



NUMERO 15 - ottobre 2005

Registrazione: ISSN 1128-9082

REDAZIONE

Direttore responsabile: Enrico Berti

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale mdepasquale@teseo.it

Anna Bianchi annabian@tin.it

Valerio Bernardi bernarditroyer@virgilio.it

Cristina Boracchi tondino_baby@libero.it

Fabio Cioffi fabio.cioffi@fastwebnet.it

Antonio Cosentino cosant@libero.it

Susanna Creperio Verratti susanna.creperio@tiscalinet.it

Ferruccio De Natale fdenat@iol.it

Francesco Dipalo (webmaster) francesco.dipalo@istruzione.it

Armando Girotti armando.girotti@unipd.it

Laura Lavore laura.lavore@email.it

Fulvio C. Manara philosophe0@tin.it

Domenico Massaro galileo@lina.it

Fabio Minazzi fabio.minazzi@asi.unile.it

Graziella Morselli morselli@aliceposta.it

Gaspare Polizzi gasppo@tin.it

Anna Sgherri Costantini annasgherri@libero.it

Emidio Spinelli emidio.spinelli@sfi.it

Bianca M. Ventura b.ventura@irre.marche.it

Eventuali contributi devono essere inviati alla direzione della rivista (direttore o vice direttori) in forma elettronica con un breve abstract in lingua straniera.

COMUNICAZIONE FILOSOFICA N. 15 - SOMMARIO

ANNA BIANCHI, [Editoriale](#)

Filosofia delle donne ed educazione alla parità

GRAZIELLA MORSELLI, [Perché insegnare la filosofia delle donne?](#)

SUSANNA CREPERIO VERRATTI, [Educare alla cultura della parità](#)

Filosofia e scuola

GIULIA SANTI, [A scuola con Socrate: la filosofia come diritto di cittadinanza](#)

SILVIA BONA, [L'insegnamento della filosofia al biennio della scuola secondaria](#)

FILIPPO TRASATTI, [Le interrogazioni di Grice](#)

Cinema, letteratura e filosofia

CRISTINA BORACCHI, [Realismo e utopia: l'epica del proletariato nel cinema di Ken Loach](#)

FILIPPO TRASATTI, [L'indecenza di esser vivi: Witold Gombrowicz](#)

INSERTO
La filosofia nel nuovo "sistema dei licei"

MAURO DI GIANDOMENICO, [Premessa](#)

Società Filosofica Italiana, Obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della filosofia nei licei

- [Riflessioni, indicazioni, suggerimenti](#)
- [Liceo artistico e Liceo musicale e coreutico](#)
- [Liceo classico](#)
- [Liceo economico](#)
- [Liceo linguistico](#)
- [Liceo delle scienze umane](#)
- [Liceo scientifico](#)
- [Liceo tecnologico](#)

Percorsi didattici

ISABELLA NASCIMBENE, [Il tiranno che fa paura e la paura del tiranno. I potenti sono felici? Un percorso nella filosofia antica](#)

STEFANO BUCCIARELLI, [Promesse, scommesse, paradossi, speranze della democrazia. Un percorso nella filosofia politica contemporanea](#)

SERGIO A. DAGRADI, [Un voce poco fa... Un'unità didattica sulla definizione di psicoanalisi in due voci freudiane di enciclopedia](#)

**Testi per insegnare e
per apprendere: la
parola degli autori**

MARIO BARZAGHI, [Percorsi critici. Lezioni e materiali di filosofia](#)

ALESSIA MARABINI, [Cos'è la persona? Un percorso tra filosofia, cinema, letteratura, fantascienza](#)

EDITORIALE

di Anna Bianchi

Il numero 15 di Comunicazione Filosofica presenta la consueta ricchezza e varietà di contributi: una ricchezza e una varietà che – considerando complessivamente le tematiche e i percorsi presentati nella rivista – ricordano la centralità della ricerca filosofica nella costruzione della cultura occidentale.

Basta scorrere il sommario: parità, democrazia, persona, ... sia le riflessioni di "didattica teorica" sia le proposte di "didattica empirica" sembrano convergere nel richiamare tale centralità.

La consapevolezza delle radici filosofiche della nostra civiltà – certamente ovvia, ma a volte offuscata – sostiene il costante impegno della *Società Filosofica Italiana* per la qualità dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e nell'università: un impegno confermato dal *Protocollo di Intesa*, concluso nel 1997, tra l'associazione e il *Ministero della Pubblica Istruzione*.

Proprio in attuazione di questo *Protocollo di intesa*, la *Società Filosofica Italiana* – consultata per la formulazione di un parere sui risultati dei lavori delle commissioni incaricate dal *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* di elaborare gli "obiettivi specifici di apprendimento" (OSA) per l'insegnamento della filosofia nel riformato "sistema dei licei" – ha scelto la via della collaborazione, come ricorda il Presidente dell'associazione, prof. Mauro Di Giandomenico, nel suo contributo.

Non solo la SFI ha indicato al MIUR i rischi di una perdita della specificità dell'insegnamento filosofico connessi agli orari scolastici limitati e alle inedite associazioni con altre discipline, ma ha elaborato sue proposte, attenendosi allo "stile" degli "obiettivi specifici di apprendimento", pur cogliendone la rigidità.

Tali proposte vengono pubblicate – come inserto – in questo numero della rivista, sottoponendo l'esito del lavoro della *Società Filosofica Italiana* al giudizio dei lettori, per invitarli così a tener vivo il dibattito sul futuro dell'insegnamento della filosofia nella scuola.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

PERCHÉ INSEGNARE LA FILOSOFIA DELLE DONNE?

di Graziella Morselli

Alla domanda del titolo qualcuno potrebbe rispondere che oggi non ha più senso, nel nostro Paese, occuparsi dei problemi della differenza sessuale, tanto più in una scuola dove insegnanti, alunni e alunne vivono in condizioni di perfetta parità e ne sanno già abbastanza su differenze e diritti. Altri potrebbero rispondere che questa pretesa "filosofia" è stata una moda passeggera. Ma queste non sono buone risposte. Se, infatti, oggi la questione femminile può apparire superata per alcuni versi, anzitutto il confronto attuale tra civiltà impone la consapevolezza di quanto poco tempo separi il cambiamento della condizione femminile in Occidente da quella di molte altre donne nel mondo.

In secondo luogo, occorre riconoscere che va conservata e tramandata la memoria delle lotte femminili, come di un fenomeno culturale che può illuminare alcuni lati del nostro presente. E se la scuola è ormai aperta alla conoscenza del vissuto storico delle donne, come alle realtà costruite nelle loro attività autonome e inventive nei diversi campi della cultura e della produzione, non si può certo sostenere che sia pronta anche a spiegare lo sfondo che è rimasto immutabile dietro queste nuove immagini. Che è ancora il mondo come è stato costruito, pensato e descritto soprattutto da uomini: quelli che hanno avuto il potere di dettarne le regole, e tutti gli altri che, sebbene sottoposti ai potenti, hanno goduto il vantaggio di poter a loro volta sottoporre a sé una o più donne, essendo queste per la maggior parte private di ogni diritto. Quelle poche regine e intellettuali e ispiratrici, e quelle masse femminili sottomesse e anonime, di cui parlano i libri di storia, possono perciò rimanere per i giovani soltanto oggetti di curiosità senza rilievo né significato, fino a quando non si faccia loro capire quali significati nasconda la storia di separazione e soprusi che ha potuto e può ancora dividere uomini e donne.

Chiarire il senso nascosto, come si sa, è compito della filosofia: ma è da poco che essa può farlo su questo argomento, per merito di alcune pensatrici che questo compito hanno sentito come primario. Perciò è inevitabile domandarci se anche ciò che questo loro impegno ha prodotto possa essere visto solo come una emergenza storica, destinata a cadere nell'oblio. Io non lo penso: al contrario io credo che

questa emergenza abbia segnato uno spartiacque nello sviluppo del pensiero, come cercherò di dimostrare.

In via preliminare occorre chiarire che cosa si intende con l'espressione "filosofia delle donne", dal momento che il genitivo può riferirsi, con valore soggettivo, a tutte le idee e teorie filosofiche elaborate da donne, oppure può restringersi al senso oggettivo, in quanto riferito all'argomento. Ma nel primo significato è un'espressione equivoca, che quasi sottolinea come eccezionale la presenza femminile nel campo dell'attività filosofica, prerogativa maschile per eccellenza, e che fa il gioco di certi pregiudizi misogini largamente coltivati nei dintorni accademici e nei salotti culturali.

Il nostro titolo è invece da prendere in duplice senso, soggettivo e oggettivo e riguarda **il campo filosofico indagato da quelle studiose che hanno preso a proprio oggetto il loro stesso "essere nel mondo" come donne.** Come appare evidente, questa area tematica è strettamente specifica, avendo un oggetto parziale e facendo uso di un'ottica parziale. Non è da confondere con un'antropologia filosofica che guardi alla generalità degli esseri umani secondo un'ottica neutra, e tuttavia non è una visione di parte. Al contrario, in quanto considera la parte femminile dell'umanità in relazione al mondo (ovvero alla società in contesti storici), la filosofia delle donne ha rimesso in discussione la parzialità di ogni filosofia che pretenda di essere neutrale e di prescindere dalla storia.

