dono per fini illegittimi. Il suo dono può essere mal ricevuto e perfino non ricevuto. Il rifiuto del donatario (più raro) è una volontà di umiliare il donatore».¹³

Sebbene in ogni parte della tripartizione del circolo si possano dare esperienze del misconoscimento è specificatamente nel secondo momento, quello del ricevere, che si manifestano più incisivamente le potenzialità dell'esito di un dono negativo. È proprio nel "secondo tempo" del dono che i soggetti entrano concretamente in relazione tra loro;¹⁴ decidendo di aderire ad una relazione liberante o liberarsi dalla relazione.

Per i soggetti uscire dalla relazione di reciprocità – rifiutando il dono o non ricambiandolo – significa proiettarsi in una concezione isomorfa dell'identità che nega l'alterità; l'esperienza del misconoscimento «può devastare l'identità dell'intera persona».¹⁵ Nel circolo del dono il misconoscimento si manifesta secondo tre principali dimensioni patologiche:¹⁶

1. Autismo. Il dono unilaterale, quello monadologico, sfugge al legame in quanto un vero atto di dono «contiene in sé l'invito a donare a propria volta».¹⁷ Abbiamo definito questa degenerazione autismo in quanto il donatore qui non si rapporta mai con un'alterità vera e propria ma, in definitiva, prende sempre se stesso come interlocutore privilegiato, illudendosi di essere tutta la realtà; il suo è dono isolato.¹⁸ Questo modello di "dono monco" esclude il dialogo; l'identità del donatore esclusivo – se di identità si può parlare – è sempre e solo identità isolata.
2. Addebitamento. Questa seconda dimensione è quella di un ricevente che non ha mai modo di ricambiare. In questo modo il valore d'identità del primo donatore si impone sul ricevente non garantendo così una dialettica di restituzione che sappia valorizzare la relazione.
3. Dominio. In ultimo, questa dimensione è l'altra faccia dell'addebitamento. Qui troviamo due possibili vie che conducono, però, al medesimo esito: la prima è quella di colui che dona sopra misura sapendo che il ricevente non potrà mai arrivare a ricambiare il valore di quanto ricevuto, la seconda via è quella di colui che non accetta il dono offerto decidendo così di dominare su colui che, in tal modo, aveva offerto come pegno di legame la propria identità. In entrambi i casi l'esito è un dominio unilaterale.

Nel dono vi è il pericolo del misconoscimento in quanto tira in ballo un valore di legame tra personalità autentiche che decidono liberamente di mettersi in gioco. Ma una relazione di dono negativo diventa così tutto ciò che un'autentica relazione non è: un rapporto di dominio fatto di inganni ed insidie.¹⁹

Il riconoscimento di un autentico legame fondante deve invece passare per il rifiuto della medesimezza antropologica che, come mostrato, può infettare perfino la libera gratuità del dono. Il riconoscimento si muove sempre sullo sfondo di un possibile conflitto – dato dalla presenza di un'alterità vivente con cui si entra in rapporto – ma ciò non vuol dire che esso debba necessariamente arenarsi nell'alternativa binaria tra l'essere signori o servi; «i combattenti hegeliani esigono riconoscimento dall'altro senza mai offrirlo».²⁰

¹³ Godbout 2007, p. 198.

¹⁴ Cfr. Zanardo 2013, p. 25.

¹⁵ Honneth 1992, p. 158.

¹⁶ Usiamo qui patologia nella stessa valenza datagli da Axel Honneth, essa indica quei processi di sviluppo sociale da considerarsi come devianti rispetto alle normali funzioni positive di autorealizzazione e di vita buona. Cfr. Honneth 1996, pp. 295-328.

¹⁷ Godbout 2007, p. 221.

¹⁸ Paradigmatico è il caso del dono umanitario, tipico occidentale. Proponendosi come donatore esclusivo l'Occidente (come anche ogni altro donatore puro – cioè del donatore disinteressato all'identità del ricevente –) svaluta l'alterità, la quale non potrà mai sdebitarsi in quanto, nell'ottica del donatore puro, niente di valore potrebbe mai essere restituito in quanto esso incarna già ogni tipo di valore. Cfr. Caillé 2013, p. 63.

¹⁹ Cfr. Zanardo 2007, p. 61.

²⁰ Hénaff 2011, p. 44.

Essendo il dono un paradigma relazionale di autenticità liberante esso necessita di soggetti non reificati, di persone (nell'accezione datagli da Maritain)²¹ che sappiano rapportarsi l'un con l'altro senza ridurre l'alterità alla propria medesimezza.

Le relazioni di dono si mostrano così antropologicamente fondanti, cioè determinanti l'identità. Ciò è possibile poiché è proprio a partire dalle reti familiari e, più in generale, di prossimità che il soggetto si va formando.²² Reificazione e misconoscimento non sono quindi fonti di degrado per uno solo dei due poli di questa dialettica predatoria; rifiutando l'autenticità altrui e chiudendo la libertà della relazione nell'orizzonte della medesimezza antropologica, ambo i soggetti si trovano in realtà lesi nella loro identità – quest'ultima infatti, senza una dialettica d'interazione con una realtà autentica alla quale approssimarsi senza pretese di dominio, non potrà mai venire concretamente ad essere –. La disumanizzazione della soggettività umana, nella sua fase di costruzione dialettica nei confronti di un'alterità vivente, è la necessaria conseguenza della reificazione della relazione a cosalità e del misconoscimento della diversità ricondotta così alla medesimezza del sé.

Il «fare identico»²³ di due autocoscienze isolate non sarà mai causa di determinazione di personalità autentiche; è solo nell'apertura gratuita e libera nei confronti di un'alterità (da me diversa e non passibile di dominio) che gli individui plasmano reciprocamente la propria soggettività. Un'antropologia che assume il dono come suo termine chiave deve, insomma, porre un'alternativa alla dialettica di dominio cosificante del servo e del signore; essa, reinterpretando l'idea di umanità, la deve reinserire nel cosmo.

3. Dono del riconoscimento e riconoscimento del dono

Nel dono vi è un rischio afferma quindi Godbout; tale rischio però resta presente solo se rimaniamo nella dimensione del puro e semplice *homo donator*²⁴. Un soggetto che sappia solo donare cadrebbe, infatti, anch'esso nell'autoreferenzialità da noi precedentemente tanto criticata; se il dono non si vuole ridurre alla figura dell'autismo necessita, come ovvio, di un universo relazionale inter-soggettivo autentico in cui immergersi. Senza quest'ultimo lo stesso dono non avrebbe modo di essere riconosciuto: il dono è apparizione del soggetto in un mondo inter-soggettivo.²⁵

Se le reti relazionali possono funzionare solo mediante un certo grado di fiducia reciproca²⁶ – forma più superficiale di quella gratuità e di quella libertà che stanno all'origine di un comportamento inter-umano non sclerotizzato –, esse richiedono una dimensione ulteriore a cui far riferimento: il riconoscimento.

Potremmo dire schematicamente che: da un lato, al riconoscimento “serve” il dono poiché senza le sue dimensioni di gratuità (quindi approssimazione verso un'alterità senza finalità utilitaristiche o dominatrici) e libertà (l'autentica capacità di creare il nuovo), si rimarrebbe su di un mero piano cognitivo che, in poco tempo, darebbe via libera ai processi di reificazione e misconoscimento precedentemente esposti. Dall'altro lato, al dono “serve” il riconoscimento poiché

²¹ Il termine persona nella filosofia di Jacques Maritain designa le dimensioni spirituali e psicologiche indici di un soggetto autentico; tale termine è contrapposto a quello di individuo, cioè dell'uomo ridotto alla mera materialità. Cfr. Maritain 1946.

²² Cfr. Honneth 1992, pp. 117-131; Lazzeri-Caillé 2005, pp. 58-60.

²³ Hegel 1807, p. 277.

²⁴ È interessante notare come anche un autore come Serge Latouche, che ha notevolmente aiutato la *Revue du MAUSS* nel suo impegno a favore della diffusione del paradigma del dono, metta in guardia dall'assunzione unilaterale del dono ad a-priori antropologico. Latouche parla esplicitamente di «rischio d'imperialismo del dono», affermando chiaramente che «la necessaria critica dell'*homo oeconomicus* reclamata da molti non sbocca necessariamente in un *homo donator* che sarebbe sullo stesso piano. L'*homo anthropologicus* sociale-storico non fonda un paradigma paragonabile a quello del mercato». Cfr. Latouche 1998, p. 66.

²⁵ In proposito Roberto Mancini afferma che «proprio imparare a riconoscersi come dono significa divenire aperti senza riserve alla forza intimamente nostra e insieme imprescindibile che è l'essere liberi». Cfr. Mancini 1999, p. 185.

²⁶ Cfr. Bassi 2000.

senza quest'ultimo non riuscirebbe mai ad entrare in contatto con autentiche realtà relazionali. In assenza di riconoscimento, dunque, l'identità reciproca – e dialettica – dei soggetti in gioco finirebbe ancor prima di iniziare, chiudendosi nell'autoreferenzialità.

Dal semplice livello del razionalismo cognitivo – dove lo stesso atto oggettivante di visione risulta sintomo di una distanza nei confronti dell'alterità (mai presa nella sua autenticità) – si passa, dunque, ad una dimensione di riconoscimento di reciprocità che, nell'ibridazione tra questi due paradigmi sociali,²⁷ non riduce l'identità (propria o dell'alterità) alla medesimezza antropologica.

Con l'incrocio tra questi due paradigmi la reciprocità acquista tutto il suo valore; l'altro esiste autenticamente come altro da me, senza che questo dia vita ad atti di indiscriminata violenza (fisica, etnica, politica ecc.) derivanti dalla riduzione antropologica dell'alterità alla medesimezza. È, infatti, nello spazio dell'autenticità del dono – veicolo dell'identità sia del donatore che del ricevente che non si sottrae alla relazione – che si può muovere un riconoscimento reciproco e valorizzante per entrambe le parti.

Nell'atto di dono il soggetto desidera essere riconosciuto come donatario, quindi come personalità piena e autentica capace a sua volta di ricevere e ridonare nuovamente. Il dono stesso, per essere tale, deve veicolare l'identità di chi lo compie a favore di un riconoscimento di valore dell'alterità non ridotta alla medesimezza. Il dono è infatti sempre dono di soggetti autentici e differenti tra loro. È dunque nell'approssimarsi ad una specifica alterità che il dono assume la sua peculiare fisionomia (sempre differente a seconda dell'identità dei soggetti in gioco).

Attraverso il reciproco riconoscimento del valore dell'alterità – possibile tramite questa libera apertura –, si mostra come l'identità stessa sia espressione di una dialettica d'identificazione reciproca tramite l'assunzione di un valore unico, irripetibile ed inalterabile dell'umano.

Nel dono si dà l'autenticità del riconoscimento, ma la dialettica tra questi due paradigmi, nella dimensione eminentemente antropologica della costituzione dialettica dell'identità, risulta "sbilanciata" a favore del dono. Se è l'essere riconosciuti la condizione *sine qua non* di ogni soggettività non distorta, tale processo non può rischiare la degenerazione in un mero atto di riconoscimento cognitivo.²⁸

Il valore d'identità che il dono veicola necessita di un riconoscimento inter-soggettivo senza il quale esso non potrebbe mai essere colto. Potremmo dire quindi che un paradigma antropologico che rifiuti l'istanza della medesimezza necessita di un'autentica accettazione umana in cui l'istanza del riconoscimento è assunta come funzione di un dono autentico. Il rifiuto di una dialettica paritetica tra i due differenti paradigmi (contrariamente a quanto fatto da altri autori),²⁹ si mostra nel fatto che anche nel dono, infatti, ciò a cui si mira è l'essere riconosciuti – sia nella propria irripetibile identità, sia in una relazione autentica con un'alterità – come soggetti donatori; dunque portatori di valori umanizzanti unici e irripetibili.³⁰

Il filosofo tedesco Axel Honneth afferma che nelle relazioni intersoggettive si trova l'autentica possibilità della libertà umana. «Il singolo è capace di sviluppare l'autonomia solo nella misura in cui intratteniamo relazioni con altri soggetti, le quali, secondo la loro forma, rendono

²⁷ In merito a questa possibile ibridazione tra paradigmi. Cfr. Caillé 2007; Caillé 2009, pp. 21-40; Fistetti 2008, pp. 7-44; Fistetti 2009, pp. 41-62; Fistetti 2010; Fistetti 2011, pp. 93-99; Fistetti 2016, pp. I-VI.

²⁸ Un dono autentico, cioè non soggetto al degrado patologico, ha già in sé la componente di quello che potremmo definire come riconoscimento umano (in antitesi a quello semplicemente cognitivo). Tale caratteristica si mostra già nel preliminare atto di apertura della relazione di dono nella quale si cerca la prossimità con un'alterità specifica e mai "qualsiasi".

²⁹ Facciamo qui riferimento in particolar modo all'approccio proposto da Alain Caillé il quale, a nostro parere, nella dialettica d'ibridazione tra i paradigmi del riconoscimento e del dono, tende ad appiattirli l'uno sull'altro affermando esplicitamente che «la teoria dell'essere umano alla ricerca di riconoscimento ha tutte le possibilità di rivelarsi identica alla teoria dell'essere umano che dona». Cfr. Caillé 2008, p. 20.

³⁰ Da ora in poi nell'usare il termine riconoscimento ci riferiremo al suo uso come funzione del dono, cioè di ciò che abbiamo precedentemente definito come riconoscimento umano.

possibile un reciproco riconoscimento di distinti lati della verità».³¹ Applicando questo stesso discorso alla nostra proposta antropologica si mostra come l'identità personale sia sempre inserita all'intero di relazioni inter-soggettive di autentica relazionalità. L'istanza che ne deriva consiste nella narratività storica di ogni identità dialetticamente costituita.

In parole più semplici, l'identità dei soggetti entro l'atto di dono non è mai data una volta per tutte, essa vive dell'esperienza concreta delle relazioni che reciprocamente intrattengono. Ogni relazione autentica, cioè di non dominazione – rifiutando il medesimo antropologico –, introduce al mondo qualcosa di nuovo in quanto sono le stesse identità narrative dei soggetti di dono ad aprirsi, quindi modificarsi in modo non sacrificale o alienante ma accogliente,³² all'alterità. Recidendo la staticità antropologica derivante dall'assunto della medesimezza, le molteplici vie di (libera) realizzazione dell'identità aperte dal dono – plurali in quanto sempre differenti a seconda dei soggetti in gioco – sono l'elemento che consente il divenire.³³

4. Il valore dialettico dell'autenticità

Se i soggetti del riconoscimento sono oramai chiari rimane ancora un'ultima questione non ancora approfondita con la giusta attenzione: in che i soggetti vogliono essere riconosciuti? Rispondere a questa domanda risulterà più facile se si tiene conto del suo corollario: cosa del soggetto, onde evitare il misconoscimento, non si può ridurre alla dimensione della medesimezza?

Diamo subito una risposta preliminare, che ci farà da guida per poi approfondire meglio il discorso. Si vuole essere riconosciuti – arendtianamente³⁴ – come soggetti agenti, cioè come individui liberi e portatori di un valore intrinseco che è, in definitiva, l'essere autenticamente se stessi in una relazione (in senso ampio) non reificata sia con il sé che con l'alterità. Il riconoscimento, assumendo quest'ottica, mostra ancor più incisivamente la sua valenza eminentemente inter-soggettiva; esso, infatti, non potrà che passare per un confronto dialettico con un'alterità a cui si attribuisce un valore intrinseco.