Un secondo chiarimento si rende necessario a proposito delle assonanze che il titolo "filosofia delle donne" mantiene con altri che spesso vengono con questo identificati, come "filosofia della differenza" o "filosofia femminista". Ma va precisato che questi ultimi si riferiscono a determinate teorie, contrassegnate da un intento di separazione rispetto alle radici storiche degli strumenti di analisi di cui fanno uso, manifestando e rimarcando la diversità che contrappone i loro dispositivi concettuali e linguistici alla cultura dominante. Diverso è il caso di quegli studi femminili che intendono delineare un sistema simbolico e un metodo non estranei alla tradizione: accade spesso che si presentino, a questo corpo teoretico consolidato, anziché degni di esserne rigettati, come apportatori di innovazioni decisive.

E' importante, inoltre, per il nostro quesito, domandarsi se la filosofia delle donne corre l'alea degli interrogativi autentici, là dove le risposte si ripropongono senza fine, esigono indagini non superficiali, e non danno luogo a dogmi o a ideologie. Vi sono, infatti, molti studiosi (e quindi anche donne impegnate sull'argomento di cui parliamo) che

sanno fare uso degli stilemi più peregrini e dei canoni più rigorosi della filosofia, avendone una concezione tecnica, si direbbe, ai fini della difesa e della conferma di una verità data come posseduta. In questo caso non si può dire che manchi il lavoro speculativo, ma semplicemente va riconosciuto che è un lavoro di parte. E che, come tale, non rientra tra i migliori esempi dell'euristica. Né, d'altronde, può rientrare nelle finalità dell'insegnamento la cui sostanza, al di là di qualsivoglia obiettivo scolastico o pedagogico, si ritrova nella discussione dei problemi che presenta molto più che nella loro esposizione.

Fatte queste premesse, cercherò di dimostrare che alla base della mia proposta di dare spazio, nella scuola secondaria, all'insegnamento del pensiero delle donne (e sulle donne) stanno elementi di metodo e sviluppi storici che ne provano la rispondenza ad un "normale" canone di ricerca e di discussione. Citerò perciò alcuni casi, a partire dal tema del **Soggetto** che ha segnato propriamente l'ingresso del problema femminile nel livello alto di tale dibattito. Infatti, a proposito dell'attribuzione di **Soggettività** e di **Ragione**, e riprendendo l'analisi critica iniziata nell'ottocento, vi sono state filosofe che si sono per tempo misurate con la pretesa dell'universalità, secondo la quale il discorso sull'Uomo era da intendere come comprensivo anche della Donna.

Il problema era già apparso in sede politica al tempo delle rivoluzioni americana e francese del '700, per l'iniziativa di Olympe de Gouges, che presentò nel '98 la sua Dichiarazione dei Diritti delle Donne alla stessa Assemblea Costituente che aveva approvato la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo, e proclamato il suo valore universale. In tal modo Olympe denunciava il notevole strabismo della ragione illuminista che aveva ispirato quel documento, sebbene non le interessasse la polemica filosofica, essendo stata spinta a pronunciarsi e ad agire dall'idea rivoluzionaria di popolo-nazione, vero "universale della sovranità", che comprendeva di fatto uomini e donne nella cittadinanza. Coerentemente, Olympe proclamò il diritto delle donne a salire sul patibolo per ragioni politiche, e seppe subire con fierezza la condanna a morte per ghigliottina.

Sul terreno filosofico un'altra rivoluzione era, invece, ancora da compiere: si trattava di scrutare il dominio della ragione per rintracciare in esso la genealogia dell'ordine costituito, e vedere così il vero volto del Soggetto che vi si era insediato. Qui, nella necessità di svelare quel volto, si annidava il problema che si sarebbe profilato in

età moderna circa il principio della Ragione, intesa come universale, a partire dall'ottica cartesiana che faceva del soggetto umano l'ordinatore del mondo in termini matematici, fino a quella idealistica che riduceva invece il mondo a rappresentazione dell'autocoscienza razionale, fonte di verità e di regole sempre in divenire. Lungo il corso della storia europea, il problema del Soggetto diveniva poi più complicato per il venir meno di ogni sicurezza circa la permanenza di un mondo ordinato secondo regole date: la filosofia finiva così col mettere in discussione l'atto stesso del pensare, se concepito come neutro, ovvero esterno ad ogni condizione antropica e posto al di sopra della storia.

Nel novecento la presunzione di neutralità, oltre a ricevere i primi attacchi in sede epistemologica, ha conosciuto in sede teoretica una vera e propria demolizione, per opera di Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger, e attraverso l'adozione di tecniche raffinate di analisi come quelle fenomenologiche, linguistiche, psicanalitiche, logiche. Si creava allora lo specchio con cui il filosofo poteva riconoscere la falsità della sua posizione che aveva creduto neutrale; ma allo specchio mancava ancora una lente retrovisiva, che gli permettesse di vedere l'ombra alle sue spalle.

E' questo complemento di visione il compito che la filosofia delle donne ha preso su di sé nel novecento, apportando diversi importanti contributi alla critica delle idee precostituite. Tra queste ultime, ricorderò l'idea di una "natura femminile" confutata da Simone De Beauvoir¹ che dimostrava, a metà del secolo, come tale natura fosse una costruzione sociale che aveva avuto gli avalli del sapere maschile. Ne troviamo la conferma nel lavoro di Sarah Kofman, che tra il 1970 e il 1993 mise in luce gli impulsi misogini nei testi di Rousseau, Kant, Nietzsche, Freud², mentre secondo Evelyn Fox Keller³ il sapere "oggettivo" delle scienze moderne è basato su di una illusione ottica che rimanda l'immagine degli individui su se stessi e coincide con il bisogno maschile di dominare la natura e le persone.

Le filosofe non si limitavano, in tal modo, alla lettura dei testi in chiave psicologica e sociologica, ma investivano più di una sfera

¹ cfr.: S. De Beauvoir, *Il secondo sesso*, 2 voll. (éd. du Seuil, Paris 1949, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1977);

² tra gli scritti di S. Kofman, v. in particolare: *Le respect des femmes. Kant et Rousseau* (Galilée éd., Paris 1982); *L'énigme de la femme. La femme dans les textes de Freud*, (Galilée éd., Paris 1980);

³ cfr.: E. Fox Keller, *Sul genere e la scienza* (Yale University Press 1985, tr. it. Feltrinelli 1987);

dell'esercizio della filosofia, da quella epistemologica a quella del pensiero politico. "L'attenzione alla soggettività porta con sé la definizione del femminismo come lotta epistemologica così come lotta di natura politica. In questo quadro, epistemologia vuol dire processo politico di comprensione e di ridefinizione della donna come soggetto del sapere, e di iscrizione di questi cambiamenti in una nuova realtà sociale e storica delle donne"⁴: come è bene individuato in questo passo di Rosi Braidotti, la lotta iniziata dai soggetti femminili sul terreno pratico contro la discriminazione, l'ingiustizia e la violenza, passa necessariamente sul terreno teorico come ricerca di autodefinizione, in rapporto con i problemi della conoscenza, della socialità, dell'etica.

Un esempio può essere trovato nella sterminata letteratura sulla figura di Antigone, che da grande personaggio della tragedia di Sofocle è diventata per il pensiero maschile la metafora della dissidenza di fronte al potere, vista di volta in volta come emblema dell'irrazionalità o dei sentimenti familiari, della forza dei valori religiosi o della ineluttabilità del destino, della moralità privata o dell'opposizione eroica al tiranno. Mentre il pensiero femminile del novecento⁵ (*in primis* quello di Maria Zambrano, Marguerite Yourcenar, Luce Irigaray, Marta Nussbaum) ha interpretato Antigone con i paradigmi della razionalità concreta e contestualizzata, restituendole la realtà di una vita posta al centro dei conflitti più aspri, tra cui quello tra donna e uomo non è meno drammatico né meno politico. Così, andando oltre le dicotomie contenute nella metafora ricordata, queste filosofe hanno rinvenuto nella tragedia sofoclea la fusione tra la ragione e la passione, strettamente intrecciate nelle parole e nei gesti di Antigone che, al posto del diritto affermato dalla legge bellica della conquista e del dominio, testimoniano valori umani più profondi e universali.

In modi simili ma impegnandosi anche su molti altri soggetti, le pensatrici sentirono la necessità di far seguire alla *pars destruens* nei riguardi della logica del Soggetto, una *pars construens*, ovvero **la costruzione di una identità femminile**, da sostituire alla falsa immagine impostale da quel nucleo arcaico che si annida in profondità nella psiche maschile, con il suo groviglio di paure e razionalizzazioni difensive, angosce di perdita e sete di dominio. In quest'impresa la filosofia delle donne ha seguito la via aperta dalle grandi psicanaliste,

⁴ R. Braidotti, *Dissonanze* (Polity Press 1991, La Tartaruga, Milano 1994, pp. 186-7);

⁵ cfr.: F. Brezzi, *Antigone e la philia. Le passioni tra etica e politica*, Franco Angeli, Milano 2004;

antropologhe e scrittrici della prima metà del novecento: tesa principalmente alla ricerca di diversi modi dell'essere, questa via portava al recupero delle relazioni tra corpo e psiche attraverso il riconoscimento della soggettività sessuata, e profilava forme nuove di ontologia.

Successivamente, mediante il lavoro di analisi delle strutture della psiche e del linguaggio, le filosofe avrebbero fornito una chiara visione dei registri simbolici assegnati al femminile, non solo appartenenti all'ambito degli archetipi ma anche tradotti in ideologie, che sostengono le istituzioni di ogni tempo e di ogni popolo. Sono i registri che determinano le differenze tra i sessi, e i conseguenti meccanismi di discriminazione delle donne, che ne producono la dipendenza e ne negano autonomia e libertà in funzione della coesione sociale.

Tra i risultati di queste analisi, spiccano teorie come quella della funzione regressiva verso il simbolo alienante della "madre arcaica" che il ruolo materno, rivalutato oggi fino all'esaltazione, può avere per le donne, se non viene da loro riletto attraverso le sue articolazioni culturali (secondo la semiologa Julia Kristeva⁶), e come quella della riduzione a segno sacro o magico che fissa la figura femminile in funzione del dominio maschile sul Sacro (secondo l'antropologa Ida Magli⁷). Queste affermazioni hanno avuto una forza dirompente, segnando un punto fermo nell'area interdisciplinare degli studi umanistici e sociali, e lasciando una traccia indelebile nella costruzione dell'identità femminile.

Più recentemente, i temi dell'identità e del corpo hanno investito il pensiero etico e quello politico delle donne. In particolare per l'etica, lo hanno portato ad un serrato confronto con i filosofi di scuola fenomenologica e psicanalitica impegnati nella riflessione sull'intersoggettività, la responsabilità, le relazioni affettive o, in una sola parola, nel discorso sull'**alterità**. Ma questo terreno si è dimostrato impervio per molte pensatrici, che hanno finito per scivolare nell'abusato luogo comune della vocazione affettiva e oblativa della donna: questa chiave mitica e religiosa della differenza tra i sessi detta gli stereotipi che, esaltando apparentemente il femminile, in realtà ne confermano la funzione complementare rispetto al dominio maschile. Del resto, oggi che l'Occidente sembra incline a tornare alle

⁶ tra gli scritti di J. Kristeva, v. in particolare: *Eretica dell'amore* (Paris 1976, tr. it. La Rosa, Torino 1979);

⁷ tra gli scritti di I. Magli, v. in particolare: *Introduzione all'antropologia culturale*, Laterza, Bari 1980; *La donna, un problema aperto*, Vallecchi, Firenze 1974;

antiche credenze, anche il ripiegare sulla presunta femminilità dell'atteggiamento di "cura", come fanno alcune pensatrici, è una forma di stanchezza e di riflusso.

Più significativo, invece, l'insieme delle ricerche (ancora in corso) su quel tema eminentemente politico che è la posizione di "supporto muto" delle norme, per cui la donna è priva della parola "potente" che detta la legge, ovvero "l'ordine simbolico" della partecipazione al potere (su ciò si vedano, gli scritti citati di Ida Magli e quelli di Judith Butler⁸). Legando il linguaggio all'esperienza, il pensiero politico femminista proclama il nuovo paradigma dei **soggetti "incarnati"**, ossia viventi con i loro corpi e la loro differenza sessuale, e mostra alla luce di questa visibilità tutta quell'astrazione dell'universalismo dei diritti che abbiamo visto già denunciata in epoca illuministica.

Altrettanto astratta (e artefatta dall'ordine simbolico) si rivela la separazione tra sfera pubblica e sfera privata, che per secoli ha escluso le donne dai diritti politici della **cittadinanza**. Ancora oggi, i dati statistici con le minime percentuali di donne elette nei parlamenti democratici, o che ricoprono cariche di governo, e di dirigenza nel settore pubblico come in quello privato, non fanno che confermare come il linguaggio universalistico del diritto non sia che la maschera di neutralità assunta dal Soggetto maschile, per celare il fatto che non rappresenta in sé l'infinita diversità delle situazioni reali nelle quali ognuno (e ognuna) può essere in grado di esercitare i propri diritti ovvero esserne impedito.

Sia il rapporto tra politica, linguaggio e corpo, sia quello tra filosofia e psicanalisi hanno portato, inoltre, ad un lungo dibattito tra le pensatrici sulla specificità femminile della relazione procreativa. Per opera del gruppo Diotima dell'Università di Verona, raccolto negli anni ottanta intorno a Luisa Muraro⁹, ne scaturì l'idea della **"madre simbolica" come autorità** per il senso delle cose, per la crescita e la trasformazione delle persone entro l'articolazione di questo senso, per lo sviluppo delle relazioni intersoggettive e normative dentro la città delle donne e degli uomini. In realtà l'idea ha più il valore di una provocazione a ripensare la duplice relazione, tra i sessi e tra le generazioni, nel loro senso originario e genuino, che è il senso del "dipendere" nel venire al mondo e del "rispondere" (e condividere la responsabilità) nel mettere al mondo. Temi non nuovi, certamente,

⁸ tra gli scritti di J. Butler, v. in particolare: *Corpi che contano* (New York 1991, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997);

⁹ cfr.: L. Muraro, *L'ordine simbolico della madre*, Editori riuniti, Roma 1991;

trattati già dalla femminista Adrienne Rich¹⁰ e negli scritti di filosofia politica di Hanna Arendt¹¹. Ma non potevano che assumere una funzione provocatoria in tempi di “crisi d’autorità” sociale e politica, e di rimessa in discussione delle linee genealogiche di ogni cultura.

Dopo aver passato in rassegna qualche elemento significativo degli sviluppi attuali della filosofia delle donne, resta ancora da dire qualcosa per quel che riguarda il suo posto nell’insegnamento. Nella nostra società priva di riferimenti certi e intersecata da tutte le proiezioni in eccesso della cosiddetta complessità, la scuola non poteva che trasformarsi in luogo delle incertezze, delle contraddizioni, degli esperimenti disordinati e spesso privi di senso. In questo quadro non è da nascondere che insegnare la filosofia delle donne in contesti liceali, finora abbastanza risparmiati da questa trasformazione, potrebbe talvolta scatenare o rafforzare crisi di identità in adolescenti e in adulti, e acuirne le resistenze nei riguardi di temi “caldi” come quelli della famiglia e delle immagini di ruolo nei rapporti tra i sessi.

Potrebbe addirittura vanificare la possibilità di far riconoscere a molti giovani, in vista del contatto con altre culture, il patrimonio che hanno ereditato e insieme la responsabilità delle proprie libere scelte, e di insegnare loro un atteggiamento non conflittuale né escludente verso gli altri, ma dialogante e aperto. Basti pensare ai messaggi che le docenti di filosofia, rivestite agli occhi degli alunni di stereotipi e pregiudizi per il fatto stesso di essere donne, trasmettono inconsapevolmente in contraddizione con i modelli maschili, spesso dominanti nei contenuti delle loro lezioni. E si pensi come questi messaggi potrebbero complicarsi e distorcersi se introducessero un po’ maldestramente nelle loro lezioni le critiche delle filosofe all’ordine simbolico vigente.

Per questi motivi, sarebbe però improduttivo l’atteggiamento distaccato da “tecnico del sapere” nei riguardi dell’argomento in questione, mentre può giovare quello del mettere in gioco se stessi, docente e alunni, uomo o donna, e farsi consapevoli dell’essere coinvolti in una data prospettiva storica e in una dinamica generale di trasformazione. Tenendo ferme queste premesse, i docenti che sapranno mettere in luce lo spessore filosofico rigoroso del nostro argomento avranno modo di esercitare buone opportunità didattiche come, per esempio, le seguenti:

¹⁰ cfr.: A. Rich, *Nato di donna* (New York 1976, tr. it. Garzanti, Firenze 1977);

¹¹ cfr.: H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (Chicago, The University Press 1958, tr. it. Bompiani, Milano 1991).

1. di sollecitare il libero formarsi delle opinioni, facendo sorgere dal confronto la curiosità, il dubbio, il bisogno di verità e insieme la consapevolezza dei limiti di ogni ricerca;
2. di sottrarre le menti al condizionamento degli stereotipi di senso comune e dei pregiudizi non vagliati;
3. di non consegnare verità definitive ma far capire, invece, la relatività storica di ogni certezza;
4. di offrire le occasioni e i tempi per l'esercizio della riflessione e del dibattito.