La costituzione dialettica dell'identità viene quindi ad essere nel momento in cui due soggettività – non ancora reciprocamente riconosciute – si avvicinano alla propria rispettiva alterità tramite un'apertura gratuita e libera nella quale si trova già l'implicita domanda di riconoscimento del proprio valore. Tale riconoscimento non è solo quello del soggetto che si mostra al mondo ma che, di fatto, già esiste compiutamente prima di questa apparizione. Se, infatti, il dono veicola l'identità di chi lo ha compiuto (di volta in volta differente a seconda di chi si ha davanti), allora lo stesso riconoscimento dell'atto donativo da parte dell'alterità determina il mutarsi – il crescere – dell'identità di entrambi i soggetti.³⁵

Il valore che si richiede di essere riconosciuto – tramite confronto dialettico-donativo con l'alterità, da noi assunta nei termini dell'autenticità personale (pur e grazie alle sue differenze specifiche) – richiede un chiarimento. Se, infatti, non si vuole scadere in una teoria soggettivista del valore – cioè creato *ex nihilo* dalla sola valutazione dei due partner – in cui il valore

³¹ Honneth 2001, pp. 56-57.

³² Ecco perché non possiamo accogliere la tesi di Alain Caillé per cui il sacrificio, anche se sacrificio agli Dei, sarebbe un "amplificatore" del dono. La nostra tesi si gioca sempre, infatti, sull'autenticità della dimensione personale-umana; quest'ultima, logicamente, non può ammettere la scissione sacrificale senza pagare come pegno la disumanizzazione. Cfr. Caillé 1994, pp. 162-205.

³³ Una specificazione importante è quella offertaci da Francesca Recchia Luciani la quale afferma che il discordo del riconoscimento non si limita alle sole sfere personali delle relazioni di prossimità e di costituzione antropologica, esso deve allargarsi coinvolgendo, secondo istanze di tipo normativo, l'ambito comunitario, politico, sociale, religioso ecc. Cfr. Recchia Luciani 2009, pp. 93-108.

³⁴ Cfr. Arendt 1958.

³⁵ In tal senso la teoria sociale del dono mostra la sua possibile applicazione anche al livello del processo di individuazione.

umano «si dissolverebbe [...] in una serie di valutazioni istantanee e fugaci»,³⁶ dunque poco stabili per determinare un qualche tipo di normatività morale o giuridica (poiché sempre revocabili), allora bisogna aprirsi ad una ben altra dimensione.

Il riconoscimento non prende quindi atto né di un valore già esistente e totalmente compiuto, né di uno creato dal nulla. Il dono veicola sì un valore – quello dell'autenticità dell'identità – ma il riconoscimento inter-soggettivo di esso ci dice una cosa molto importante in merito: il riconoscimento mediante dono, in realtà, porta a compimento un valore intrinseco dell'umano che può esplicarsi e fiorire solo nella dimensione dell'autentica relazionalità.

Volendo ridurre il nostro discorso antropologico ai minimi termini si mostrano, come essenziali, due punti: da un lato il valore intrinseco che ogni persona porta, dall'altro, che l'eguaglianza tra soggetti è basata sul valore imprescindibile dell'autenticità; imprescindibile in quanto ogni possibile identità non distorta, anche per il suo stessi "farsi", necessità di essa.

Il rifiuto dell'uguaglianza valoriale tra uomini, nell'istanza di costituzione dialettica dell'identità mostra ancora meglio l'impossibilità dell'emergere di personalità non reificate. Se l'alterità a cui mi approccio fosse già da principio considerata inferiore (in quanto a valore intrinseco) non potrebbe mai riconoscermi autenticamente nel mio valore; ciò che è senza valore, infatti, non potrà mai donare valore a sua volta. Allo stesso modo se l'alterità fosse considerata superiore allora ogni mio tentativo di riconoscimento del mio stesso valore sarebbe inficiato in quanto ogni mio possibile dono sarebbe da me assunto come indegno rispetto al valore attribuito all'alterità. La rottura di una pacifica dialettica valoriale tra soggetti – normativamente – eguali conduce nuovamente a ribadire un unico possibile esito: misconoscimento di entrambi i soggetti.

5. Conclusione

Lucio Cortella afferma che «il riconoscimento reciproco comporta [...] un'etica, una normatività, alla luce della quale possono essere giudicate e criticate anche le forme di vita esistenti».³⁷ Ci poniamo quindi due domande (da prendere solo come possibili vie di sviluppo del nostro approccio, in quanto il tema che ne verrebbe fuori esulerebbe dalle nostre iniziali intenzioni in merito alla trattazione): il nostro approccio antropologico manifesta un'apertura etico-normativa ulteriore ma, comunque, da esso scaturente? L'euristica che deriva dal rifiuto della medesimezza a livello antropologico ha risonanza anche sulla sfera della vita pubblica?

Affermiamo subito la nostra convinzione in merito al fatto che il riconoscimento «rappresenta un agire morale perché si lascia determinare dal valore di un'altra persona».³⁸ I due imprescindibili assunti di valore intrinseco dell'uomo e l'eguaglianza tra soggetti, mostrano un'ulteriore via di sviluppo rispetto alla strutturazione antropologica entro le relazioni primarie di prossimità. Tale assunto è proprio la normatività di base interna al riconoscimento mediante dono: rispetto dell'alterità con cui si entra in rapporto (senza il quale lo stesso rapporto non verrebbe mai ad essere). L'idea di rispetto nella tradizione filosofica del secondo 900' viene assunta sotto un ben preciso concetto, quello di responsabilità.³⁹

La responsabilità – assumibile come terzo punto basilare che conduce il nostro discorso antropologico nella dimensione della prassi – si mostra come quell'istanza normativa, sia di ordine etico che di ordine politico, capace di porre l'accento sulla necessità di una prassi di mutua solidarietà che rifiuti la medesimezza.

Contro ogni degenerazione dettata dalla medesimezza affermiamo che l'autenticità personale e il confronto dialettico e non avvilente con un'alterità che non si vuole né dominare né

³⁶ Caillé 2009, p. 37.

³⁷ Cortella 2004, p. 92.

³⁸ Honneth 2010, p. 89.

³⁹ Cfr. Jonas 1979.

servire necessita di un «esercizio quotidiano della responsabilità»,⁴⁰ pena lo scadere antropologico della persona a *ipseità* e di quella della giustizia in giustizialismo.

6. Bibliografia

- Adorno 1951: Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1951; tr. it. di R. Solmi, *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Einaudi, Torino 2014.
- Aime 2002: Marco Aime, *Da Mauss al MAUSS*, in M. Mauss, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino 2002, pp. VII-XXVIII.
- Arendt 1958: Hannah Arendt, *The Uman Condition*, University of Chicago, Chicago 1958; tr. it. di S. Finzi, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997.
- Bassi 2000: Andrea Bassi, *Dono e fiducia*, Edizioni Lavoro, Roma 2000.
- Caillé 1994: Alain Caillé, *Le Tiers paradigme. Anthropologie philosophique du don*, La Découverte/MAUSS, Paris 1994; tr. it. di A. Cinato, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.
- Caillé 2007: Alain Caillé (a cura di), *La Quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, La Découverte, Paris 2007.
- Caillé 2008: Alain Caillé, *Introduzione*, in AA. VV., «Post-Filosofie», n° 4, Cacucci, Bari 2008, pp. 15-20.
- Caillé 2009: Alain Caillé, *Riconoscimento e sociologia*, in AA. VV., «Post-Filosofie», n° 5, Cacucci, Bari 2009, pp. 21-40.
- Caillé 2013: Alain Caillé, *Per un manifesto del convivialismo*, a cura di F. Fistetti, Pensa Multimedia, Lecce 2013.
- Cortella 2004: Lucio Cortella, *Il fondamento della normatività. Discutendo con Axel Honneth*, in E. Bonan-C. Vigna (a cura di), *Etica del plurale. Giustizia, riconoscimento, responsabilità*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 75-93.
- Fistetti 2008: Francesco Fistetti, *Introduzione. Il paradigma ibrido del dono tra scienze sociali e filosofia. Alain Caillé e la "Reveu du MAUSS"*, in A. Caillé, *Critica dell'uomo economico. Per una teoria anti-utilitarista dell'azione*, Il Melangolo, Genova 2008, pp. 7-44.
- Fistetti 2009: Francesco Fistetti, *È possibile una società del riconoscimento? un dialogo con Néstor García Canclini, Axel Honneth e Alain Caillé*, in AA.VV., «Post-Filosofie», n° 5, Cacucci, Bari 2009, pp. 41-62.
- Fistetti 2010: Francesco Fistetti, *La svolta culturale dell'Occidente. Dall'etica del riconoscimento al paradigma del dono*, Morlacchi, Perugia 2010.
- Fistetti 2011: Francesco Fistetti, *Homo Donator. Un paradigma metadisciplinare per le scienze sociali*, in P. Chanial-F. Fistetti, *Homo Donator. Come nasce il legame sociale*, Il Melangolo, Genova 2011, pp. 69-110.
- Fistetti 2016: Francesco Fistetti, *Un principio-speranza per il XXI secolo*, in A. Caillé, *Anti-utilitarismo e paradigma del dono. Le scienze sociali in questione*, Diogene, Campobasso 2016, pp. I-VI.
- Godbout 1996: Jacques Godbout, *Le langage du don*, Fides, Montreal 1996; tr. it. di A. Salsano, *Il linguaggio del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.

⁴⁰ Mancini 2014, p. 270.

- Godbout 2007: Jacques Godbout, *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*, Seuil, Paris 2007; tr. it. di P. Gomarasca, *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Gdelier 1996: Maurice Godelier, *L'Énigme du don*, Librairie Arthème Fayard, Paris 1996; tr. it. di G. Carbonelli, *L'enigma del dono*, Jaca Book, Milano 2013.
- Hegel 1807: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 1807; a cura di V. Cicero, *Fenomenologia dello spirito*, Bompiani, Milano 2014.
- Hénaff 2011: Marcel Hénaff, *Antropologia del dono e riconoscimento sociale*, in D. Falcioni (a cura di), *Cosa significa donare?*, Guida, Napoli 2011, pp. 29-55.
- Honneth 1992: Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1992; tr. it. di C. Sandrelli, *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano 2002.
- Honneth 1996: Axel Honneth, *Patologie del sociale. Tradizione e attualità della filosofia sociale*, in «*Iride. Filosofia e discussione pubblica*», n° 18, Il Mulino, Bologna 1996, pp. 295-328.
- Honneth 2001: Axel Honneth, *Giustizia e libertà comunicativa. Riflessioni a partire da Hegel*, in E. Bonan-C. Vigna (a cura di), *Etica del plurale. Giustizia, riconoscimento, responsabilità*, Vita e Pensiero, Milano 2001, pp. 51-68.
- Honneth 2005: Axel Honneth, *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 2005; tr. it. di C. Sandrelli, *Reificazione. Uno studio in chiave di teoria del riconoscimento*, Meltemi, Roma 2007.
- Honneth 2010: Axel Honneth, *Riconoscimento come ideologia*, in Id., *Capitalismo e riconoscimento*, a cura di M. Solinas, Firenze University Press, Firenze 2010, pp. 77-99.
- Jonas 1979: Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1979; tr. it. di P. Rinaudo, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2009.
- Latouche 1998: Serge Latouche, *L'autre Afrique. Entre don et marché*, Albin Michel, Paris 1998; tr. it. di A. Salsano, *L'altra Africa. Tra dono e mercato*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Lazzeri, Caillé 2005: Christian Lazzeri, Alain Caillé, *Il riconoscimento oggi: le poste in gioco di un concetto*, in AA. VV., «*Post-filosofie*», n°1, Cacucci, Bari 2005, pp. 45-75.
- Malinowski 1922: Bronislaw Malinowski, *Argonauts of the Western Pacific. An account of Native Enterprise and adventure in the Archipelagos of Malanesian New Guinea*, 1922; tr. it. di N. Arioti, *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nelle società primitive*, Newton Compton, Roma 2005.
- Mancini 1999: Roberto Mancini, *Il dono del senso. Filosofia come ermeneutica*, Cittadella, Assisi 1999.
- Mancini 2014: Roberto Mancini, *Trasformare l'economia. Fonti culturali, modelli alternativi, prospettive politiche*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Mauss 1923-1924: Marcel Mauss, *Essai sur le don*, 1923-1924; tr. it. di F. Zannino, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino 2002.
- Mauss 1924: Marcel Mauss, *Gift, Gift*, 1924, in M. Granet-M. Mauss, *Il linguaggio dei sentimenti*, a cura di B. Candian, Adelphi, Milano 1975.
- Maritain 1946: Jacques Maritain, *La person et le bien commun*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1946; tr. it. di M. Mazzolani, *La persona e il bene comune*, Brescia, Morcelliana, 2009.

- Recchia Luciani 2009: Francesca Recchia Luciani, *Nuove ermeneutiche del conflitto sociale tra redistribuzione, riconoscimento e dono: Caillé e oltre*, in AA. VV., «*Post-Filosofie*», n° 5, Cacucci, Bari 2009, pp. 93-108.
- Zanardo 2007: Susy Zanardo, *Il legame del dono*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Zanardo 2013: Susy Zanardo, *Nelle trame del dono. Forme di vita e legami sociali*, EDB, Bologna 2013.

FENOMENOLOGIE DELLA CARTA STAMPATA. FRIEDRICH NIETZSCHE E I GIORNALI

Paolo Scolari

Un *giornale* (in luogo della preghiera quotidiana).
F. Nietzsche, *Frammenti postumi*, 1884, 25 [210]

Ogni giornale offre i segni della più terribile perversità umana: *un tissu d'horreurs*.
Con questo *dégoûtant apéritif* l'uomo civilizzato accompagna la colazione del mattino.
F. Nietzsche, *Frammenti postumi*, 1887-1888, 11 [218]

Abstract

When one considers the many interpretations of Nietzsche there is an absence of a section that deals with the reconstruction of his reflections about the press. Reading through his works one can note how journalism represents a socio-cultural problem to him. His criticism of newspapers is to continue for the rest of his life. While he observes the daily existence, Nietzsche reflects on the role of the press in an extremely sensitive way. His outdated opinion gives us a lively portrait of a fundamental aspect of modernity, which is indeed still a current issue.

Keywords

Nietzsche, Press, Journalism, Modern Culture, Public Opinion.

1. Il giornale: una “inattuale” mancante

Nel dedalo delle ermeneutiche del pensiero di Nietzsche manca ancora un capitolo dedicato alla ricostruzione critica della sua riflessione sulla stampa moderna. Scorrendo le sue opere edite, i frammenti postumi e il suo epistolario, si può notare come l'accesa diatriba contro i giornali lo accompagni in tutte le età della sua vita. Il giornalismo non esce mai dal suo mirino polemico, rappresentando per lui un vero e proprio problema socio-culturale. Nietzsche si dimostra attento osservatore dell'influsso dei giornali sulla cultura e sulla società della sua epoca, oscillando tra considerazioni teoriche sul rapporto cultura-giornalismo e più concrete osservazioni fenomenologiche circa l'influenza degli organi di informazione sulle esistenze quotidiane dei suoi contemporanei.

Una battaglia durata un'intera esistenza, sedimentatasi purtroppo in un materiale quantitativamente limitato e infarcito di rancori personali. Tutto quello che Nietzsche ci ha lasciato sul mondo dei giornali è disseminato in brevi passaggi, dal tono quasi sempre esagerato. Questa frammentarietà e questo pathos diventano però l'unico sentiero da seguire per provare a ricostruire la polemica nietzscheana nei confronti della carta stampata.

Fugaci pennellate dalle quali sembra emergere l'immagine di un Nietzsche ben consapevole che l'esperienza della modernità combaci spesso con l'esperienza dei giornali. Da un frammento postumo degli anni 1875-1876, viene addirittura alla luce come «stampa» era uno dei «temi» per quelle «nuove “inattuali”» che, stando al progetto originario mai portato a termine, Nietzsche avrebbe dovuto aggiungere alle quattro già in circolazione.

Forse in quel momento gli mancò il tempo, oppure preferì dedicarsi ad altro. Fatto sta che, anche se non si verrà mai a sapere che cosa avrebbe voluto scrivere in questo pamphlet mai realizzato, di una cosa si può essere certi: Nietzsche osserva con attenzione la vita quotidiana degli uomini moderni, riflettendo sul ruolo di stampa e giornali in modo estremamente sensibile. La sua

critica inattuale è uno specchio della modernità che ci restituisce un vivace “spaccato fenomenologico” di un aspetto fondamentale di quell’epoca, tutt’oggi ancora attuale e problematico.¹

2. L’Europa di carta

2.1. *Simpatie per la stampa*

Le riflessioni inattuali di Nietzsche non rappresentano una voce fuori dal coro, ma radicano Nietzsche nel suo tempo e si innestano in un retroterra storico-culturale in cui il giornale, capillarmente diffuso in ogni angolo della società, è divenuto a tutti gli effetti oggetto di discussione. Come Nietzsche, infatti, in tutta Europa esponenti del mondo politico-culturale e filosofi – alcuni dei quali impegnati in prima persona in attività giornalistiche – avevano preso una netta posizione nei confronti della stampa. A chi vedeva con simpatia il diffondersi delle gazzette rivoluzionarie nelle città, si opponevano le voci di coloro che si mobilitavano contro la proliferazione dei giornali, denunciando le sue sovversive conseguenze ai danni della mentalità moderna.²

Su una sponda, Engels e Marx salutano entrambi con simpatia con entusiasmo il ruolo del giornalismo nella società. Engels elogia la «metodica e copiosa lettura dei giornali» messa in pratica dagli operai socialisti.³ Sulla scia delle «gazzette» parigine della Francia rivoluzionaria – da Nietzsche «collocate sotto la rubrica “prostituzione dello spirito”»⁴ –, trova nella carta stampata un punto d’appoggio nell’accesa battaglia contro il sistema capitalista. Con la loro libertà di stampa i giornali fanno uscire i problemi del popolo dalla sfera del privato e li portano allo scoperto sulla pubblica piazza, mettendoli sotto gli occhi di tutti: mentre attirano l’interesse di masse sempre più vaste, amplificano il sentimento dei loro malumori e accrescono il loro desiderio di riscatto. In sintonia con Engels, anche per Marx i giornali sono rapidi vettori di ideali rivoluzionari. Alla vigilia dello scoppio della rivoluzione del 1848, in Prussia vengono letteralmente divorati. L’opinione pubblica si dimostra un efficacissimo strumento per superare la separazione della politica dalla sfera sociale: i giornali – «occhio dello spirito del popolo aperto su tutto» e «specchio spirituale nel quale ogni popolo si guarda» – riescono a ricucire lo strappo tra «singolo» e «stato», tra uomo e mondo, abbattendo quel divario che si era venuto a creare nella società a causa di una filosofia accademica troppo staccata dai problemi e dalle passioni della vita quotidiana. A una «filosofia» addobbata con «ascetici paramenti sacerdotali», «inclinata» a uno sterile «isolamento» e a un’apatia «autocontemplazione», Marx contrappone il «semplice abbigliamento» dei «giornali», il cui «carattere pugnace e squillante trova appagamento solo nella comunicazione» con l’altro.⁵

2.2. *Antipatie per la stampa*

Sulla sponda opposta, Schelling e Schopenhauer, ambedue spettatori della rivoluzione, si schierano contro la carta stampata. Il primo mette sotto accusa i «cattivi giornalisti», «sobillatori» di masse che fomentano pericolose idee all’interno della popolazione. Il secondo, denunciando la meschinità dei suoi tempi in cui «nessuno apre più un libro e gli indegni giornali usurpano il monopolio delle letture», attacca i giornalisti, «veleno intellettuale che rovina lo spirito» e «noleggiatori di opinioni». Una definizione, quest’ultima, che sintetizza nel migliore dei modi il loro ruolo nella società: approfittando della facile influenzabilità del pubblico e della sua difficoltà ad avere un’opinione personale e a pensare con la propria testa, essi ingannano «ogni

¹ Nietzsche 1967, 10 [20]; cfr. Goldschmit 1932, pp. 340-348; cfr. Gutser 1938; cfr. Schober 2006, p. 191.

² Cfr. Losurdo 2004, pp. 479-482; cfr. Losurdo 2001, pp. 161-172; Negri 2003, p. 37; cfr. Kellner 1999, pp. 77-89; cfr. Bergamini 2006, pp. 110, 161-165.

³ Losurdo 2004, p. 481.

⁴ Nietzsche 1965, § 31.

⁵ Losurdo 2004, p. 481; Losurdo 2001, p. 168; Bergamini 2006, p. 110.

uomo» facendogli credere che è necessario – anzi, un «dovere» – avere una propria opinione su tutto, subito pronti a «noleggiargli» un’opinione qualsiasi che quello sarà costretto a indossare.⁶

Sulla medesima onda stanno Wagner e Treitschke, i quali identificano nella stampa una micidiale arma della socialdemocrazia e mettono in guardia contro i rovinosi effetti che la «forza» dei giornali – in Europa quasi esclusivamente nelle mani degli Ebrei – può arrecare allo «spirito del popolo».⁷ Pure Bismarck fa eco alle accuse sferrate dal mondo culturale tedesco. Se da un lato cerca di sfruttare il potere della stampa incoraggiandone la libertà e abolendo la censura per sostenere lo sviluppo della circolazione di informazioni e la nascita di una coscienza nazionale, dall’altro lato, con lo sguardo rivolto alla stampa socialista, tuona contro la «plebe giornalistica», giungendo persino a definire stampa e giornali «armi dell’Anticristo».⁸ Sono questi, secondo il cancelliere, i principali veicoli di diffusione del contagio rivoluzionario fra le classi inferiori, le quali trovano in essi i migliori alleati nella lotta contro il potere e lo Stato. Addirittura, nella repressione messa in atto con le leggi antisocialiste, fa chiudere ben quarantacinque redazioni e promuove centinaia di cause giudiziarie contro giornali e giornalisti.

3. Un Kierkegaard nietzscheano

Anche in Kierkegaard – che fa sue condividendole le intuizioni schopenhaueriane sui giornalisti – si assiste a un’energica denuncia della carta stampata. Al di là dei rancori personali nei confronti del giornale satirico di Copenaghen “Il Corsaro”, il *Diario* di Kierkegaard è tutto infarcito di pungenti invettive contro il giornalismo, che per le immagini polemiche e i toni sarcastici sembrano anticipare la critica nietzscheana al giornale e alla società del gregge.

Nella filosofia kierkegaardiana la fenomenologia del giornalismo ruota intorno al perno della critica alla moderna società di massa, scorrendo parallela alle riflessioni di John Stuart Mill e Tocqueville sulla tirannia dell’opinione pubblica. Il giornale è uno strumento di massificazione, responsabile del livellamento sociale e di quel totale annientamento dell’individuo che coincide con la nascita dell’«uomo-massa»: è la «Folla che legge i giornali», «cibo malsano che si trasforma nel veleno più deleterio». Esso – come rilevato anche da Nietzsche – sottomette tutti all’abominevole «tirannia della stampa»⁹ e si «impadronisce delle coscienze» mediante l’irresistibile dominio dell’«opinione pubblica». Il giornale è un *mass media* non soltanto perché si rivolge alla massa, ma in quanto fa la massa: indipendentemente dai contenuti che esprime un singolo giornale o «qualche articolo», per Kierkegaard «è l’intera forma di questa comunicazione a essere falsa», nel senso che promuove la massificazione e crea mediocrità e conformismo.

L’azione del giornalista mira a far leva sul «Pubblico»: il giornale «comunica come se fosse la Folla, la pluralità a saperlo». I giornalisti, promotori di un pensiero unico e totalitario, con le loro «quattro chiacchiere che tutti leggono» contribuiscono alla «degradazione» dei singoli individui a «copie» e cooperano al predominio di una folla «impersonale». I giornali «raschiano via tutte le differenze individuali» e rendono gli esseri umani come un «numero»: uomini «felici grazie a quel tipo di vita propria del numero: essere in tutto e per tutto uguali agli altri», bonari uomini del «gregge».

Con accenti “quasi” nietzscheani, le frecciate di Kierkegaard non sembrano conoscere mezzi toni.

Se i giornali dovessero, come gli altri negozianti, mettere fuori un’insegna, essa dovrebbe portare la scritta: Qui si privano gli uomini della loro moralità nel più breve tempo possibile, secondo la più grande misura e al prezzo più basso possibile!

⁶ Losurdo 2004, pp. 481-482; Valentinetti 2011, pp. 191-193.

⁷ Losurdo 2004, p. 479.

⁸ Ivi, p. 480.

⁹ Nietzsche 1992, 30 [29].

Un «giornale» non sarà mai «aristocratico», e tantomeno si potrà essere «aristocratici in mezzo ai giornalisti»: il giornalismo è la «caduta più profonda dell'umanità», il suo «anonimato» è il «trionfo completo della menzogna». E ancora, Kierkegaard è assolutamente convinto che se avesse un «figlio giornalista» non ci penserebbe due volte ad «abbandonarlo», e che se «Cristo» tornasse sulla terra «prenderebbe come bersaglio non i sommi Sacerdoti, ma i giornalisti», i quali riversano «tenebre e confusione sull'umanità». Da ultimo non esista ad affermare di «proibire i giornali», «principio del male del mondo moderno»: «per la società saranno più necessarie le leghe proibizioniste contro i giornali, che contro le bevande alcoliche».¹⁰

4. Giornali a Basilea

4.1. Cultura giornalistica

C'è un unico momento della vita di Nietzsche in cui la sua critica al giornalismo non resta circoscritta solo a ironiche e sprezzanti invettive scagliate tanto rabbiosamente quanto frammentariamente contro la carta stampata. È il periodo basileese, durante il quale le frecciate del giovane Nietzsche alla stampa trovano un comune denominatore, raccogliendosi tutte attorno al problema della cultura: giornali e giornalisti diventano il segno tangibile di una crisi ben più ampia che riguarda la cultura *tout court*.

Nelle conferenze di Basilea *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Nietzsche mette sotto processo il giornalismo. I giornali sono indagati quali principali responsabili della «pseudocultura» e della «barbarie culturale». Anzi, il giornalismo è il «culmine del vero indirizzo culturale della sua epoca», la forma più istituzionale di volgarizzazione dei tempi moderni¹¹. Addirittura esso rappresenta il punto di approdo del tradimento della cultura stessa e dell'ipocrita inversione di valori tipica della modernità: «i segni più abietti dell'inciviltà e il pubblico ambiente plebeo dei cosiddetti "interessi culturali" del giornalismo vengono decantati come i fondamenti della forma più nuova, più alta e più matura della cultura».¹²

Nel giornalismo confluiscono assieme le due tendenze: qui si porgono la mano l'estensione della cultura e la riduzione della cultura.¹³

Il giornalismo condensa in sé entrambi i problemi che, secondo il Nietzsche delle conferenze, caratterizzano negativamente la cultura moderna. Un unico luogo in cui estensione e riduzione della cultura gettano la maschera e vengono contemporaneamente allo scoperto. In effetti, il giornale arriva proprio «nelle mani» di tutti. Al tempo stesso, è messaggero di una cultura ridotta a «fatto del giorno».

Il primo problema – estensione della cultura – trova nella stampa la manifestazione più concreta ed evidente: il giornalismo è la forma dell'estensione della cultura su cui cade la critica più aspra di Nietzsche. La scrittura e il linguaggio dei giornali si accontentano di sfiorare i problemi e porgerli in una veste gradevole e accessibile a tutti. Essi sono i mezzi più idonei per strumentalizzare e rendere utilizzabile la cultura – dal giornalista messa «a portata di mano» –, fino ad arrivare a una vera e propria «giornalistizzazione» di essa. «Moltiplicatore» di una cultura falsa e superficiale, «il giornalista è il prodotto della cosiddetta cultura generale – «l'uomo comune con

¹⁰ Losurdo 2004, pp. 480, 482; cfr. Kierkegaard 1948; cfr. Pizzuti 2006, pp. 215-229; cfr. Valentinetti 2011, pp. 191-193; cfr. Schober 2006, pp. 193-194.

¹¹ Nietzsche 1973, *Prima conferenza*.

¹² Ivi, *Terza conferenza*.

¹³ Ivi, *Prima conferenza*.

una cultura comune a tutti” –, colui che più di altri contribuisce a creare una «semicultura delle masse».¹⁴

Nella carta stampata si rispecchia una «cultura» che Nietzsche, per l'appunto, non tarda a chiamare con disprezzo «giornalistica».¹⁵ Da sostantivo ad aggettivo – stando al testo italiano – una parola unica – guardando all'originale tedesco –: varianti linguistiche che non fanno altro che dimostrare come tutto ciò che è “giornale” abbia minato alla base e tenga sotto scacco l'intero sistema culturale dell'epoca moderna.

Il giornale si presenta addirittura in luogo della cultura, e chiunque coltivi ancora pretese culturali, anche come studioso, si appoggia abitualmente a quel vischioso tessuto connettivo, che stabilisce le giunture fra tutte le forme della vita, tutte le classi, tutte le arti, tutte le scienze, e che è solido e resistente come suole esserlo appunto la carta da giornale.¹⁶

Il giornale prende il posto della cultura e assurge a un ruolo totalizzante. Forte e appiccicoso collante fra le varie manifestazioni della società, si accaparra tutta l'esistenza degli uomini moderni e la monopolizza attorno a sé.