La migliore e più coerente conclusione di questo articolo, a mio avviso, sta nell'invito che rivolgo a colleghe e colleghi a discuterlo, sperando che vogliano aprire un dibattito sulle pagine di questa rivista elettronica.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

EDUCARE ALLA CULTURA della PARITÀ

di Susanna Creperio Verratti

La parità come acceleratore dell'uguaglianza

La filosofa francese Geneviève Fraisse propone di invertire la celebre frase di Kant "Quel che vale in teoria non vale per la pratica", trasformandola in : "La parità è vera in pratica e falsa in teoria" e aggiunge "l'idea di parità è un formidabile rivelatore di ineguaglianza politica e di ineguaglianza in generale dei sessi così che non mi sembra che questa idea possa essere filosoficamente fondata... La parità è un'idea mista, *mélange* di due correnti politiche dell'età contemporanea: per la sua domanda di essere enunciata come una legge, questa idea rivela l'universalismo democratico, dunque una rappresentazione dell'uomo astratto; per la sua volontà di designare visibilmente i due sessi dell'umanità, questa idea appartiene alla tradizione utopista e rivoluzionaria..."¹.

La parità tra i sessi non è un nuovo diritto da aggiungere al diritto dell'uguaglianza nella cultura giuridica del sistema democratico-liberale. La parità è una estensione del concetto di uguaglianza applicato ad ogni essere umano nella sua determinazione fisica. Il genere umano nella sua fisicità si manifesta al maschile ed al femminile, all'incirca pari, metà e metà. La procreazione monogamica, caratteristica della civiltà dell'occidente cristiano, è frutto dell'unione dei due generi: maschile e femminile. Differenti ma complementari, fanno la storia dell'umanità come le due componenti dell'essere umano indispensabili alla continuità della specie. L'uguaglianza come parità nella differenza mantiene nel suo nucleo essenziale il concetto dell'equivalenza, intesa nel senso etimologico del termine, come *aequi valere*, valere allo stesso modo, aventi valore eguale.

La realizzazione della parità è l'ultimo punto per lo sviluppo della logica democratica: nel XIX secolo la conquista del diritto al lavoro, nel XX l'indipendenza in famiglia e a metà del XX secolo il diritto di voto. E ora è in questione l'accesso al potere e non solo politico.

Ma il processo verso la parità proprio a causa di radicati pre-giudizi sociali e culturali, non è naturale né spontaneo. Va spinto come del

¹ G. Fraisse, *Les femmes et leur histoire*, Gallimard, 1995

resto è accaduto ad esempio con l'obbligatorietà scolastica. Senza l'obbligo imposto dalla legge molti giovani non andrebbero a scuola. Le donne sono più della metà della popolazione mondiale in Italia la metà della popolazione ma non sono rappresentate nei luoghi dove si prendono le decisioni che contano. Nel nostro Paese sono presenti in Parlamento come una minoranza, meno del 9%. Molti uomini si sentono ancora i dominatori della cittadella politica, dove davvero si concentra il potere dei poteri, perché il potere politico è l'unico ad alimentare se stesso mediante il suo sistema istituzionalizzato. Oggi, nel mondo occidentale, il potere politico non è più dispotico, patriarcale, fondato sulla forza fisica. Si attua attraverso procedure democratiche nel rispetto delle garanzie di libertà ed equità. Nelle costituzioni democratiche, nella Carta dei diritti universali delle Nazioni Unite, in ogni carta dei diritti umani e anche in quella italiana, si afferma che siamo tutti uguali, *senza distinzione di sesso*². Ma di fatto la parità tra donne e uomini è disattesa ogni giorno in nome della diversità di genere e il potere politico è monopolio maschile. Il Parlamento italiano, nato per ragioni storiche monosessuato, come tutti i parlamenti del mondo, sembra non avere ancora oggi alcuna intenzione di cedere la metà dei posti a una adeguata rappresentanza femminile. Non si tratta di appartenenza alla destra o alla sinistra: il problema è trasversale a tutti i partiti perché è, prima di tutto, culturale.

Le precedenti esperienze sulla parità sociale hanno insegnato al movimento femminile che il concetto di uguaglianza rischia di appiattire la donna sul modello maschile, generando frustrazioni e comportamenti innaturali. I generi sono due perché sessualmente il maschio è diverso dalla femmina, e come tali vanno tenuti distinti, come differenti sono le esperienze di genere, le visioni del mondo sedimentate culturalmente da secoli di divisione dei ruoli.

² La Costituzione italiana al primo comma dell'art.3, recita: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personale e sociali". Aggiunge al secondo comma: "E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

L'art. 51 recita: "Tutti i cittadini dell'uno e dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di uguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge". L'art. 51 è stato modificato dall'attuale governo Berlusconi nel marzo 2003 con l'aggiunta: "A tal fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini".

Certamente ogni individuo è diverso da un altro ma eccessivo e superato è il riferimento astratto ed essenzialista alla "persona" che non è né di genere femminile né maschile, come pure il nascondersi dietro la formale neutralità del "cittadino". La proposta di superare le disuguaglianze e le discriminazioni mediante una maggiore presenza e partecipazione politica, è ragionevole non solo in quanto equa e rispettosa dei diritti umani ma in quanto esprime come valore condiviso la capacità di un Paese di utilizzare pienamente le proprie "risorse umane": maschili e femminili. In Italia le donne sono metà della popolazione, lavorano e producono beni ma certamente non sono la metà dei parlamentari, dei dirigenti pubblici e privati, dei docenti universitari, dei primari e via dicendo. Le donne italiane sono una "risorsa" sotto-utilizzata. La sottorappresentanza politica e l'assenza delle donne nelle arene decisionali è uno spreco che il nostro Paese non può più permettersi.

In un'età in cui cinismo ed opportunismo sembrano aver occupato tutto l'ambito del politico, la tensione verso la realizzazione effettiva di una società politica giusta e libera, potrebbe diventare l'ideale di una democrazia rinnovata, la nuova democrazia del Terzo Millennio. Si potrebbe stendere una graduatoria dei diversi Paesi democratici in relazione alla loro piena realizzazione delle libertà fondamentali e del diritto all'uguaglianza nella diversità per verificare il nostro livello democratico. Certamente le italiane e gli italiani vorrebbero misurarsi con le democrazie più avanzate nel rispetto dei diritti umani e sarebbe grande merito dei politici farci progredire in tal senso.

Quando parliamo di democrazia oggi, ci riferiamo a un sistema di governo rappresentativo dei popoli, aperto e flessibile che già più volte, messo alla prova dei fatti, ha dimostrato di funzionare. Utopia della contemporaneità è la democrazia liberale come sistema di governo stabile, effettivamente rappresentativo dei bisogni e delle esigenze di una società plurale e multirazziale, unita nelle differenti concezioni filosofiche e religiose da un "consenso per intersezione" delle diverse dottrine razionali e religiose, i cui giudici e politici sono i portavoce della Ragione pubblica intesa come insieme di valori condivisi che sostengono le virtù pubbliche³. La politica, ridotta oggi all'agire per la contingenza e l'emergenza, tornerebbe ad avere un senso se diventasse oggetto del "politico"

³ John Rawls, *Liberalismo politico*, Edizioni di Comunità, Milano 1994. Parte II, Lezione IV "L'idea di consenso per intersezione".

come categoria mentale, delimitato da uno spazio del "politico" come luogo dell' "*in-fra*", del "progettare insieme" per agire, luogo ideale in cui donne e uomini riflettono insieme esprimendo giudizi politici ragionevoli⁴.

Lo stereotipo femminile

"Quelle stesse virtù nelle quali la donna vince veramente l'uomo e per le quali è ammirata e ammirabile, virtù di tenerezza, di passione, d'impeto, ma che traggono nascita dal fatto incontrastabile che in essa prevalgono il cuore alla mente, l'immaginazione al raziocinio, il sentimento alla ragione, la generosità alla giustizia, quelle stesse virtù non sono quelle che ai forti doveri della vita civile maggiormente convengono". Il ministro Zanardelli pronunciò queste parole nel 1882, in occasione della Riforma elettorale che estendeva il diritto di voto agli italiani. Non era ancora il suffragio universale maschile –gli aventi diritto al voto dovevano aver 21 anni ed essere alfabetizzati- ma una più ampia fetta di società italiana veniva inclusa nel sistema politico. Dovevano trascorrere ancora altri settant'anni perché anche le italiane avessero gli stessi diritti politici degli uomini. L'immagine della donna virtuosa in quanto tenera e passionale al punto da far prevalere il cuore alla mente, diversa dall'uomo forte, giusto e capace di dominare le emozioni con il raziocinio, era un pre-giudizio sociale e culturale che il politico Zanardelli usò per giustificare l'esclusione delle donne dal diritto di voto. La disuguaglianza tra donna e uomo si fondava su argomentazioni opinabili ma si traduceva di fatto nell'emarginazione politica dell'altra metà della popolazione italiana.

Sono trascorsi più di cinquant'anni dalla conquista del diritto di voto delle donne, eppure quel pre-giudizio è ancora radicato nella società italiana come stereotipo sociale e culturale: è convinzione diffusa che la donna agisca per lo più con il cuore, l'uomo con la ragione. Come se entrambi in quanto esseri umani non possedessero sia l'uno che l'altra. Il cuore è fonte di spiritualità, non solo di sentimenti, e come tale non è né femminile né maschile: uomini e donne senza cuore sono ugualmente dei bruti. Per quanto riguarda il raziocinio, gli illuministi hanno già sufficientemente dimostrato che l'oscurantismo della ragione ha origini culturali, non sessuali.