4.2. Educare al giornale

Problema questo che inizia già all'interno delle scuole: il giornale invade con rapidità gli istituti scolastici – più che altro i «licei» –, i quali «danno ormai l'impressione di voler preparare solo per il giornalismo». Questo è un “cattivo maestro” che strizza l'occhio alla gioventù e «imprime le sue ripugnanti caratteristiche sugli spiriti ancora non formati degli adolescenti». «Il lavoro più assiduo di un insegnante sarà davvero inutile» e impotente al suo cospetto, subito vanificato «quando il medesimo scolaro un'ora più tardi prenderà in mano un giornale». I «giovani», del resto, crescono nelle scuole imparando a non «provare più disgusto fisico di fronte al muco del gergo giornalistico» e «all'“eleganza” stilistica – tanto popolare e lodata – dei salariati del giornalismo», «condannandosi a rimanere per tutta la vita sulle sterili e pericolose sabbie mobili dello stile giornalistico».¹⁷

Dunque, «la stampa e il giornalista – che è venuto a sostituire il grande genio – hanno preso il sopravvento, sia nella società che nella scuola». Negli istituti tedeschi, «in tutto ciò che riguarda la cultura, il “giornalista” ha riportato la vittoria sull'insegnante superiore». Pertanto, per avere ancora successo con i suoi studenti, al professore «non resterà che la metamorfosi di muoversi anch'egli nell'eloquio giornalistico». Ma, così facendo, tradirà la sua vera vocazione: si tramuterà in un «mediocre insegnante di tipo giornalistico», più adatto a lavorare presso la «redazione di un giornale» che a insegnare nelle aule di un liceo.¹⁸

E il problema non riguarda solamente le scuole superiori. Anche le «università» non possono sottrarsi al dilagare della cultura giornalistica, in questo frangente foriera di una conveniente quanto ipocrita mistificazione: in esse «lo spirito dei giornalisti penetra sempre di più, e non di rado sotto il nome di filosofia». In un'epoca in cui «ormai non si ha più idea di quanto sia lontana la serietà della filosofia dalla serietà di un giornale», Nietzsche vede nei «filosofi accademici delle persone che nelle ore di ozio leggono i giornali e vanno ai concerti», ma che «hanno perso l'ultimo avanzo di un sentire filosofico e religioso barattandolo con i giornali e il giornalismo».¹⁹

¹⁴ Nietzsche 1992, 9 [62], 26 [15]; cfr. Schober 2006, pp. 196-197.

¹⁵ Nietzsche 1992, 29 [22].

¹⁶ Nietzsche 1973, *Prima conferenza*; cfr. Reschke 2015, p. 46.

¹⁷ Ivi, *Prima conferenza, Seconda conferenza*; Nietzsche 1972, § 11, § 12.

¹⁸ Nietzsche 1972², § 20, § 22; Nietzsche 1992, 8 [65]; Nietzsche 1972³, § 8.

¹⁹ Nietzsche 1972³, §4, § 8.

4.3. Schiavi del giorno

Il secondo problema – riduzione della cultura – fa luce sul volto umano del giornalismo: il giornalista. Le accuse lanciate da Nietzsche al lavoro giornalistico sono davvero molto pungenti. Dopotutto, il disprezzo nei suoi confronti sembra manifestarsi già nel vocabolo da lui stesso appositamente coniato per indicare i giornalisti: *Zeitungsfabrik-Arbeiter* ricorda molto da vicino quegli operai di fabbrica tragici protagonisti della moderna società della frammentazione dell'umano.

Nella *Nascita della tragedia*, Nietzsche descrive il giornalista come «cartaceo schiavo del giorno». Una definizione che ne coglie appieno l'essenza. Cantore e al tempo stesso schiavo del presente, è colui che «sfrutta l'attimo e, per trarne utilità, lo giudica il più rapidamente possibile», facendosi promotore di una «cultura alla giornata». Ma in questo modo rimane in balia della sua stessa professione – «un lavoro alla giornata» esercitato esclusivamente per un salario –, intrappolato in ciò che dovrebbe garantirgli il successo. Prigioniero «legato alla catena dell'attimo» e «schiavo delle tre M – momento, mentalità, moda» –, il giornalista è incapace di guardare al di là dell'attualità «effimera e momentanea». «Soffocato da intere montagne di carta stampata», sa soltanto ubbidire passivamente al «tempo presente» come se fosse l'«eterno», facendosi vorticosamente «trascinare via da esso».²⁰

5. Fenomenologie nietzscheane

5.1. Preghiere quotidiane

Durante il viaggio che Nietzsche fa compiere a Zarathustra dai monti della solitudine alla pianura degli uomini, il profeta si imbatte presso la porta della città in un pazzo, il quale lancia una sprezzante invettiva contro la metropoli e la vita cittadina. Tra i feroci verdetti sputati da questo bizzarro personaggio ve n'è uno che riguarda il giornalismo e la stampa. Rivolgendosi a Zarathustra, il folle lo provoca con queste brucianti parole:

Non vedi le anime penzolare come stracci sudici e stracchi? – E di questi stracci fanno anche giornali! Non senti come lo spirito qui sia diventato giuoco di parole? Un liquame schifoso di parole ne vien fuori! – E con questo liquame di parole essi fanno giornali.²¹

Un'accusa molto vicina a una fulminante stoccata sferrata qualche momento prima dallo stesso Zarathustra agli abitanti della città: «Guardateli! Sono sempre malati, vomitano la loro bile e la chiamano giornale».²²

La rabbia che i due personaggi riversano sui giornali non è casuale o estemporanea, bensì autobiografica. Questi due brevissimi passi rappresentano la punta di quell'iceberg che è l'aspra critica nietzscheana alla stampa e alla cultura giornalistica del suo tempo. Nei luoghi dove Nietzsche si sposta e negli ambienti che frequenta, i giornali sono diffusissimi. D'altronde, nella società borghese ottocentesca essi hanno ormai raggiunto una posizione di primo piano: il numero di lettori è cresciuto in maniera esponenziale e la stampa, affermando il suo ruolo sociale e la sua forza comunicativa, è divenuta in poco tempo una componente fondamentale della vita civile.

²⁰ Nietzsche 1972², § 20; Nietzsche 1973, *Prima conferenza*; Nietzsche 1972⁴, § 6; Nietzsche 1992, 35 [12]; Losurdo 2004, p. 930; Ferraris 2009, p. 27; cfr. Negri 1978, pp. 168-172; Negri 2003, p. 38; Sabatini 1984, p. 183; cfr. Reschke 2000, pp. 27, 60-61; cfr. Reschke 2015, pp. 47-48; cfr. Braatz 1988, pp. 41-52.

²¹ Nietzsche 2005, III, *Del passare oltre*.

²² Ivi, I, *Del nuovo idolo*.

Come emerge dalle sue lettere, sin da giovane Nietzsche resta profondamente nauseato dall'«odiosa atmosfera della stampa giornalistica» che regna nelle città tedesche, arrivando molto presto a provare «disprezzo per ogni cultura che sia compatibile con il leggere e con lo scrivere giornali». Egli si dichiara apertamente «della stessa idea di Bismarck», dimostrandosi sempre diffidente nei confronti della carta stampata. Indifferente alle notizie che i giornali riportano, manifesta di «non voler avere a che fare» con essi – anche se, come si evince dal suo epistolario, continuerà a leggerli per tutta la vita –.²³

Da molti suoi frammenti affiora uno spirito reazionario che invita a restare «indipendenti» verso tutto ciò che riguarda le «grandi masse di uomini», giornali compresi: «la rivolta di una grande città e il giornale di una grande città sono integralmente “commedia” e “mancanza” di autenticità».²⁴ Egli considera i «giornali» e la «pericolosa libertà di stampa» tra i principali «mezzi» con i quali, nella «mentalità democratica oggi dominante», «l'animale del gregge si fa padrone», instaurando una vera e propria «giornalocrazia».²⁵ Inoltre, la «stampa» è inclusa tra le «forme sempre nuove di bisogno che uno schiavo inventa» per riuscire a sopportare la tragicità dell'esistenza.²⁶

Sta di fatto che in città l'abitudine «lettura» del giornale è ormai un vero e proprio rito quotidiano, «una sorta di realistica preghiera mattutina» – per dirla con una geniale intuizione dello Hegel jense fatto sua da Nietzsche –. Nelle metropoli dove Dio è morto, il giornale prende il posto della «preghiera quotidiana», divenendo il nuovo testo sacro che si sostituisce alla vecchia Bibbia: ora vige «l'obbligo per ognuno di leggere a colazione il proprio giornale» e recitare il «rosario delle opinioni pubbliche», liturgie secolarizzate che subentrano ai libri sacri della «religione» cristiana.²⁷

5.2. Astenersi dai giornali!

Questo giornale con cui «l'uomo civilizzato accompagna la colazione del mattino» si tramuta subito in un «*dégoûtant apéritif*» – afferma Nietzsche citando Baudelaire –, provocando «convulsioni di nausea» e «*vomitu matutinus*»: dopotutto anche per Zarathustra i giornali e le loro parole non erano altro che «vomito di bile» e «liquame schifoso».²⁸

Sfruttando l'incisività di metafore riguardanti l'alimentazione, Nietzsche sostiene che se lo «spirito dei Tedeschi» è «appesantito» e pieno di «*squallore*», la «causa» è un'«eccessivamente esclusiva nutrizione di giornali, di politica, di birra e musica wagneriana». D'altra parte «i giornalisti si sono impadroniti delle ore di ozio e di digestione dell'uomo moderno e lo stordiscono con la carta stampata».²⁹ Veri e propri malesseri e disturbi fisici causati dalla «lettura dei giornali», ai quali si aggiunge pure «un abbassamento della vista»: un'ironia nella sua concretezza molto pungente, che rende bene l'idea del rifiuto nietzscheano della stampa.³⁰

«*Profondamente umiliato*» quando «prende in mano un giornale», consiglia di «astenersi» dalla sua lettura e non «prestare ascolto» a quel «piffero dei socialisti accalappiatopi».³¹ In un'«epoca di imbecillità parlamentare che impara il tedesco dai giornali», ritiene salutare non farsi raggiungere dalle sue «grida di giubilo» e assordare da quel «rumore permanente per nulla».³²

²³ Nietzsche 1976, § 517; Nietzsche 1995, § 751; Nietzsche 2004, § 516; Nietzsche 1975, 35 [9].

²⁴ Nietzsche 1964, 6 [360]; Nietzsche 1976², 25 [491]; cfr. Nietzsche 1972⁵, III, § 8; cfr. Reschke 2015, pp. 51-52.

²⁵ Nietzsche 1975, 34 [177]; Losurdo 2001, p. 165; cfr. Reschke 2015, pp. 48-49.

²⁶ Nietzsche 1976², 25 [70].

²⁷ Ivi, 25 [210]; Nietzsche 1976³, § 208; Nietzsche 1972, § 9; Losurdo 2004, p. 483; cfr. Bergamini 2006, pp. 109-112.

²⁸ Nietzsche 1971, 11 [17], 11 [218]; Nietzsche 2005, I, *Del nuovo idolo*; ivi, III, *Del passare oltre*.

²⁹ Nietzsche 1965², *Opinioni e sentenze diverse*, § 324; Nietzsche 1972⁵, III, § 26; Nietzsche 1972, § 1.

³⁰ Nietzsche 1976³, *Prefazione*; Nietzsche 1965², *Il viandante e la sua ombra*, § 233.

³¹ Nietzsche 1964, 4 [61]; Nietzsche 1992, 37 [3]; Nietzsche 1964², § 206.

³² Nietzsche 1973, *Seconda conferenza*; Nietzsche 1992, 7 [122]; Nietzsche 1965³, 27 [2].

«Giornalisti e gazzettieri» – che «portano in sé i segni della degenerazione» della cultura – incarnano una concezione strumentale del linguaggio, «servendosi della prima parola che torna loro comoda», proprio come i «grandi commedianti» del «mercato» irrisi da Zarathustra.³³ Un'«opera di seduzione giornalistica» escogitata solamente per abbindolare il «popolo», una “chiacchiera” per far vibrare l'«eco dei giornali», unico suono che «oggi» dà «“grandezza”» a un «evento».³⁴ È tramite la loro penna che «la stampa grida, assorda, eccita e spaventa col suo giornaliero dispendio di polmoni», un «cieco chiasso permanente che svia le orecchie e i sensi in una falsa direzione».³⁵

E con disprezzo Nietzsche non si risparmia dal fare provocanti battute sul «tedesco da giornali», confondendolo sarcasticamente con un «tedesco da maiali»,³⁶ giungendo a un inquietante pronostico: «ancora un secolo di giornali e tutte le parole puzzeranno», immerse in un maleodorante «letamaio giornalistico».³⁷

La sua rabbia e la sua irriverenza sembrano proprio non avere limiti. La stampa è un'invenzione da cancellare, della quale la Germania dovrebbe paradossalmente vergognarsi. Mentre per Marx «polvere da sparo» e «stampa» sono le «condizioni necessarie dello sviluppo borghese», per Nietzsche, invece, se «i Tedeschi sono stati bravissimi nell'invenzione della polvere, hanno poi pareggiato il conto inventando la stampa». Nell'ipotesi che «la polizia proibisca i giornali», nei «suoi compiti futuri» si immagina addirittura «anche un attentato all'intera stampa moderna».³⁸

Pensieri estremi e gesti irrealizzabili, quelli di Nietzsche, che se da una parte rendono bene l'idea del pathos con il quale egli si accanisce contro la stampa, dall'altra fanno trasparire in controluce i tratti somatici di quella caleidoscopica società moderna che stava trovando la sua identità proprio attorno ai giornali. Per sentirsi veramente «“nazione”» ormai non è più sufficiente «parlare la stessa lingua», ma è necessario «leggere gli stessi giornali».³⁹

Riferimenti bibliografici

- Bergamini 2006: Oliviero Bergamini, *La democrazia della stampa. Storia del giornalismo*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Braatz 1988: Kurt Braatz, *Friedrich Nietzsche. Eine Studie zur Theorie der Öffentlichen Meinung*, De Gruyter, Berlin - New York 1988.
- Ferraris 2009: Maurizio Ferraris, *Nietzsche e la filosofia del Novecento*, Bompiani, Milano 2009.
- Goldschmit 1932: Rudolf Karl Goldschmit, *Nietzsche und die Presse*, «Zeitungswissenschaft. Zweimonatsschrift für internationale Zeitungsforschung», 1 (1932), pp. 340-348.
- Gutser 1938: Ferdinand Gutser, *Nietzsche und der Journalismus*, Ludwig Maximilians Universität, München 1938.
- Kellner 1999: Douglas Kellner, *Nietzsche's Critique of Mass Culture*, «International Studies in Philosophy», 31/3 (1999), pp. 77-89.
- Kierkegaard 1948: Søren Kierkegaard, *Diario*, vol. I, Morcelliana, Brescia 1948.

³³ Nietzsche 1973, *Quinta conferenza*; Nietzsche 1992, 27 [68]; cfr. Nietzsche 2005, I, *Delle mosche del mercato*.

³⁴ Nietzsche 1982, 3 [1] 250.

³⁵ Nietzsche 1965², *Opinioni e sentenze diverse*, § 321.

³⁶ Nietzsche 1975, 34 [99].

³⁷ Nietzsche 2011, § 847; Nietzsche 1982, 3 [1] 168.

³⁸ Nietzsche 2004, § 516; Nietzsche 1992, 27 [28]; Nietzsche 1975, 34 [92]; Nietzsche 1976³, *Prefazione*; Losurdo 2001, p. 165; cfr. Losurdo 1997, pp. 415-419.

³⁹ Nietzsche 1975, 34 [203].