Questo vale in teoria. In pratica i numeri parlano chiaro: oggi in Italia le donne sono pagate il 36% in meno degli uomini, il 30 per

⁴ Hannah Arendt, *Che cos'è la politica?*, Edizioni di Comunità, Milano 1995. Frammento 2b, pag.12-16.

cento delle dirigenti rinuncia alla maternità, il tasso di occupazione femminile è del 40 per cento rispetto al 68 per cento maschile. Nella aule universitarie le ragazze sono il 54 per cento, si laureano prima dei maschi, tengono duro più di loro, portano a casa voti più alti -dati ISTAT alla mano- ma fra i ricercatori scendono a un terzo del totale, si riducono a un decimo dei professori ordinari e precipitano al tre per cento fra i rettori. E ancora da laureate le ragazze rischiano più dei maschi la disoccupazione con un tasso in più del 21.4 per cento. In politica le percentuali sono ancora più allarmanti. Meno del 9 per cento di donne elette in Parlamento, due al governo come ministri dell'educazione e delle Pari Opportunità (ministero "senza portafoglio") e sei sottosegretarie. Le percentuali confermano la discesa dei dati della XIII legislatura (1996, 9.3 per cento), circa 88 donne elette su un totale di 945 parlamentari. L'abolizione delle quote, vale a dire la riserva di una parte di candidature nelle liste elettorali ai candidati di ciascun sesso, nel '95 da parte della Corte costituzionale ha ulteriormente abbassato il *trend* rispetto alla legislatura del 1994 che si era attestato intorno al 14 per cento. Nei Paesi scandinavi questi dati vanno quintuplicati, quadruplicati in Gran Bretagna, Germania e ora anche in Francia grazie alla nuova legge sulla parità elettiva, triplicati in Spagna. Nel Parlamento europeo, nonostante la reintroduzione delle quote al 30 per cento nelle scorse elezioni europee del giugno 04, l'Italia è agli ultimi posti con il 20 per cento di presenze femminili, ancora lontano dal minimo accettato per regola europea del 30 per cento). In base alle statistiche ufficiali dell'ONU, febbraio-marzo 2005, nella classifica mondiale dei 120 paesi a sistema parlamentare, l'Italia è scesa al settantaquattresimo posto per presenze femminili, prima della Romania e dopo Giamaica e Burkina Faso, superata da molti paesi africani e asiatici. Sono i pre-giudizi culturali ancora così radicati nella nostra società e nel genere maschile a condizionare le scelte nel momento della decisione finale e, soprattutto in politica, in assenza dell'obbligo della legge, a parità di intelligenza e capacità troppo spesso si opta per il genere maschile. Oggi in Italia assistiamo ad una sorta di contraddizione di fondo nella condizione femminile tale per cui per raggiungere l'uguaglianza nel sociale la donna ha dovuto reprimere "le virtù del cuore" care a Zanardelli e dimostrare una forza "pari" alla maschile, mentre nei "doveri della vita civile" sembra che quella stessa forza non venga affatto riconosciuta e riemerge il modello virtuoso dell'angelo del focolare.

Insomma alle donne si chiede di essere uguali agli uomini e poi le si rimprovera di perdere la loro "essenzialità". Il concetto di uguaglianza forse ha da essere completato e sviluppato con quello della *parità nella differenza*. Il contenuto conservatore del messaggio di Zanardelli sulle caratteristiche femminili che inducono la donna a rimanere nella casa per dedicarsi alla cura dei figli, mentre al maschio "forte" spettano i doveri del *civis*, risale alla originaria e naturale separazione degli ambiti di dominio- già teorizzata anticamente nella *Politica* da Aristotele⁵- e anziché basarsi su un giudizio ben argomentato ad esempio intorno alla conservazione del genere umano, si fonda su un pre-giudizio opinabile.

La posizione e le scelte del movimento femminista ha avuto il paradossale risultato di convalidare le argomentazioni conservatrici del ministro Zanardelli, demandando al genere maschile le decisioni forti e al genere femminile la cura del valore e della qualità che rivestono i rapporti interpersonali con una divisione dei ruoli da Ancien Régime.

Educare ai valori pubblici.

Acting is fun, "agire è divertimento", ci dice Hanna Arendt: solo l'agire realizza la condizione degli esseri umani. Agire come possibilità di progettare e decidere per il futuro della propria *polis*.

La vita all'interno di ogni comunità politica, regolata da leggi democraticamente promulgate esige, sin dai tempi dell'antica *polis* ateniese, come principale dovere del *civis*, la partecipazione di ogni individuo alla vita politica della comunità. Le parole stesse, "politica" e "cittadino", non a caso hanno radici che risalgono alla nostra antica cultura greca e romana. Possono variare i tempi e le forme della partecipazione: diretta o semplice nelle piccole comunità, delegata e rappresentata nelle grandi. Il genere femminile, oggi ancora politicamente discriminato, è un capitolo importante della storia di questa lotta.

La famiglia, nucleo centrale della società italiana, aperta al mondo e regolata all'interno da adulti responsabili e affettuosi, può diventare lo spazio privato che educa alle virtù pubbliche. Ma per quanto

⁵ Nella *Politica I*, II Aristotele fonda filosoficamente la divisione dei ruoli tra maschi liberi e femmine, figli e schiavi attribuendo a ciascuno un compito ben preciso nella vita della *polis*. La donna "per natura è comandata ai fini della conservazione". Nel *De generazione animalium* la passività femminile nella riproduzione è uno degli argomenti che A. utilizza per giustificare la dipendenza e la sudditanza della donna dall'uomo.

perfetta e aperta al sociale essa possa essere, non basta per formare i giovani alle virtù della cooperazione, necessarie per renderli cittadini ragionevoli e giusti. Le virtù della fedeltà, equità, imparzialità e onestà, sono il frutto della vita associativa che può educare i giovani ai vincoli di amicizia e di reciproca fiducia. Solo la vita condotta insieme ai loro simili in un reciproco continuo gioco delle parti e dei ruoli, può condurre al rovesciamento dell'egocentrismo adolescenziale e della diversità stereotipata dei ruoli sociali nella capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro. È l'inizio dell'apprendimento del criterio della reciprocità, pietra miliare dell'etica dei cittadini/e che ragionano proiettati al vantaggio pubblico e non solo all'interesse privato⁶.

La scuola e ogni forma di associazionismo hanno in questa delicata fase della crescita una funzione insostituibile ma, come nel caso della famiglia, non è applicabile a tali libere istituzioni un'unica concezione dell'equità. Le fondamentali libertà di opinione e di pensiero sono comunque prioritarie in una società che intende essere democratica-liberale. Le aule scolastiche non servono solo a promuovere le abilità intellettuali: dovrebbero servire a formare dei buoni cittadini, rispettosi della dignità e della libertà di ogni persona. Occorre imparare a considerare cittadini nostri simili anche gli individui in condizioni di dipendenza economica, morale, fisica, riconoscendo dignità anche al lavoro di cura e di assistenza verso i più deboli, fattori e condizioni che creano disuguaglianze e iniquità. Molto potrebbe fare l'istituzione scolastica inserendo tra i suoi programmi uno spazio di riflessione filosofica sul concetto di "essere umano" e su un diverso approccio alla teoria dei "diritti umani". Oggi il linguaggio dei diritti genera confusione e ulteriori domande; i diritti si associano storicamente alle libertà politiche e civili ma raramente ai diritti economici e sociali anche se nella vita di ogni giorno entrambe le sfere del diritto si intersecano. Le libertà di parola e di pensiero, ad esempio, per potersi realizzare richiedono condizioni materiali di un determinato tipo; esseri umani privati dell'istruzione sono anche privati dell'opportunità di partecipare alla vita politica, donne analfabete sono private dell'opportunità di scegliere se e quanti figli mettere al mondo. Martha Nussbaum propone di affrontare la questione dei diritti umani integrandola con la sua teoria delle capacità. L'approccio delle capacità offre il grande vantaggio di considerare la persona non in base a ciò che produce e alla sua ricchezza ma degna di

⁶ John Rawls, *Il diritto dei popoli*, Torino, Edizioni di Comunità, 2001.

rispetto in quanto posta nella condizione di vivere in modo realmente umano, in grado di decidere in libertà il proprio futuro⁷. Basandosi sulla concezione neoaristotelica dell'essere umano, la Nussbaum propone "una lista degli elementi necessari a un funzionamento autenticamente umano che sia in grado di raccogliere un ampio consenso transculturale, una lista che può essere sostenuta politicamente da persone che per tutto il resto hanno visioni molto differenti di ciò che dovrebbe essere una vita pienamente buona per un essere umano"⁸. Dalla salute fisica al controllo del proprio ambiente, la Nussbaum elenca dieci capacità ma suscettibili di essere modificate in base alle circostanze e culture locali. In politica tale approccio si basa sull'intuizione di fondo, già criticata da John Rawls⁹, "per la quale alcune facoltà umane impongono l'esigenza morale di essere sviluppate"¹⁰.