- Losurdo 1997: Domenico Losurdo, *Hegel e la Germania. Filosofia e questione nazionale tra rivoluzione e reazione*, Guerini e Associati, Napoli 1997.
- Losurdo 2001: Domenico Losurdo, *L'ipocondria dell'impolitico. La critica di Hegel ieri e oggi*, Milella, Lecce 2001.
- Losurdo 2004: Domenico Losurdo, *Nietzsche, il ribelle aristocratico. Biografia intellettuale e bilancio critico*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.
- Negri 1978: Antimo Negri, *Nietzsche. Storia e cultura*, Armando, Roma 1978.
- Negri 2003: Antimo Negri, *Nietzsche sottratto agli "ermeneuti dell'innocenza"*, «Idee. Rivista di filosofia», 54 (2003), pp. 25-47.
- Nietzsche 1964: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1879-1881*, Adelphi, Milano 1964.
- Nietzsche 1964²: Friedrich Nietzsche, *Aurora*, Adelphi, Milano 1964.
- Nietzsche 1965: Friedrich Nietzsche, *La gaia scienza*, Adelphi, Milano 1965.
- Nietzsche 1965²: Friedrich Nietzsche, *Umano, troppo umano*, II, Adelphi, Milano 1965.
- Nietzsche 1965³: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1878-1879*, Adelphi, Milano 1965.
- Nietzsche 1967: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1875-1876*, Adelphi, Milano 1967.
- Nietzsche 1971: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1887-1888*, Adelphi, Milano 1971.
- Nietzsche 1972: Friedrich Nietzsche, *David Strauss, l'uomo di fede e lo scrittore*, Adelphi, Milano 1972.
- Nietzsche 1972²: Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano 1972.
- Nietzsche 1972³: Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, Adelphi, Milano 1972.
- Nietzsche 1972⁴: Friedrich Nietzsche, *Richard Wagner a Bayreuth*, Adelphi, Milano 1972.
- Nietzsche 1972⁵: Friedrich Nietzsche, *Genealogia della morale*, Adelphi, Milano 1972.
- Nietzsche 1973: Friedrich Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano 1973.
- Nietzsche 1975: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1884-1885*, Adelphi, Milano 1975.
- Nietzsche 1976: Friedrich Nietzsche, *Epistolario*, I, Adelphi, Milano 1976.
- Nietzsche 1976²: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1884*, Adelphi, Milano 1976.
- Nietzsche 1976³: Friedrich Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, Adelphi, Milano 1976.
- Nietzsche 1982: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1882-1884*, Adelphi, Milano 1982.
- Nietzsche 1992: Friedrich Nietzsche, *Frammenti postumi, 1869-1874*, Adelphi, Milano 1992.
- Nietzsche 1995: Friedrich Nietzsche, *Epistolario*, III, Adelphi, Milano 1995.
- Nietzsche 2004: Friedrich Nietzsche, *Epistolario*, IV, Adelphi, Milano 2004.
- Nietzsche 2005: Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Adelphi, Milano 2005.
- Nietzsche 2011: Friedrich Nietzsche, *Epistolario*, V, Adelphi, Milano 2011.

- Pizzuti 2006: Giuseppe Mario Pizzuti, *Giornali e giornalismo nella riflessione filosofica della modernità*, «Atti dell'Accademia di scienze morali e politiche», 67 (2006), pp. 207-249.
- Reschke 2000: Renate Reschke, *Denkumbrüche mit Nietzsche. Zur anspornenden Verachtung der Zeit*, Akademie, Berlin 2000.
- Reschke 2015: Renate Reschke, *Der Journalist, die Presse, der informierte Leser. Nietzsche über Wertegerber, Werte und ihre Vermittlung im Medienzeitalter*, «Nietzsche Studien», 1 (2015), pp. 44-53.
- Sabatini 1984: Angelo Sabatini, *Il giovane Nietzsche*, ESI, Napoli 1984.
- Schober 2006: Angelika Schober, *Nietzsche, critique de la presse*, in AA.VV., *L'opinion publique dans les pays de langue allemande*, Paris 2006, pp. 191-201.
- Valentinetti 2011: Anna Valentinetti, *Vitam impendere vero. Kierkegaard a confronto con Schopenhauer*, in AA.VV., *Il discepolo di seconda mano. Saggi su Søren Kierkegaard*, Orthotes, Napoli 2011, pp. 169-211.

FORMAZIONE ED INSEGNAMENTO DIDATTICO DELLA FILOSOFIA

Training and didactic teaching of philosophy

Celso João Carminati¹

Abstract

I discuss in this paper, the fundamentals of training teachers of philosophy and the challenges of teaching this subject in high school. Important issues that we consider the selection of readings and bibliographic sources that I analyzed for the compilation of reflections that resulted in this production, I highlight the current reality on the pedagogical philosophy teachers who are faced with insurmountable boundaries of teaching, both for its content aspects and methodological. Other important issues that arise in the context of didactic transposition have been challenging to be rethought all areas of knowledge, their training facilities in their organizational structures and the field of knowledge building. Finally, specific aspects of the philosophical debate between teaching philosophy or teaching philosophy themselves as central in the discussion that I have chosen for this text.

Keywords

Education, Teaching philosophy, Teaching, Knowledge.

Introduzione

La mia attività di docente di Filosofia si svolge in Brasile all'Università dello Stato di Santa Catarina, ma la mia formazione risente del mio precedente incarico come professore di filosofia - sia a livello dell'insegnamento di base sia a quello superiore – nonché delle ricerche eseguite intorno alle tematiche ed alle preoccupazioni sugli aspetti teorico-metodologici dell'insegnamento di questa disciplina a livello medio. Con il presente testo ho cercato di mettermi in dialogo con autori che sono sul campo e contemporaneamente svolgono riflessioni teoriche riguardo ai problemi inerenti questo insegnamento nel mio Paese.

Dagli anni '70, in cui, sotto la dittatura militare, le scienze umane ed il movimento per i diritti furono sottomessi al controllo dei militari e dei suoi assessori tecno-burocratici, i filosofi furono messi in silenzio tanto che la filosofia non ebbe un 'posto' nel *curriculum*. Il movimento per la reintroduzione della filosofia nel *curriculum* è passato per diverse fasi, dalla lotta culturale, all'organizzazione per un'offerta agli studenti delle scuole secondarie, fino ad ottenere, al momento, la sua completa presenza nei *curricula* scolastici.

Con il raffreddamento della dittatura e l'apertura lenta e graduale della politica, dopo l'approvazione dell'amnistia, presumibilmente ampia ed illimitata, il dibattito riguardo le conseguenze della professionalizzazione avanzò e arrivò a dei cambiamenti con la legge n° 7.044 del 1982, che ha modificato i dispositivi riguardo alla professionalizzazione e ha permesso quindi la reintroduzione nel *curriculum*, però, ahimè!, solo come 'materia opzionale'. Questa presenza a livello medio ha spostato di poco l'asse della bussola perché, pur se alcune scuole l'hanno reintrodotta nei *curriculum*, soltanto alcuni Stati si sono detti disposti a legiferare sul tema. Con la

¹ Dottore in Scienze dell'Educazione all'Università dello Stato di Santa Catarina, con *stage-sandwich* all'Università degli Studi di Milano (Italia), professore del Programma di Post-Laurea in Educazione – Università dello Stato di Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - Santa Catarina - Brasile, e-mail: cjcarminati@gmail.com.

riedemocratizzazione ed un inevitabile svuotamento degli spazi di lotta dei professori, il movimento per il ritorno della filosofia è riuscito a riarticolarsi soltanto nella seconda metà degli anni '90, ove alcune iniziative, come quella dello Stato di Santa Catarina, l'ha fatta ritornare obbligatoria fin dall'anno 1998. Però solo con la legge n° 11.684/2008 del 02 Giugno 2008, approvata dal Vice-Presidente della Repubblica, è stata introdotta la sua obbligatorietà. Chi l'ha resa possibile è stata la modifica dell'articolo 36 della LDB n° 9.394/1996 che stabilisce nel suo inciso IV: "saranno incluse la Filosofia e la Sociologia come discipline obbligatorie in tutti gli anni dell'educazione a livello medio".

Dopo 37 anni di assenza dai *curricula* dell'insegnamento medio, la filosofia torna ad essere obbligatoria nelle scuole brasiliane. Questo, però, non è sufficiente, perché un testo di legge non garantisce che la filosofia di fatto torni a far parte obbligatoriamente della carriera scolastica, perché si sa che il *curriculum* è un campo di disputa perenne e che la presenza di nuove discipline significa la riduzione del carico orario di altre già esistenti. Comunque sia, i sistemi dell'insegnamento avranno un anno di tempo per adattarsi alla nuova realtà e presentare la filosofia come disciplina obbligatoria nell'educazione a livello medio.

Ripensare l'insegnamento, ripensare la formazione

Per discutere l'insegnamento, la formazione e la pratica pedagogica del professore di filosofia, sembra essere importante riprendere il dibattito proposto da Chauí (1982), che, nel dialogare sul ruolo del filosofo, lo definisce come quel soggetto che è "testimone della sua ricerca, cioè, del suo disordine interiore". Evidenzia la difficoltà della città di fronte a questa figura che provoca negli altri un segreto malessere perché gli "infligge l'offesa imperdonabile di farli dubitare di se stessi". Oltre a questo, è importante presentare il tipo di rapporto che i professori e gli studenti mantengono con la filosofia. Oppure, come dice l'autore,

fino a che punto un professore e uno studente di filosofia testimoniano i loro disordini interiori? Fino a che punto li conservano? In quali condizioni lo fanno, a partire del momento in cui la filosofia si converte in una disciplina oppure in un *corpus* della conoscenza trasmessi ed acquisiti all'interno di un'istituzione statale? (1982, p. 5)

È sotto questa prospettiva che l'esistenza dei professori e degli studenti di filosofia merita di essere messa in discussione: è possibile lavorare filosoficamente di fronte ad un'Università strutturata secondo il modello organizzativo di una grande azienda, cioè, avendo il profitto come finalità, la burocrazia come mezzo e le leggi di mercato come condizione? È possibile lavorare filosoficamente in una scuola in cui le preoccupazioni siano puntate soltanto al fare o alla professionalità?

In questo dibattito, sebbene applicato ai professori in generale, nell'intervista al quotidiano *Folha de São Paulo*, pubblicata quasi 18 anni dopo le riflessioni precedenti, Chauí (1999) enfatizza con più veemenza la sua analisi critica riguardo alcuni aspetti della vita accademica, specialmente riguardo al ruolo dei professori:

l'insegnare è preso come la trasmissione veloce delle conoscenze, assegnate nei manuali di facile lettura per gli studenti, preferibilmente ricchi nelle loro illustrazioni e con copia in CD. Il reclutamento dei professori è fatto senza prendere in considerazione se loro dominano o no il campo della conoscenza della loro disciplina ed i rapporti tra essa ed altre correlate [*sic*] - il professore è contrattato o per essere un ricercatore promettente che si dedica a qualcosa molto specializzata, o perché, non avendo vocazione per la ricerca, accetta dei contratti di lavoro temporanei e precari, o meglio, "flessibili". Fare il professore è pensato come abilitazione veloce per i laureati, che hanno bisogno di entrare velocemente nel mercato del lavoro dal quale saranno espulsi in pochi anni perché diventano, [*sic*] in poco tempo, giovani obsoleti

e scartabili; o come anello di trasmissione tra ricercatori e allenamento per i nuovi ricercatori. Trasmissione e addestramento. È sparito, quindi, il marchio essenziale del lavoro dei professori: la formazione. (CHAUÍ, 1999, p. 3)

Tante volte, dato che si trovano sottomessi ad una logica di risultati, i professori si sentono imprigionati da una razionalità strumentale e, purtroppo, per molti, lavorare in questa maniera è prova di onestà morale e serietà intellettuale, anche se il prezzo da pagare è la morte dell'arte di insegnare, il piacere di pensare, sentendosi, in cambio, con la coscienza tranquilla, di un dovere realizzato. In questa maniera, sembra quasi impossibile al professore di filosofia riuscire ad essere testimone del suo disordine interiore, con la finalità di realizzare il movimento vivo che lo faccia pensare.

Sarà che la pratica pedagogica, tanto per quello che si insegna in università quanto per quello che si spiega a livello medio, non è sottomessa alle limitazioni formali definite dallo Stato? Sarà forse che, anziché costruire conoscenze, questo professore si trovi ridotto alla condizione di trasmettitore o a mezzo di riproduzione dell'ideologia dominante? Speriamo di no, sebbene si sappia che molti di questi professionisti stanno lavorando più come agenti pacificatori della coscienza degli studenti che come critici dei saperi e delle forme alienanti dell'educazione. In questo caso, il professore occupa il proprio posto nel sapere e, necessariamente, rappresenta la personificazione del potere.

Questo impone un rapporto in cui gli studenti sono costretti a disputare tra di loro le credenziali che li mettono nella stessa condizione occupata dai loro professori, generando conseguenze perverse, poiché il professore lascia perdere il suo ruolo come mediatore e impone agli studenti la condizione di dialogare tra loro e non con la filosofia. Con la conseguenza che il professore occupa il posto immaginario della filosofia. Sono presi poi, come effetto di questo rapporto, atteggiamenti autoritari e conflittuali tra di loro. In questo senso, l'attività filosofica di questi professori si trova più direzionata al tentativo di portare gli studenti a raggiungere un preciso sapere imposto che ad essere testimoni dei loro disordini interiori.

Con il processo generale di specializzazione della conoscenza delle scienze, anche la filosofia è diventata una disciplina specializzata, lasciando perdere la sua dimensione di integratrice (con gli altri campi del sapere). Il posto delle conoscenze si trova così dominato dalle scienze speciali, tanto che la filosofia e le scienze umane si sono frammentate e realizzate a compartimenti stagni. Stando così la situazione, la presente sfida è quella del ricollegamento dei saperi

provenienti dalle Scienze Naturali, al fine di situare la condizione umana nel mondo, dalle conoscenze derivate dalle scienze umane per mettere in evidenza la multidimensionalità e la complessità umane, così come integrare (nell'educazione del futuro) la contribuzione inestimabile delle umanità, non soltanto della filosofia e della storia, ma anche della letteratura, della poesia, delle arti. (MORIN, 2002, p. 48)

Anche se il ricollocamento non sarà possibile in tutte le aree, in virtù della compartimentalizzazione delle conoscenze, si può capire che la complessità dei problemi richiede azioni sempre più integrate. Tuttavia, molti filosofi stanno abbandonando, poco a poco, nelle loro ricerche e nei loro studi, la dimensione della totalità (che è propria della filosofia), facendola diventare un insieme di regole particolari, definendo, così, uno statuto epistemologico che ormai si adatta ai principi tecnico-scientifici. Così, la filosofia vede il suo posto diminuire come centralità nei confronti degli altri saperi ed anche riguardo alla sua legittimazione pedagogica.

La perdita di vista della totalità porta il professore ad enfatizzare più quello che può essere considerato un dettaglio nel processo di insegnamento che non lo specifico. La particolarità così è lei a condurre gli obiettivi dell'insegnamento, rendendo difficili l'astrazione e la comprensione dei rapporti tra gli oggetti in studio, correndo il rischio di produrre una visione ridotta di essi. Oppure, come ci dice Castanho (1989, p. 21),

quando l'individuo si concentra su un dettaglio, non riesce più a vedere l'insieme, i collegamenti globali e strutturali. Le forme deviano l'attenzione dai contenuti, l'enfasi sugli eroi devia l'attenzione dal processo storico. Così si produce una visione compartimentalizzata dalla realtà, non avendo interazione tra le parti, essendo l'una scollegata dall'altra. Sottostante a questa maniera di vedere la società frammentariamente, a questo fenomeno di castrazione della capacità di pensare nei termini delle strutture, si trova la concezione cumulativa della conoscenza, la concezione dell'idea che imparare significa assorbire le informazioni e non procedere alle analisi o rapportarle alle altre.