La presenza di molte donne nelle istituzioni associative e scolastiche riveste una funzione insostituibile sia per la loro storia di emarginazione e di esclusione secolare dal potere sia soprattutto per la loro cultura proiettata verso la cooperazione e la reciprocità. Problemi e difficoltà nelle riforme scolastiche nascono da oggettive trasformazioni della società ma ogni legislatore che ha a cuore l'educazione istituzionale, pubblica e privata, dovrebbe porre maggiore enfasi sulla vita associativa dei giovani e sui valori pubblici che essa può positivamente generare, facendosi carico di tutto il senso di responsabilità politico ed etico in quanto riguarda il futuro di generazioni e generazioni di giovani. La moralità associativa dovrebbe portare quasi naturalmente i giovani a diventare cittadini/e giusti nel senso che, già abituati all'equità, conoscendo la giustizia promuovano ogni iniziativa ed ogni istituzione giuste. Una società democratico-liberale esige che cittadini/e che si occupano di politica, che si occupano di funzioni legislative e giudicare, siano in grado di applicare ed interpretare gli standard di giustizia delle persone giuste, standard che, quanto meno risultano dipendenti dalle circostanze, quanto più derivano dai principi di giustizia, proiettati verso la realizzazione del bene pubblico. La dimensione pubblica coincide con l'essere-in-comune.

⁷ Martha C. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 1999.

⁸ Martha C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, il Mulino, 2002. Pag.74 e segg.

⁹ John Rawls, *Liberalismo politico*, Milano, Edizioni di Comunità, 1994

¹⁰ Martha C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit. Pag.78.

Il termine stesso di “pubblico”, denota sia che ogni cosa che appare in pubblico ha la più ampia pubblicità possibile, sia “significa il mondo stesso in quanto è comune a tutti e distinto dallo spazio che ognuno di noi vi occupa privatamente...Questo mondo tuttavia non si identifica con la terra o la natura...ma è connesso con l’elemento artificiale, il prodotto delle mani dell’uomo come pure con i rapporti tra coloro che abitano insieme il mondo fatto dall’uomo. Vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune, come un tavolo è posto tra quelli che vi siedono intorno; il mondo come ogni *in-fra*, mette in relazione e separa gli uomini nello stesso tempo. Ma nonostante le differenze di posizione e la risultante varietà di prospettive, ciascuno si occupa sempre dello stesso oggetto”¹¹. Stare insieme, amarsi, stabilire relazioni interpersonali non costituisce di per sé una comunità, una *polis*. Le relazioni soggettive devono riferirsi ad una realtà oggettiva identificabile in uno spazio e in un tempo ben delimitati. Gli eventi modificano i confini dello spazio (città, impero, stato, federazione di stati) e del tempo (succedersi dei secoli) ma costante permane la realtà dell’ unico oggetto. Ma “ la politica nasce tra le persone, nell’*in-fra* e si afferma come relazione”, sostiene la Arendt ¹² e si realizza come tale solo nella *vita activa* come attività umana nella *polis*, punto di connessione tra pensiero e azione, nell’essere-insieme. L’agire, contrariamente al fare e all’operare, è una forma di attività che realizza pienamente “la condizione umana” come appartenenza a una comunità.

La politica emerge dunque come fondazione di uno spazio pubblico, artificiale che ci costringe ad uscire dal privato/sociale per metterci di fronte alla “presenza degli altri”. Uno spazio dove possa apparire la libertà. La favorevole congiuntura economica della civiltà occidentale che ha diffuso molto benessere materiale, potrebbe indurre la società contemporanea a realizzare la coesistenza tra l’antico ideale etico/politico della libertà “pubblica” come partecipazione –“libertà di” cittadine/i di partecipare all’amministrazione degli affari locali e alle decisioni politiche-, e della moderna libertà “privata” come indipendenza del singolo, autonomia della persona –“libertà dell’individuo da” ogni abuso di potere-. Solo la coesistenza di queste diverse forme di libertà può realizzare la nuova e futura società democratica, oggi preoccupata soprattutto del benessere materiale.

¹¹ Hannah Arendt, *Vita Activa*. Bompiani, Milano 1989. Pag. 39.

¹² Hannah Arendt, *Che cos’è la politica?*, cit. Pag.7.

Nella *polis* ateniese dove si privilegiava la libertà come partecipazione, l'*oixos* (mondo della necessità, luogo del fare, del *poiein*, dice Aristotele nella *Politica*) era quasi nascosto mentre il pubblico era la vita politica. L'uomo, che per Aristotele è per natura "animale politico", non "sociale" (come dirà poi San Tommaso), si realizza pienamente nella *polis* perché è il mondo della libertà, lo spazio dove ognuno agendo, ossia operando in vista di un fine (*prattein* e non *poiein*), primeggiando con gli altri in vista della gloria, ottiene visibilità. E' quindi riconosciuto nel suo agire umano in vista di uno scopo. Così agendo costruisce il mondo artificiale della propria ed altrui esistenza non più solo materiale ma morale e spirituale. E' realizzando il bene pubblico e non rincorrendo i propri vantaggi e interessi personali, dice Aristotele, che l'essere umano raggiunge la propria felicità.

Nel suo esame sui fattori della disuguaglianza, il premio Nobel per l'economia Amartya Sen sostiene che non solo nei Paesi in via di sviluppo ma anche nelle società avanzate, "la questione della disuguaglianza fra generi ha in ultima analisi a che vedere con le disparità a livello di libertà"¹³. La questione della disuguaglianza tra donne uomini si comprende meglio confrontando cose che hanno una intrinseca importanza, come i funzionamenti e le capacità, anziché soltanto i mezzi, come i beni primari o le risorse". L'eguaglianza infatti deve a sua volta confrontarsi con la diversità degli esseri umani, intesa come eterogeneità delle persone e la diversità come molteplicità delle variabili che si utilizzano per valutare l'eguaglianza. Affermazione significative in quanto comportano ogni apporto del genere femminile alla società come un valore in più per il suo sviluppo. A proposito della relazione tra libertà e sviluppo Sen nega che una maggiore libertà e maggiori diritti politici siano identificabili con i maggiori vantaggi individuali, in quanto il significato *politico* dei diritti mette in gioco gli interessi di altre persone la cui libertà è inviolabile. Esiste quindi un rapporto asimmetrico tra reddito personale, come vantaggio individuale, e libertà come fonte di vantaggio generale. La salvaguardia dei diritti politici fondamentali diventa così per Sen prioritaria qualora è collegata a questo tipo di asimmetria.

Al proposito formula alcuni esempi del ruolo che riveste per i mutamenti sociali l'attività delle donne, intesa come intervento attivo. Nei programmi degli attuali movimenti delle donne, osserva

¹³ Amartya K. Sen, *La diseguaglianza. Un riesame critico*, Il Mulino, Bologna, 2000. Pag.175.

Sen, comincia ad emergere maggiore attenzione per il loro ruolo attivo dopo un periodo di esclusiva preoccupazione per il loro benessere. Non più passive beneficiarie di aiuti e neppure interessato solo all'emancipazione materiale, le donne oggi si vedono protagoniste attive del mutamento, promotrici di trasformazioni sociali che possono modificare non solo la loro vita ma anche quella delle future generazioni e degli uomini. Le donne intendono assumere un ruolo attivo come persone con tutte le responsabilità che questa azione comporta. Questa assunzione di responsabilità sarà un vantaggio per tutta la società come del resto la limitazione del ruolo attivo delle donne danneggia gravemente la vita di tutti: donne, uomini, bambini. Lo sviluppo del potere e del ruolo attivo delle donne va dunque di pari passo con la eliminazione delle iniquità, sia nei Paesi poveri che in quelli ricchi.

Molte vite, soprattutto di bambini oltre che delle donne stesse, possono essere salvate da un maggior potere della donna in famiglia come la voce e l'azione pubblica delle donne possono modificare i modi in cui l'opinione pubblica discute di argomenti sociali, dal tasso di natalità ai problemi dell'ambiente e della salute. "Il messaggio, commenta Sen, sembra essere che alcune variabili legate al ruolo attivo delle donne svolgono spesso, nella promozione del benessere sociale una funzione molto più importante delle variabili legate al livello generale di opulenza di una società"¹⁴. E' comprovato da dati oggettivi che ogni qual volta le donne accedono a quelle opportunità normalmente di dominio degli uomini, riescono altrettanto bene, spesso agiscono con più vigore. Ma questa attiva partecipazione al mondo maschile non genera soltanto maggiore reddito per loro stesse ma benefici per l'intera società. La partecipazione femminile porta con sé quindi non solo un vantaggio per le donne ma è un efficace fattore generale di cambiamento sociale.

Nonostante il ruolo attivo delle donne abbia una portata vastissima in termini di vantaggi per tutta la società, conclude Sen, "è uno dei settori degli studi sullo sviluppo più trascurati, e in cui una correzione è più urgente. Oggi, verosimilmente nell'economia politica dello sviluppo niente ha un'importanza pari a quella di un riconoscimento adeguato della partecipazione e della funzione

¹⁴ Amartya Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000. Cap.VIII, pag.201.

direttiva, politica, economica e sociale, delle donne. Si tratta di un aspetto davvero cruciale dello sviluppo come libertà”¹⁵.