In questa maniera, la realtà viene riprodotta in modo frammentato, senza rapporti tra le parti e l'insieme che la compone. L'individuo perde la capacità di pensare e di analizzare in termini strutturali quello che succede intorno a sé. Così, i professori che non stabiliscono rapporti tra la filosofia, l'arte, la scienza e gli aspetti sociali, creano poco, provocando una deformazione nella curiosità naturale dello studente, formando un soggetto che si interessa poco della realtà sociale. La difficoltà, però, è formare un professore che sia preoccupato delle varie dimensioni della vita sociale, poiché «la conoscenza delle informazioni o dei dati isolati è insufficiente. È necessario situare le informazioni ed i dati nel loro contesto purché ci sia un senso». (MORIN, 2002, p. 36)

Così, la sfida è più grande e ci si aspetta che i professori siano capaci di prendere la filosofia come l'opposizione alla eteronomia degli altri saperi disciplinari, perché la sua presenza a questo grado di insegnamento è considerata indispensabile per la formazione degli studenti, con la finalità di far sviluppare loro il pensiero riflessivo, creativo e critico.

La differenza fondamentale che esiste tra le altre discipline del nucleo comune del *curriculum* e la filosofia consiste nella forma di approccio alla messa a fuoco filosofica, che si trova nel trattamento specifico, puntuale, globale e radicale, nel senso di andar alle radici della questione, e nel fatto che le altre aree, tante volte, lo fanno soltanto in maniera generale o superficiale. (SAVIANI apud ALVES, 2002, p. 120)

Si sa che molti testi e documenti ufficiali si rapportano alla così decantata funzione critica della filosofia; nella maggior parte delle volte capita come spirito logico, in opposizione al pensiero meccanico. Certamente, avanzare delle critiche alle altre aree della conoscenza, ed anche a se stessa, non è un privilegio della filosofia, ma, senza dubbi, è uno dei suoi compiti specifici. Gramsci (1989) ci aiuta a comprendere meglio il senso della critica che cerchiamo di porre alla formazione del professore, ove la vera critica è quella in cui l'intellettuale distrugge in se stesso la vecchia concezione del mondo. Essa comincia, prima di tutto, da una preparazione individuale sulla condizione dell'esistere, cioè, parte dal "conosci te stesso".

Pensando al professore di filosofia nella qualità di formatore dei formatori, e nel suo ruolo come formatore degli studenti della scuola di insegnamento a livello medio, gli ideali dell'uomo, della scuola e della società che si vuole costruire devono essere chiari. Questo implica il compito di pensare la nostra condizione umana e questionare la nostra posizione nel mondo: "*Chi siamo è inseparabile da Dove siamo, Da dove siamo venuti, Dove andiamo*" (MORIN, 2002, p. 47). In questo senso, l'autore ci avverte:

è impossibile concepire l'unità complessa dell'essere umano dal pensiero disgiuntivo, che concepisce la nostra umanità in maniera insulare, fuori dal cosmo che ci sta intorno, della materia fisica e dello spirito dal quale siamo costituiti, ben come per il pensiero riduttore, che limita l'unità umana ad un sostrato puramente anatomico. (MORIN, 2002, p. 48)

Il rapporto tra la filosofia, le scienze umane e la pedagogia nella formazione del professore rappresenta un'alternativa per ripensare i presupposti teorici e la propria struttura dei *curriculum* dei corsi di laurea, propiziando a quelli che vogliono dedicarsi all'insegnamento nella scuola media maggiori opportunità di studio delle discipline nelle aree chiamate pedagogiche e dell'umanità.

Tuttavia, non basta che si faccia un'offerta pubblica di queste aree della conoscenza in discipline opzionali. La dinamica, i progetti e le pratiche pedagogiche di quelli che fanno la formazione devono prima di tutto essere una dimostrazione di questo rapporto. Grazie a questo, insegnare è un'attività umanistica, tanto nella filosofia, quanto in qualsiasi altra disciplina del *curriculum*, e la sua sfida didattica è sempre quella di trasformare una realtà complessa e contraddittoria in un processo significativo - davanti la costruzione dei contesti appropriati all'interpretazione ed alla comprensione delle dinamiche inerenti a questo compito. Secondo Costa (1995, p. 67),

i filosofi sono profondamente associati alla nascita della pedagogia, una volta che questa è decorrente di una riflessione sulla *Paideia*, facendo modo che le questioni filosofiche che provano a spiegare razionalmente il mondo siano le stesse trattate con i discepoli, i cittadini della *polis*, che hanno bisogno di prepararsi per la vita politica.

Così, si può attribuire alla filosofia il posto di una delle più espressive forme della cultura umana, tanto come possibilità di superamento della formazione tecnica del professore, quanto come superamento della condizione alienata dei saperi dogmatici. Certamente, la coscienza filosofica, che si richiede a quelli che fanno un corso in questa area, non si delucida naturalmente, ma per mezzo dello studio della cultura umana, della comprensione della storia e dei problemi filosofici che si confondono con la propria storia del sapere.

Alla fine, l'aspetto importante che distingue un professore di filosofia da un tecnico di un'altra area della conoscenza non si trova soltanto nella tecnica della sua produzione, ma nel carattere univoco del rapporto tra i sensi della conoscenza, come simboli prodotti, e dei suoi rispettivi significati. Così, le conoscenze disciplinari dei corsi di laurea devono prendere in considerazione i differenti processi sociali e culturali, al fine di che i futuri formatori possono sviluppare con abilità le conoscenze e le dinamiche dell'insegnare e dell'imparare nelle scuole dell'insegnamento a livello medio.

Una domanda si fa necessaria: insegnare la filosofia o imparare a filosofare?

Discutendo la specificità ed il campo d'azione del professore di filosofia, crediamo essere possibile prendere come punto di partenza la definizione dell'insegnamento come educazione, perché comporta due aspetti importanti: il primo è la differenza tra l'insegnamento e la ricerca, ed il secondo è l'identità tra l'insegnamento e la Pedagogia. Collegata al primo aspetto, generalmente si trova la caratterizzazione della scuola come posto di ripetizione a detrimento dell'innovazione e, riguardo al secondo, si trova la caratterizzazione del professore come filosofo-pedagogo. Il professore ha bisogno di procedere come filosofo, la sua attività dovrà essere incentrata sull'esercizio pubblico della Filosofia. Per Horn (2000), in aula, questo si deve presentare come filosofo, cioè, il modo e l'esercizio del pensiero devono essere filosofici.

Oltre a ciò, va sostenuto che l'aspetto importante della ricerca rivela un collegamento tra la teoria e la pratica.

Si parte alla pratica con la fondazione in una teoria che, naturalmente, comprende principi metodologici che riguardano ad una pratica. Ma un principio basico delle teorie della conoscenza ci dice che le teorie sono il risultato delle pratiche. Quindi, la pratica risultante della ricerca modificherà o perfezionerà la

teoria della partenza. E così modificata o perfezionata, questa teoria creerà necessità e darà condizioni di più ricerche, con maggiori dettagli e profondità, il cui influenzerà la teoria e la pratica. (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 43)

È fondamentale partire dal presupposto che imparare i concetti filosofici significa esercitare e sviluppare le abilità del pensare. Tuttavia, queste caratteristiche non possono essere sviluppate senza fare almeno alcune domande che riguardano i suoi fondamenti: *cos'è, alla fine, la filosofia?* Chi è il professore di filosofia? Come sono, di fatto, le pratiche filosofiche? E qual è, di fatto, il suo statuto epistemologico? Queste domande possono essere un punto di partenza in questo inventario teorico.

Le riflessioni elaborate da Hegel quando fu professore di filosofia, tanto nell'università quanto nell'educazione a livello medio, hanno contribuito molto a questa discussione. Grazie a questa esperienza Hegel scrisse diversi articoli e note sull'insegnamento di questa disciplina, opponendosi fortemente alla dissociazione tra la ricerca e il suo insegnamento, tra insegnare la filosofia e imparare a filosofare:

por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido. (HEGEL, 1991, p. 139)

La proposizione di Hegel riguardo la dicotomia che comunemente si stabilisce tra l'insegnare e l'imparare è esplicita, ma non categorica. Oltre a questo, lui proclama lo studio della filosofia come autentico fondamento di tutta la formazione teorica e pratica, come la saggezza del mondo, nella misura in cui si occupa effettivamente degli argomenti terreni, finiti, tanto riguardo alla natura quanto riguardo all'uomo. Ancora così, approfondendo un po' di più la sua proposizione, capiamo che:

el estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo un aprendizaje - el aprendizaje de una ciencia configurada, *ya existente*. Esta constituye un tesoro que consta de un contenido adquirido, dispuesto, formado; este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser aprendido. (HEGEL, 1991, p. 141)

Un aspetto rilevante della sua definizione è che la filosofia potrebbe essere insegnata ed imparata, dall'infanzia, come qualsiasi altra scienza. Lui si è opposto alla dissociazione tra l'imparare a filosofare e l'imparare la filosofia. Lo studente che la impara, impara a filosofare, e, a mano a mano che si sforza personalmente, si appropria del contenuto razionale della realtà. Tuttavia, ci sono disaccordi sul modo di insegnamento di questa disciplina, come si vede negli argomenti qui sotto riportati:

come non credo che la filosofia debba essere concepita ed insegnata come una disciplina, come sono la fisica o la geografia, per esempio, postulo una vera riformulazione del suo *insegnamento* nelle nostre università. Trovati oggi giorno diffuso in microstudi detti "monografici" da testi o di autori, senza articolazione, praticamente informativo, senza visione dell'insieme, indifferenti alla *formazione* dei futuri *professori e ricercatori*. Oltre a questo, dominato da una visione abbastanza mercantile, non da vendere crediti accademici, visto che sono offerti gratuitamente (nelle università pubbliche), subisce gli effetti perniciosi del mostro amministrativo che lo confina in questa sorta di ripartizioni denominate "dipartimenti", praticamente senza porte neanche finestre, senza nessuno *spirito* innovatore o interdisciplinare capace

di lievitare e rendere dinamiche le sue attività pedagogiche di insegnamento e metodologie di ricerca. (JAPIASSÚ, 1997, p. 75, evidenziato da noi)

In questa traiettoria, vale la pena evidenziare che Hegel non ha sostituito la filosofia ed il filosofare con testi di filosofia, ma ha differenziato le concezioni filosofiche e la sua storia. In questo campo,

conosciamo non soltanto *cosa* hanno pensato i filosofi e perché hanno pensato una determinata cosa e non un'altra, ma anche, *come* l'hanno pensata. In questo modo, capiamo cos'è la filosofia e impariamo a filosofare, piano piano, nella misura che ci mettiamo in contatto con le differenti prospettive filosofiche esistenti, leggendo i testi dei filosofi, accompagnando il suo ragionamento, con rigore e disciplina, cioè, filosofando. (ALVES, 2002, p. 126, evidenziato dall'autore)

È chiaro che si produce la filosofia in qualsiasi area della conoscenza, ma essa deve basarsi su una produzione che abbia per base un lavoro serio di riflessione, di costruzione coerente del discorso, di ricerca dell'unità del diverso, di superamento delle contraddizioni, infine, che l'osservazione, la misura, la sperimentazione, la scoperta e la giustificazione non permettono spiegazioni soltanto logiche.

Si vede una contraddizione molto grande, tanto nell'università quanto nelle scuole dell'insegnamento medio, tra i contenuti che sono riletti (e così considerati insegnati), e il risultato finale, che non necessariamente risulta apportatore di apprendimenti significativi. In virtù del:

non insegnare filosofia e sì dell'imparare a filosofare, molti programmi di filosofia riuniscono una diversità di testi, di cui l'approccio, nonostante la migliore dedizione del professore, può essere soltanto qualcosa superficiale, quasi sempre noioso per lo studente, frustrante per il professore e questionabile dal punto di vista pedagogico, quanto ai suoi risultati educazionali. (CARMINATI, 1997, p. 160)

La presente sfida ha quella di evitare la separazione tra l'insegnare la filosofia ed imparare a filosofare, perché, prendendo in considerazione soltanto uno di questi aspetti, potremo incorrere nel rischio, da un lato, di minimizzare l'importanza del contenuto e del ruolo del professore, e dall'altro di sovrapporre metodi e tecniche di insegnamento come risposte alle sfide in aula. Tuttavia, non si tratta di fare a meno di un aspetto al posto di un altro, ma che, tanto lo studente che studia in università, quanto quello che frequenta a livello medio, possano essere orientati ad imparare a filosofare mentre si applicano sulla propria filosofia.

Tuttavia, non dobbiamo illuderci con l'adagio "non si impara la filosofia". Questo ci può portare ad un comodismo o ad una perdita della caratterizzazione della disciplina. Sebbene la capacità di riflessione sia ampliata con l'applicazione dei procedimenti metodologici, ciò che differenzia la filosofia dalle altre discipline «è che l'atto di insegnarla si confonde con la trasmissione dello stilo riflessivo, e l'insegnamento della filosofia soltanto raggiungerà qualche esito nella misura in che tale stilo sia effettivamente trasmesso» (SILVA, 1992, p. 163). Questo percorso non può essere insegnato formalmente, ma può essere sufficientemente illustrato quando il professore e gli studenti rifanno il percorso delle domande filosofiche e identificano la maniera peculiare con la quale questa disciplina costruisce le sue questioni e le sue risposte.

Tuttavia, è fondamentale che il professore assuma una postura concreta sulla filosofia come disciplina di insegnamento. Non si può pretendere una filosofia neutrale. Non si può prescindere dalla riflessione filosofica, perché questo sarebbe negare la specificità propria del sapere filosofico e i contributi che questo sapere può dare alla pratica pedagogica. In questo senso,

penso che se non possiamo prescindere della riflessione, non possiamo neanche, nelle condizioni dell'attuale insegnamento brasiliano - sia pubblico o privato e in qualsiasi dei suoi livelli - relegare la necessaria fondamentazione ad un secondo piano d'azione. La Filosofia ci presenta, sì, un solido terreno sul quale si costruisce tutta e qualsiasi azione pedagogica, referenziata in una concezione dell'uomo, in una concezione della conoscenza e in una concezione politica. Negare la coscienza di questa realtà è negare la possibilità di qualsiasi riflessione filosofica sul fenomeno educativo. (GALLO, 1996, p. 110)

L'aspetto che si viene a sommare è che, in un programma di insegnamento e nei contenuti scelti, non possiamo dimenticare che la lettura filosofica va ritenuta come il dinamismo essenziale dell'attività del filosofare. Oppure, come ci allarma Favaretto (1995, p. 80):

è necessario accentuare, tuttavia, che una lettura non è filosofica soltanto perché i testi sono filosofici; si può leggere testi filosofici senza filosofare e leggere testi artistici, politici, giornalistici, etc, filosoficamente. La lettura filosofica non finisce nella semplice applicazione delle metodologie di lettura; essa è un esercizio di ascolto [...]. Nostri unici maestri sono quelli che ci dicono 'fate insieme a me' e che, invece di proporci gesti da essere riprodotti, sanno emettere segni per essere sviluppati nell'eterogeneo.

È fondamentale aver chiaro in mente che non sono la disciplina, le metodologie o i testi di filosofia che garantiscono l'attitudine al filosofare. Infatti, come Dantas (2002, p. 61) ci dice:

la filosofia non è soltanto una disciplina in più ad essere insegnata ed imparata, ma in lei si definisce, si mette in pratica e si pone in gioco l'essenza e la propria natura di insegnare ed imparare - almeno nella misura in cui capiamo la natura del processo educativo e la pratica di insegnare ed imparare, tale come l'ha capita Paulo Freire, non come un semplice trasferimento dei contenuti, o una semplice acquisizione delle abilità specifiche, siano loro tecniche, comportamentali o cognitive, ma in verità come tutta una pratica, tutto un processo essenzialmente emancipatorio di educazione, di formazione degli uomini e delle donne effettivamente capaci di pensare, questionare e elucidare dialogicamente le condizioni di realizzazione delle loro vite, delle loro proprie storie, del proprio mondo in cui esistono.

Questo filosofare deve mettersi sotto una prospettiva che eviti il dogmatismo presente nella cultura in generale. Come si sa, tante sono le possibilità, tanti sono i punti di vista filosofici sullo stesso oggetto di studio, e questo mette il professore davanti a delle situazioni molto diverse. Questo svela il problema della filosofia come disciplina. Oltre a questo, c'è un altro aspetto importante che va evidenziato: sono le domande sul *cosa* e *come* si conosce per mezzo della filosofia, una volta che si è indirizzata proprio ad essa la ricerca e la comprensione della totalità dell'essere sociale. In questa ricerca, non è lo *status* di filosofo che garantisce il procedimento rigoroso ed ampio, ma la sua postura ed il rigore nell'indagine e nella ricerca filosofica.

Questo aspetto ci rimette al dibattito sulle risorse metodologiche per la formazione degli studenti dell'educazione a livello medio, in specifico quelle che si propongono di realizzare il *detour* nella ricerca di oggettivare la sua curiosità. Quindi, si raccomanda ai professori di non propalare un sincretismo dottrinale che abiti la superficie dei problemi o delle domande filosofiche, o, ancora peggio, che guidi gli studenti a confondere i problemi filosofici con i problemi dei filosofi.

Quando il professore e lo studente si incontrano in dibattito, sembra inevitabile, nel processo dell'iniziazione al filosofare delle nuove generazioni, che si esca da questo compito. In questa maniera, è importante suggerire che, davanti al laboratorio della filosofia, come abbiamo citato precedentemente, si possano di fatto trovare gli elementi necessari a questo imparare ed al filosofare, specifici della disciplina, e che diano la possibilità di formare con profondità i diversi aspetti che conducono all'esercizio dell'attività filosofica e della sua apertura in direzione alle nuove conoscenze.

Di fatto, ogni filosofia nasce e vive dall'urgenza, dal vigore e dalla necessità, dalla libertà, radicalità e complessità delle questioni che essa è capace di accogliere, formulare e sviluppare - ed è in questo senso che imparare a filosofare è, prima di tutto, imparare ad ascoltare, e quindi a domandare ed a accogliere, in tutta la sua radicalità, in tutta la sua complessità, nel suo carattere problematico ed essenzialmente enigmatico di tutto quel che ci questiona ogni volta che ci mettiamo in gioco, ogni volta che ci apriamo all'ascolto di tutto quel che si mette in gioco in tutte le questioni che ci porta la nostra propria esistenza, la nostra propria esperienza, la nostra propria coscienza del mondo in cui viviamo e pensiamo. (DANTAS, 2002, p. 65)

Considerazioni finali

Oltre al problema di insegnare la filosofia ed imparare a filosofare, crediamo che il professore si trovi davanti a delle esigenze trasversali e specifiche proprie della pratica filosofica. Così, pensiamo che l'insegnamento di questa disciplina non sia realizzato come dottrina, bensì come attività del pensiero, e che lo stesso non sia considerato come una pratica estranea ai diversi aspetti della vita degli studenti, ma come una pratica che coinvolge la persona nella sua totalità esistenziale e sociale.

La sfida è evitare che la filosofia sia presa soltanto come una teoria o un discorso su qualcosa, davanti alla quale non ci sia contatto con la vita e con i problemi concreti delle persone. Oltre a questo, il compito di chi insegna nelle scuole a livello medio è quello di trasformarla in un'esperienza significativa, per mezzo delle metodologie e dei contenuti che conducano alla riflessione e, alla fine del suo esercizio, con l'obiettivo di aiutare a chiarire un po' di più i distinti e contraddittori aspetti dell'uomo, della conoscenza e della società. Questo sicuramente potrà condurre gli studenti ad una maggiore coscienza della propria visione del mondo, così come dei propri rapporti con gli altri e con la totalità sociale.

Così, non possiamo definire il professore di filosofia come colui che semplicemente fa dei discorsi e produce delle teorie, ma come persona che prende coscienza di se stessa e degli altri, del suo essere e dell'essere nel mondo, di qualcuno che conduce la sua vita, prima di tutto, filosoficamente. In questo senso, riaffermiamo il ruolo del professore come di chi è, nella sua ricerca, anche testimone del suo proprio disordine interiore. Cioè, di pensare a se stesso nel mondo di oggi. Così, d'accordo con Japiassú, «postulo ancora che devono essere cambiati *i contenuti, la pedagogia e le finalità* di questo insegnamento. Credo che tutta la formazione dei futuri *professori e ricercatori* dovrebbe essere rivista». (JAPIASSÚ, 1997, p. 77, evidenziato da noi)

Riprendendo qui la domanda fatta prima, evidenziando che, quando si parla di insegnamento, sempre si presuppone un processo che trasmette qualcosa (*di fare un segno*) e non il tutto, dato che non possiamo smettere di costruire e trasmettere i marchi della conoscenza universalmente accumulati. Tuttavia, la sfida è questa: non insegnare la filosofia come trasferimento delle dottrine filosofiche, ma come creazione di processi e di dinamiche davanti alle quali si vadano a creare nuovi procedimenti, ovvero, propriamente filosofare.

Riferimenti bibliografici

- ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio*. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2002.
- BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. v. 2.
- CARMINATI, Celso João. *O Ensino de Filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução* (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis.

- CASTANHO, Maria Eugênia L. M.. A didática no ensino da Filosofia no 2º grau. In: Filosofia no 2º grau. *Revista Reflexão*. Nº 43, PUCCAMP/SCP, 1989.
- CHAÚÍ, Marilena. *A universidade operacional*. In: Folha de São Paulo. Caderno Mais. 09/05/99.
- CHAÚÍ, Marilena. *Ensinar, aprender, fazer filosofia*. In: Revista do ICHL. Goiânia, 2 (1) 1-10, jan/jun. 1982, mimeo.
- COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Um embasamento filosófico para as licenciaturas. In: BICUDO Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. *Formação do Educador*. São Paulo: Unesp, 1996, vol 2.
- DANTAS, Rodrigo. Filosofia, educação e história. In: KOHAN, Walter. (Org). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FAVARETTO, Celso F. Notas sobre ensino de Filosofia. In: ARANTES, Paulo E. et alii. *A Filosofia e seu ensino*. São Paulo: Vozes/Educ., 1995, p. 77-85.
- GALLO, Sílvio. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996. v. 2.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HEGEL, Georg W. F. *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- HORN, Geraldo Balduino. Filosofia no Ensino Médio. In: KUENZER, Acácia. (Org.). *Ensino Médio*. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.
- SILVA, Franklin L. Por que filosofia no II grau. São Paulo: *Revista de Estudos Avançados*. 1992. pp. 157-166.

RECENSIONE

O. Franceschelli, *Elogio della felicità possibile. Il principio natura e la saggezza della filosofia*, Donzelli Editore, Roma 2014, pp. 194.

Orlando Franceschelli, sostenitore del naturalismo darwiniano, noto studioso di Karl Löwith e traduttore del filosofo tedesco, nel volume indaga il rapporto tra la conoscenza della natura, la saggezza e la felicità. Il naturalismo dell'autore è metodologico, sorretto dal criterio epistemologico di *plausibilità*, che nelle discussioni filosofiche deve soddisfare due condizioni: la coerenza con i risultati della scienza e l'argomentazione critica. L'autore chiarisce che tale criterio si differenzia dalle procedure di falsificazione-corroborazione proprie della ricerca scientifica, poiché non mira ad una verità oggettiva ma più modestamente aspira a definire «*gli indizi di verità raggiungibili sulla base di dati osservativi disponibili e di argomenti validi*» (p. 14). Il criterio di plausibilità induce la pratica del *principio di carità interpretativo*, ovvero un'apertura dialogica al confronto critico tra visioni concorrenti, fondata sulla continua revisione critica del proprio punto di vista alla luce dei risultati della scienza. In forza di tale apertura al pluralismo, che lo libera da ogni sospetto di scientismo, il naturalismo genera una sinergia tra scienza e filosofia: la prima offre uno spettro sempre crescente di conoscenze «*corroborate della realtà empirica*»; la seconda una «*scepsi autentica*» volta ad elaborare «*risposte sempre più convincenti alle domande ultime*» (p. 17). In questo senso la filosofia va oltre la scienza, ma le sue risposte non possono essere incompatibili con le conoscenze scientifiche corroborate. La filosofia del principio *natura* e del criterio di *plausibilità* ricerca, dunque, non la verità sovranaturale o la salvezza escatologica ed utopica, ma piuttosto la saggezza della felicità possibile, libera dai «*pregiudizi teologici, metafisici, culturali ed ideologici*» (p. 18). Il naturalismo di Franceschelli è, dunque, anche filosofico (metafisico), in quanto sfocia nel principio *natura*, contrapposto al principio *creazione*, secondo cui l'uomo è capace di comprendere la natura (*capax naturae*) di cui è parte, e che interpreta come autarchica, non dipendente dal sovranaturale, priva di uno

scopo o un destino che trascenda se stessa. Ogni concezione teistica del rapporto Dio, uomo (anima) e mondo (il Dio creatore e provvidente della teologia giudaico-cristiana e del neoplatonismo cristiano), come pure tutte le incarnazioni dei suoi succedanei contemporanei, aspiranti alla felicità perfetta, frutto tardivo della secolarizzazione della speranza cristiana, risultano dunque sorpassate dalla prospettiva naturalistica. La lezione di Karl Löwith, che ha spiegato la storia della dissoluzione del rapporto Dio, uomo e mondo dalla rivoluzione scientifica fino a Nietzsche, è qui evidente. Già con Spinoza Dio si identifica col mondo (*Deus sive Natura*) e l'uomo è solo un modo della natura. Nietzsche tenta di riguadagnare il mondo dionisiaco dei greci e teorizza il superuomo senza Dio. Nella prospettiva di Franceschelli, il principio natura ci impedisce di cadere vittime di «*angosce esistenzialistiche che ci vorrebbero ancora gettati o spaesati – in esilio! – nel cosmo fisico di cui siamo parte*» (p. 4): se la rivoluzione scientifica ha rimosso tutti gli déi mettendo l'uomo di fronte alla sua naturalità e terribilità, ciò che si deve tentare ora è un percorso verso una felicità possibile e solidale, senza approdare, però, al nichilismo o all'egoismo della volontà di potenza cui è giunto Nietzsche. Il naturalismo, non più condizionato da pregiudizi teologici, si confronta allora con i risultati della scienza. Da qui la contrapposizione tra la contingenza evolutiva e la contingenza metafisica (o ontologica), derivata dal principio creazione e dipendente da una concezione escatologica del tempo, come luogo della speranza cristiana e attesa della salvezza. Il tempo della contingenza evolutiva è invece quello del presente, senza una mèta finale: le vicende umane sono semplice parte delle sovrumane vicende della natura «*segnate e limitate da una contingenza non redimibile*» (p. 6). La saggezza del naturalismo diffida di qualsiasi futurismo storico (Löwith), sia del teismo cristiano, sia dei suoi surrogati secolarizzati, ma non si fa neppure tentare dalle nuove sirene della teologia dell'evoluzione, confinata entro i limiti di una concezione ancora antropomorfa che iscriva la stessa storia naturale entro il piano della salvezza.

L'autore propone un ateismo metodologico (quindi provvisorio) che definisce il rapporto saggezza-felicità sulla base dell'autarchia ontologica, della contingenza evolutiva del carattere sovrumano e ateleologico del cosmo. La sua posizione si emancipa, dunque, dalla metafisica e dalla teologia e si oppone al teismo cristiano che, muovendo dal principio creazione, promette la salvezza dalla naturalità del mondo e dai suoi mali, e a tal fine rende «*ontologicamente contingente*» la natura e «*provvidenziale la storia delle sue evoluzioni*» (p. 33). Seppure la conoscenza della natura non sia in grado né di negare, né di affermare l'esistenza di Dio, delle due prospettive a confronto – principio creazione e principio natura – quest'ultima sembra più plausibile alla luce della scienza moderna rispetto alla prima. Anche i credenti, dunque, pur rimanendo fedeli al principio creazione e alla loro fede, dovrebbero riconoscere la plausibilità del naturalismo e quindi accettare il pluralismo e il dialogo. Per quanto alternativo al creazionismo, il naturalismo non avversa l'esperienza religiosa, che anzi indaga come espressione della natura umana sulla scia di Hume. L'autore, dunque, non esclude che l'uomo sia anche *capax dei*; il suo naturalismo è maturo al punto da rifiutare l'a-teismo militante e ideologico e la sua apertura al pluralismo sollecita ad analogo atteggiamento coloro che hanno fede nel principio creazione. L'obiettivo è la costruzione di un proficuo rapporto dialogico. Alcuni creazionisti pensano di evitare il confronto con il naturalismo riducendolo a scientismo o perfino a nichilismo antropologico. Da parte sua, invece, il naturalismo enuncia un'antropologia dell'ecoappartenenza, fondata sugli esiti della rivoluzione darwiniana e delle scienze biologiche che, nel riconoscere l'autarchia della natura e le origini naturali delle facoltà mentali dell'uomo, hanno determinato il superamento del dualismo mente-corpo e della visione antropocentrica dell'universo. L'antropologia dell'ecoappartenenza si congeda dalle antropologie teistiche e dai loro succedanei mondanizzati, e va piuttosto alla ricerca di una saggezza naturalistica che definisca l'uomo a partire dal mondo naturale (mondo-uomo), anziché riproporre l'uomo come *imago dei*. L'etica dell'ecoappartenenza rifugge, dunque, da ogni promessa di

futura redenzione escatologica, così come dalle promesse di salvezza mondanizzate della tecnica e della politica, ed elabora un'etica umanitaria della convivenza inclusiva della natura e della cultura. Tale etica include tutti i viventi e si dispiega nel presente alla ricerca della felicità possibile e solidale, per quanto contingente e imperfetta, volta alla diminuzione della sofferenza. L'autore respinge pertanto qualsiasi forma di futurismo storico, sia teologico che ideologico-secolare, compreso il futurismo post-umano dominato dalle biotecnologie e auspicato da alcuni al fine di prolungare *ad infinitum* l'esistenza umana e accrescerne la potenza: un sogno che rischia di tramutarsi in «*oppio ideologico dei viventi*» (p. 107). L'etica dell'ecoappartenenza non rifiuta *a priori* le biotecnologie, ma le accetta al solo fine di diminuire la sofferenza. In questo contesto è respinta anche la prospettiva superomistica di Nietzsche: «*Nietzsche-Zaratustra ci ha indicato [...] la nuova terra verso cui veleggiare e il naufragio che ci sentiamo impegnati ad evitare [ovvero il nichilismo, ...] ma non le caratteristiche antropologiche ed etiche che oggi proprio a noi naturalisti appaiono più plausibili*» (p. 115). L'etica naturalistica proposta da Franceschelli è, dunque, un'etica della terrestrità e della felicità possibile; nondimeno, essa converge con la regola aurea dell'etica cristiana e dell'etica kantiana: *non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te*. Se la scienza non riconosce una finalità nella natura, questo non implica che la vita non abbia un senso, né costituisce un ostacolo alla felicità possibile. Dovrebbero essere gli uomini, oltre l'infondata speranza in una salvezza soprannaturale, a conferire senso alla vita.