Scrivendo ancora John Stuart Mill che un individuo è portato maggiormente a fare da sé e ad avere fiducia in se stesso, allorché sente di essere al livello degli altri; allorché è certo che il suo successo non dipende dalle opinioni e dalle disposizioni di un corpo di cui non fa parte. E in effetti il sentirsi pari agli altri cittadini ha un effetto corroborante sul carattere di ciascuno come il partecipare alla vita pubblica anche a livello locale fa sentire il singolo, cittadino a pieno titolo. Sono poche le occasioni che si presentano nella vita di una persona tali da permetterle di mettere in luce le proprie idee e i propri sentimenti. Nell’antica Atene la partecipazione alla vita della *polis* elevava il livello intellettuale e nella moderna Inghilterra le categorie più umili hanno avuto enormi vantaggi dall’assolvere funzioni pubbliche anche semplici, come giurati o incarichi municipali. Partecipare alla cosa pubblica fa sentire il singolo parte di una collettività ed accresce il suo senso di appartenenza, gli fa capire che l’interesse pubblico è anche il suo; il suo prossimo non è più soltanto un rivale, un concorrente se non una vittima. La scuola della vita pubblica educa alla Ragione pubblica ed insieme concorrono ad elevare il carattere nazionale ed il bene pubblico¹⁶.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

¹⁵ Amartya Sen, *Sviluppo e libertà*, cit. Pag. 204

¹⁶ John Stuart Mill, *Considerazioni sul governo rappresentativo*, Milano, Bompiani, 1947.

A scuola con Socrate: la filosofia come diritto di cittadinanza

di Giulia Santi

Introduzione

Nel dibattito contemporaneo, tra le problematiche filosofiche che suscitano un crescente interesse, si rintracciano indubbiamente quelle concernenti l'aspetto didattico della filosofia.

Questo tipo di studio si muove principalmente in due direzioni, una strettamente pratica, l'altra teorica. Infatti, la *didattica della filosofia* se da un lato si occupa dell'individuazione di metodologie e strumenti indispensabili nell'insegnamento concreto della disciplina, dall'altro lato diviene essa stessa un problema filosofico.

Nella *didattica della filosofia*, una decisione nel campo dell'insegnamento corrisponde sempre ad una precisa visione globale della disciplina. Una scelta, quale ad esempio il libro di testo (ad impostazione storica, problematica o antologica?), sconfinava ben oltre la didattica pratica, poiché è frutto di una presa di posizione teoretica. Valutazioni diverse in questo campo modificano completamente l'asse interpretativo e il senso, che si possiede e che si vuole trasmettere, della filosofia stessa.

Prima di delineare le diverse implicazioni pratiche, è necessario quindi riflettere su che cosa possa essere la filosofia oggi, in questo tempo e in questa società, tentando poi, nella diversità dei pareri, di rintracciare un elemento comune. È naturale che si riscontrino punti di vista diversi ed è giusto che il dibattito si mantenga aperto a nuove prospettive. La ricerca di un tratto condiviso è però indispensabile, come elemento di base per scelte didattico-pratiche.

La filosofia è prima di tutto *lievito* per lo sviluppo del senso critico ed è questo aspetto che, secondo me, dovrebbe vivere oggi nelle scuole.

In una società come la nostra, il mondo dell'istruzione deve fornire tutti i mezzi necessari per rendere gli studenti cittadini responsabili, che riflettono sulla società, che non vivono passivamente. Una filosofia che adempie questo compito è realmente diritto di cittadinanza: ognuno nella società ha cioè il diritto di avvicinarsi ad essa e servirsene per *sfamare* la propria

intelligenza. La filosofia può divenire un utile mezzo per la nascita di persone, che divengano qualcosa di più che semplici individui.

Che cosa si intende con più precisione per *filosofia come diritto di cittadinanza*? Per rispondere a questo interrogativo è necessario sviscerare gli elementi implicati e cioè il *diritto*, il *diritto di cittadinanza* e la *filosofia*.

Sul diritto, in generale

Genericamente si descrive il diritto come «il complesso ordinato di norme variabili da tempo a tempo e da popolo a popolo, che prescrivono o vietano determinati atti e comportamenti, con lo scopo di regolare i fondamentali rapporti [...] su cui si regge l'organizzazione, la convivenza, e la sopravvivenza della società, e di disciplinare le relazioni intersoggettive [...]»¹.

Già in una comune definizione da dizionario compare l'elemento importante della *storicità* dei diritti. Infatti, come sostiene Norberto Bobbio, «i diritti dell'uomo, per fondamentali che siano, sono diritti storici, cioè nati in certe circostanze, contrassegnate da lotte per la difesa di nuove libertà contro vecchi poteri, gradualmente, non tutti in una volta e non una volta per sempre»².

I diritti sono di varie tipologie o *generazioni*, come le definisce Bobbio. I diritti di libertà (prima generazione) rivendicati nelle rivoluzioni settecentesche, i diritti sociali (seconda generazione) riconosciuti nell'800 e nel '900 e i diritti eterogenei (terza e quarta generazione) propri della contemporaneità. Quando nascono nuovi diritti? Essi si innestano sempre nell'*humus* storico sociale, e sorgono quando, mutate alcune condizioni, maturano nuovi bisogni, impensabili secoli (se non anni!) addietro.

La lotta per il riconoscimento e la salvaguardia dei diritti non può e non deve essere combattuta una volta per sempre dall'uomo, proprio perché ogni epoca storica modifica il rapporto tra diritti e poteri, tra diritti e obblighi. Il suo procedere è *asintotico*, ogni diritto che si conquista avvicina la società alla *retta* del riconoscimento e del rispetto totale dell'individuo, ma non giunge mai a toccarla (se non all'infinito!). Questo perché dal variare della

¹ Istituto della Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani, *Vocabolario della lingua italiana*, Arti Grafiche Ricordi, Milano 1987-1994, (5 voll.), vol. II, p. 116, voce *diritto*.

² Norberto Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1997, p. XIII.

società emergono per i cittadini nuovi bisogni, ma anche nuovi rischi dai quali essere difesi e nuovi doveri, dai quali non cercare di sfuggire.

È necessario introdurre e specificare il rapporto esistente tra possedere un diritto e riuscire a sentire il dovere di rispettare quelli degli altri.

Ad esempio nelle carte costituzionali compaiono numerosi «diritti sociali, i cosiddetti diritti della seconda generazione, che fanno bella mostra di sé [...] [e] sono rimasti sulla carta»³.

Nel momento in cui, nella prassi, questi diritti non vengono rispettati, è come se essi, nella realtà, non esistessero, se fossero soltanto delle «aspirazioni ideali».

«Una cosa è proclamare diritti e una cosa goderne», sottolinea giustamente Bobbio.

Questa fortissima discrepanza tra ciò che viene proclamato sul piano teorico e ciò che invece si realizza nel concreto mondo della prassi, è una costante in moltissimi ambiti, sia per i diritti, ma, purtroppo, anche per le leggi, l'organizzazione delle istituzioni e degli stati.

Concordo con Simone Weil quando mette in rapporto *diritto* e *obbligo*. «Un diritto non è efficace di per sé, ma solo attraverso l'obbligo corrispondente; l'adempimento effettivo di un diritto non viene da chi lo possiede, bensì dagli altri uomini che si riconoscono, nei suoi confronti, obbligati a qualcosa.[...] Un diritto che non è riconosciuto da nessuno non vale molto».⁴

La pensatrice parla di diritti e doveri in termini di *oggetto* e *soggetto*. «Queste parole [diritti e doveri] esprimono solo differenti punti di vista». Un individuo nei confronti degli altri è un soggetto che deve rispettare dei doveri; gli altri, ai suoi occhi, sono oggetto di diritti. E così, dall'altro punto di vista, gli altri sono tenuti a rispettare dei doveri, nei confronti di un individuo, essendo egli oggetto di diritti. L'acquisizione di un diritto è veramente tale, quando altri sentono il dovere, l'obbligo di compiere azioni che lo rispettino.

Nella società contemporanea, la graduale ma continua lotta per il riconoscimento dei diritti è condotta su due fronti.

³ Norberto Bobbio, *op. cit.*, p. XIX, le citazioni che seguono (ove non indicato) sono tutte tratte dalla pagina successiva del testo.

⁴ Simone Weil, *La prima radice, preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1996, p. 15. la citazione che segue è tratta dalla stessa pagina.

A livello internazionale, si cerca di estendere ancora i diritti *fondamentali* o di prima generazione (vita, libertà, difesa dalla violenza fisica...) a quella parte di collettività che vive nell'*oscurità*, privata spesso della dignità umana, espropriata della possibilità di esprimere i propri pensieri, in condizioni di sfruttamento più assoluto, di annullamento civile, scontrandosi spesso con lo sviluppo naturale di queste società. La via per la conquista dei diritti è *infinita e tortuosa*.