Stefano Sassaroli

RECENSIONE

Davide Miccione (a cura di), Manlio Sgalambro. Breve invito all'opera, Lettere da Qalat, Caltagirone (Catania) 2017, pp. 197.

Quel poco che conoscevo di Manlio Sgalambro non mi aveva stuzzicato il desiderio di saperne di più. Ma l'incontro con questo bel libro a quattro firme (*Manlio Sgalambro. Breve invito all'opera*, a cura di Davide Miccione, Lettere da Qalat, Caltagirone 2017, pp. 197) mi ha indotto a cambiare idea e a constatare che, davvero, ora che è morto, "tra i tanti esemplari umani ormai riducibili a pochi tipi, e noiosamente ritornanti sul proscenio del presente, Sgalambro spicca sempre di più" (p. 8).

Il primo capitolo, di Davide Miccione, è dedicato a *I molti nomi del filosofo* o, come spiega meglio il sottotitolo, a delineare *La figura del pensatore in Manlio Sgalambro*. Più che in positivo, tale figura viene ricavata in negativo, sulla base delle idiosincrasie del pensatore siciliano: non è un accademico né un docente di scuola dal momento che – secondo la sintesi efficace di Miccione – per Sgalambro "lo spirito soffia dove vuole, ma non in un'aula" (p. 30); non è un erudito ("In filosofia non è ammessa 'cultura'. Il corpo a corpo con lo spirito è un'altra cosa. Cultura è ciò che resta dopo che lo spirito se ne è andato", p. 31); vive appartato e solitario; pericoloso per l'uomo comune almeno quanto l'uomo comune lo è per il filosofo; dedito a un sapere che - del tutto controcorrente – è "luogo delle certezze e non dei dubbi, della chiusura nel sistema come forma ideale, del rifiuto di una storia della filosofia, del rifiuto dell'ermeneutica, insomma del rifiuto di tutte quelle dimensioni che possono permetterci di articolare la convivenza tra filosofie diverse senza postulare che ve ne possa essere solo una" (p. 36). Il filosofo è "chierico" (p. 38), "teologo" (p. 40) sia pure di una religione empia, "conoscitore" e "avventuriero" (p. 44), "scrittore di filosofia" o, per essere più precisi, dell'"opera filosofica" (p. 48).

Ma quali sono i contenuti precipui di quest'opera filosofica sgalambriana? Nel suo saggio *Manlio Sgalambro: pessimismo e misoteismo* Salvatore Ivan D'Agostino indi-

vidua due principali linee teoretiche: "il pessimismo di derivazione schopenhaueriana" (p. 51) e l'"odio per Dio" (p. 61) che è spesso "una reazione emozionale alla sindrome di Stoccolma religiosa secondo la quale siamo costretti più o meno consapevolmente ad amare l'essere (supposto) che ci tiene in miseria, ci fa soffrire ed alla fine immancabilmente ci uccide" (p. 76). Da queste due matrici si generano diversi frutti, più o meno avvelenati, tra cui l'"antinatalismo" (per usare l'etichetta di David Benatar) o, più semplicemente, la tesi che non nascere è da ogni punto di vista preferibile a nascere.

Sgalambro ha affidato la sua filosofia anche alle composizioni in versi: di queste si occupa, con fine erudizione, Giovanni Miraglia nel suo *Caravanserraglio d'argomenti. Manlio Sgalambro o della imoesia*. Al suo sguardo il pensatore di Lentini appare come un antico greco per il quale "non v'erano precisi confini tra pensiero astratto, scienza, musica e letteratura" (p. 85). Ma se allora la poesia poteva aspirare a una funzione religiosa o civica, Sgalambro si dedica invece a sopprimere ogni "funzione salvifica", "in primis per mezzo dell'ironia" (p. 91). Un'ironia che giunge dalle "lande teutoniche, forgiata nella fucina romantica e idealistica" e avente "il suo perno nel comico come frutto della contraddizione" o, per dirla con Kant, "il dissolversi nel nulla di un'attesa vivissima" (p. 94). Miraglia ripercorre con dovizia di collegamenti le "quattro stazioni" in cui è "scandito il cammino impoetico di Manlio Sgalambro" (p.83): ma, in questa sede, non possiamo che rimandare alle sue pagine così dotte.

Il quarto e ultimo saggio del volume (*Un cavaliere dell'intelletto: Manlio Sgalambro*), di Cosimo Cucinotta, esamina il testo del libretto di un'opera lirica – *Il cavaliere dell'intelletto*, appunto - dedicata a Federico II, nell'ottavo centenario della nascita, che il filosofo siciliano scrisse per Franco Battiato. La figura del sovrano svevo-normanno che emerge è complessa almeno come pare sia stata storicamente: "si dichiara consapevole della natura della Verità, una natura effimera e leggera come quella di una cortigiana, che i ragionamenti del filosofo possono solo corteggiare, laddove l'autorità imperiale la possiede totalmente, poiché essa

è cosa da re non da filosofo” (pp. 109 – 110). Sul finire dell’opera, Federico II proclama il “suo messaggio estremo: tra il nascere e il morire – i soli momenti reali – si svolge un sogno ininterrotto da qualche brivido di veglia. Ogni sua azione non è stata altro che un gesto vuoto e senza significato, un guscio arido. L’eroe che ha sempre creduto di agire comprende, rimasto solo sulla scena, che anche l’azione evapora nel nulla e che non gli è stato dato altro destino che non fosse la consapevolezza estrema di essersi vanamente agitato. Il suo impero è stato anch’esso un sogno, destinato a cadere in rovina, un progetto nel cui divenire si occultava la morte e di cui sopravvivono solo le parole friabili di cui era fatto: solo le parole restano” (pp. 123 – 124).

Augusto Cavadi

RECENSIONE

Antonino Cusumano (a cura di), *Dialoghi Mediterranei. Monoteismi e dialogo*, Istituto Euroarabo di Mazara del Vallo, Mazara del Vallo 2017, pp. 219.

L'Istituto Euroarabo di Mazara del Vallo (Trapani) pubblica in rete un periodico (scaricabile gratuitamente da www.istitutoeuroarabo.it/DM) dal titolo eloquente: "Dialoghi Mediterranei". Poiché i numeri 22 (novembre 2016) e 23 (gennaio 2017) hanno riscosso un particolare interesse, l'Istituto ha ritenuto opportuno editare anche in forma cartacea (grazie al finanziamento della azienda *Chiraema*) i contributi apparsi telematicamente in questi due numeri. Il volume che ne è risultato – *Dialoghi Mediterranei. Monoteismi e dialogo* a cura di Antonino Cusumano – può essere richiesto direttamente tramite e-mail: info@istitutoeuroarabo.it.

Come indica già il sottotitolo del volume, i 18 contributi (preceduti da una *Nota introduttiva* del curatore) tematizzano la questione – ormai da tempo dibattuta – della possibilità che i tre grandi monoteismi del Mediterraneo (ebraismo, cristianesimo e islamismo) possano convivere o addirittura interloquire pacificamente e costruttivamente fra di essi.

In un primo gruppo di contributi potremmo includere i testi che si occupano, prevalentemente, di fotografare lo stato attuale da un punto di vista storico-antropologico: da *Crociate di oggi, radicalismi di ieri. Il mito di Lepanto* (pp. 77 – 86) di Cinzia Costa a *Le religioni monoteiste nel rito funebre di Valeria Solesin* [la ragazza veneziana uccisa nel corso dell'attentato terroristico al Bataclan di Parigi il 13 novembre 2015]: *dimostrazione di un trascendimento* (pp. 27 – 36) di Linda Armano; da *Un Comitato per la Stanza del Silenzio o dei Culti: prime risposte per spazi multifede* (pp. 153 – 159) di Sara Raimondi a *Chiese, moschee e sinagoghe: la luce di Dio scrive la città* (pp. 177 – 210) di Flavia Schiavo. Anche Rosolino Buccheri, nel suo *Retoriche, ambiguità, potenzialità e utopie nel dialogo fra fedi religiose* (pp. 41 – 54), offre un quadro variegato e problematico dell'attuale *status quaestionis* utiliz-

zando le interessanti categorie epistemologiche di MMR (*Mental Model of Reality*) e SMR (*Social Model of Reality*).

Una seconda serie di contributi è più orientata alle prospettive future: è possibile un dialogo fra i tre monoteismi? Nessuno degli interventi ritiene scontata la risposta affermativa. Né Piero Di Giorgi, a giudizio del quale "la violenza è connaturata al monoteismo ed è resa possibile anche dalle ambiguità presenti nei testi sacri delle tre religioni, soggetti, spesso, a interpretazioni forzate e a strumentalizzazioni politiche" (*Per una sfida cosmopolita dal basso*, p. 17) né Leo Di Simone, secondo cui "le tre fedi in questione non sono facilmente omologabili, né compatibili": "soltanto restando nell'alveo di una generica, ottimistica, allegra e speranzosa genericità si può affermare a cuore leggero che Cristianesimo, Ebraismo e Islamismo credono nello stesso Dio" (*La confusione dei monoteismi in Europa*, pp. 90-91). Pietro Clemente registra addirittura un deludente arretramento del clima internazionale da alcuni decenni a oggi: "Per molti anni esperienze di multiculturalismo hanno avuto vita difficile ma positiva, aprendo a immagini del mondo globale come polifonia delle diversità. Oggi queste immagini sbiadiscono velocemente" (*Religioni, culture, guerre: un mondo di contraddizioni*, p. 75).

Molto saggiamente, a mio modesto parere, Adelarim Hannachi mette in guardia dall'errore nell'individuare il livello del dialogo: se esso continua, soprattutto, fra dotti, "sembra un rimedio inventato allora per curare le persone sane". Bisogna avere l'acutezza di sguardo e il coraggio di vedere che "i conflitti che hanno prodotto l'estremismo religioso sono di natura economica, politica e strategica. La strumentalizzazione dell'Islam subentra successivamente e si alimenta dell'arretratezza della mentalità, del tribalismo, del comunitarismo e delle forme di religiosità conservatrice, retrograda e fondamentalista" (*L'Occidente e l'Islam: interrogativi sul dialogo interreligioso*, pp. 106 – 107). Come afferma un sociologo francese, stiamo assistendo – più che alla radicalizzazione dell'islamismo – all'islamizzazione del radicalismo.

Quali che siano le probabilità di un triologo fra i monoteismi mediterranei, certamente questo ha necessità di una preliminare rilettura critica dei fondamenti di ciascuna delle tre tradizioni. Solo “liberata dalla nozione mitologica di rivelazione divina, la Bibbia, come qualunque altro grande testo religioso, può allora offrire a chi è alla ricerca di senso spunti di grande ricchezza spirituale” (Elio Rindone, *Che significa “rivelazione”?*, p. 165); poiché ogni approccio al Mistero è parziale, limitato, “di questi limiti ogni religione dovrebbe rendere consapevoli i propri fedeli, mutando radicalmente al proprio interno insegnamenti e predicazione, fondandoli sulla premessa che ogni immagine di Dio è solo la proiezione di un ‘sé’ collettivo particolare, costruita e tramandata nel tempo” (Marcello Vigli, *Religioni sì, no, come*, p. 213); insomma, come recita il titolo del contributo di Augusto Cavadi, *Solo l'autocritica può consentire il dialogo* (p. 55). Infatti, se si vogliono evitare “astratte e inutili fughe in avanti, che possono compiacere solo pochi”, bisogna piuttosto puntare a che “ognuno stia al suo posto e faccia la sua parte, con la sua storia e nella storia dell’umanità, che è storia di aree comunicanti” (Antonino Pellitteri, *Non disputate con la gente del Libro altro che nel migliore dei modi*, p. 152).

In questa ottica autocritica rientra la fine distinzione proposta da Paolo Branca fra il livello teologico-dottrinario e il livello storico-antropologico: spesso, infatti, l’incoscienza non è tanto fra dogmi, quanto fra consuetudini sociali e condizionamenti culturali che, per ignoranza, si ritengono intoccabili (mentre sono essi stessi frutto di intrecci storici e meticciati inter-etnici) (cfr. *Forme della religiosità e dinamiche identitarie nell’era della globalizzazione*, pp. 37 – 39). L’attenzione al piano della quotidianità sociale – ma questa volta per evidenziarne le potenzialità positive, costruttive – è testimoniata anche dagli episodi autobiografici raccontati da Stefano Montes (nel suo *Percorsi esistenziali del dialogo interreligioso. Scene vissute fuori campo*, pp. 115 – 136) nonché dal primo dei “comandamenti” suggeriti da Brunetto Salvarani nel suo *Per un decalogo del dialogo*: “Il dialogo si fa tra per-

sone. Non sono i massimi sistemi, le filosofie, le metafisiche, le religioni, che entrano in dialogo, ma le persone, quando queste sono messe in situazione di poter dialogare” (p. 172).

Sul piano operativo, Luca Parisoli critica duramente il progetto di costruire a Berlino un tempio interreligioso, definendolo addirittura “funesto”: “da un lato, se le confessioni religiose sono moribonde, ossia non trovano più esseri umani disposti a riconoscersi nella loro identità normativa, allora è inutile agevolarne il decesso; dall’altro, se almeno una di queste tre confessioni religiose è vitale, allora significa cercare di ferirla a morte, seppure con il sorriso della tolleranza. E un animale ferito a morte è disposto a tutto pur di continuare a vivere” (*L’identità normativa delle religioni tradizionali*, p. 143). Meno drasticamente, Vincenzo Meale (in *Nel destino di Gerusalemme il dialogo possibile tra le religioni*, pp. 109 - 113) propone, in alternativa al (o, per lo meno, con priorità rispetto al) progetto architettonico in Berlino, ogni concentrazione di energie nel restituire a Gerusalemme le condizioni minime di vivibilità fra i fedeli dei tre monoteismi.

Come si può intuire da queste note, poco più che telegrafiche, si tratta di un volume polifonico in cui ogni autore ha sintetizzato anni di ricerca e di riflessione. Di un volume, poi, che incarna ciò che dovrebbe essere sempre più la vocazione dell’Italia e, in particolare, del Meridione: un crocevia che elabora, con faticosa serietà, alcune delle tensioni più drammatiche della globalizzazione galoppante.

Augusto Cavadi