D'altra parte, anche dove è stata già raggiunta una democrazia, almeno per quanto riguarda la carta costituzionale, si combatte comunque ancora per i diritti.

Se entriamo negli ambiti nazionali, ogni popolazione e ogni cittadino conduce ogni giorno battaglie per l'affermazione di ciò che sente come un diritto non riconosciuto e quindi violato costantemente, sia esso di natura sociale, civile, culturale. I diritti sono oggi di natura estremamente eterogenea e indagare il loro statuto è impresa ardua.

In Italia, ad esempio, pur esistendo una carta costituzionale tra le più democratiche che tutela, tra gli altri, diritti come l'istruzione, il lavoro e la salute, la libertà personale, di parola ed espressione, e principi come il ripudio della guerra (con questo articolo 11 la si ripudia sia come strumento di offesa, ma anche di risoluzione della controversie internazionali e perciò risulta davvero singolare che l'Italia invii ancora, con tanta frequenza, il suo esercito sui campi di battaglia), non si riesce tuttavia a difendere globalmente i diritti, specialmente quelli di ultimissima generazione. Del resto in sessanta anni sono sorte moltissime nuove problematiche e all'incremento del potere dell'uomo di creare e distruggere, nonché di modificare l'ambiente con il suo operato, non è seguito sempre, in misura uguale, il rafforzamento della difesa di elementi imprescindibili.

Alla costituzione si sono affiancate altre carte (nazionali e internazionali) specificatamente preposte alla tutela, ad esempio, dell'ambiente, dei diritti della donna e del bambino, o che descrivono la normativa vigente su temi come il matrimonio, il lavoro, l'istruzione, la cittadinanza.

Diritto di cittadinanza

I diritti e doveri del cittadino sono fondamentali per la società e questi elementi concorrono fortemente a delineare le caratteristiche democratiche dello stato.

Che peculiarità possiede e su cosa verte la normativa sulla cittadinanza? Innanzitutto essa regola, a livello legale e giuridico, l'appartenenza di un individuo ad uno stato e i diritti e doveri basilari del cittadino riguardo alla propria persona e alla partecipazione alla vita socio-politico-culturale della nazione.

Oggi il cittadino italiano, in quanto tale, gode, perlomeno stando ai codici, di alcuni diritti tra i quali il voto, espressione massima del suo volere e del suo prender parte alla vita politica della nazione, l'assistenza sanitaria, l'istruzione; è anche soggetto però ad alcuni doveri quali il rispetto degli altri, a prescindere da ogni tipo di differenza, della loro persona e della loro opinione (liberamente espressa), l'esser responsabili delle proprie azioni, l'obbedienza alla Costituzione italiana e alle leggi vigenti. Anche i diritti di cittadinanza devono essere considerati come una classe «maldefinibile, variabile ed eterogenea», così come li definisce Bobbio, sempre nell'opera *L'età dei diritti*.⁵

«Maldefinibile» in quanto risulta impossibile e illusoria la ricerca di un fondamento assoluto e invariabile. Per secoli gli studiosi hanno ricercato i valori ultimi su cui poggiare la classe dei diritti fondamentali per l'uomo. Spesso sono incappati in difficoltà nel momento delle definizioni che oscillavano dal *tautologico* (Bobbio ricorda per esempio quelle che si riagganciano alla natura dell'uomo), al *valoriale* (quelle cioè che considerano i diritti come «condizione per il graduale perfezionamento della persona umana»; ma cosa si intende per *perfezionamento?*).

È «variabile», essendo un insieme storicamente relativo. Il relativismo, in questo senso, diviene flessibilità, difesa della possibilità futura di riconoscere nuovi diritti e doveri ora impensabili, di limitare o, al contrario, di allargarne l'applicazione.

I diritti sono e devono essere sotto questo aspetto relativi, in quanto spesso diritto elimina diritto (il diritto a non essere torturati, sradica, alla base, diritto ad impiegare la tortura come mezzo legale o giudiziario, al fine di infliggere una pena o estorcere una confessione che una cerchia di persone possedevano) o semplicemente modifica l'applicazione di altri. Anche i diritti

⁵ In realtà Bobbio utilizza questi aggettivi per la specie generale dei diritti, comprendendoli tutti.

considerati universalmente fondati e imprescindibili hanno degli aspetti modificabili.

Se si riflette sull'*apparentemente incontestabile* diritto alla vita, già riconosciuto dai primi giusnaturalisti e da nessuno ormai teoricamente considerato decidibile, si nota come esso, sull'asse storico e geografico, ha posseduto e possiede delle limitazioni di applicazione; si pensi agli stati democratici in cui ancora vige la pena di morte, situazione in cui un reo perde il diritto alla vita e il giudicante acquisisce il diritto di toglierla, nonché numerose altre situazioni problematiche nelle quali applicarlo diviene complicato.

Ulteriore dimostrazione della storicità dei diritti la possono fornire le parole stesse di Norberto Bobbio pronunciate nel 1964: «non è difficile prevedere che in avvenire potranno emergere *nuove pretese* che ora *non riusciamo neppure a intravedere*, come il diritto a non portare le armi contro la propria volontà, o il diritto di rispettare la vita anche degli animali, e non solo degli uomini»⁶. Dobbiamo riscontrare come, dopo quaranta anni, il servizio di leva sia ormai volontario (anche se ultimamente vi era anche la possibilità di dichiararsi obiettori di coscienza), e gli animali abbiano oggi una legge a loro tutela (sia per l'uccisione, che per maltrattamento e abbandono).

Classificando i diritti come «eterogenei» invece si sottolinea come possiedano «*status*» tale da risultare «diversi tra loro»⁷. Esistono diritti tra loro contraddittori, che, in alcune situazioni, implicano una scelta di priorità, e diritti che vengono invece considerati come prioritari. Vi sono diritti, infine, non codificati giuridicamente, che, tuttavia, hanno un'importanza estrema.

Tra questi pongo i diritti delle future generazioni, cui corrispondono i doveri della società presente nei loro confronti. Questo diritto, descritto da Bobbio⁸ solo come un esempio a dimostrazione della relazione reciproca di diritto/dovere, è invece, secondo me, fondamentale e ci permette di penetrare nel cuore del nostro argomento.

I diritti delle future generazioni

⁶ Norberto Bobbio, *op. cit.*, p. 9. Le parole citate appartengono al saggio *Sul fondamento dei diritti dell'uomo*, relazione pronunciata nel '64 a L'Aquila, durante un convegno sui diritti promosso dall'Istituto internazionale di filosofia. Il corsivo non è presente nel testo originale.

⁷ Norberto Bobbio, *op. cit.*, p. 11.

⁸ Norberto Bobbio, *op. cit.*, p. XIX.

Il cittadino veramente responsabile, a prescindere dal ruolo che gli è proprio nella società, oltre a rispettare i propri contemporanei, non dovrebbe dimenticare mai i propri doveri nei confronti di coloro che verranno dopo di lui.

La nostra società dovrebbe superare la *miopia* che la rende incapace di guardare oltre il proprio tempo. Secondo me, è necessario ritrovare un senso di responsabilità ad ampio respiro. Ciò che l'uomo compie oggi ha delle ripercussioni positive ma anche negative, che emergono *prepotentemente* con il passare degli anni.

Secondo me, bisogna essere più consapevoli degli stravolgimenti e dei danni che possiamo causare con il nostro operato.

Aspetti pratici e materiali come l'inquinamento ambientale e lo *svilimento* del territorio, lo sfruttamento sconsiderato delle risorse, non sono solo negativi *di per sé*, ma risultano ancor più dannosi se si pensa a che tipo di mondo, perpetuando tali atti, si andrà creando col passare dei secoli. Nel Polo Sud vi sono ghiacci tramite i quali è possibile ripercorrere la storia del nostro pianeta, attraverso il deposito delle polveri su di essi; lì si nota come a partire dalla rivoluzione industriale sia iniziato l'inquinamento. // *mondo non dimentica i nostri errori*. Bisognerebbe pertanto agire, affinché ai nostri figli si possa un giorno raccontare di aver lottato per qualcosa.

Ovviamente la società di oggi non ha solo degli obblighi riguardo al territorio, ma deve riconoscere dei doveri di natura civile, politica, economica e sociale. Ogni azione dovrebbe mirare alla costruzione di una collettività più responsabile.

Simone Weil sottolinea che «la collettività penetra già nell'avvenire. Contiene nutrimento non solo per le anime dei vivi, ma anche per quelle degli esseri non ancora nati che verranno al mondo nei secoli futuri. [...] Ogni collettività ha le sue radici nel passato, costituisce l'unico organo di conservazione per i tesori spirituali accumulati dai morti, l'unico organo di trasmissione mediante il quale i morti possono parlare ai vivi»⁹.

Noi possiamo conoscere la società futura, sul nascere, in quanto i bambini sono i cittadini di domani. Abbiamo quindi delle grosse responsabilità nei loro confronti e uno dei principali mezzi che permette di trasmettere *l'eredità* del nostro tempo è la scuola. Tramite l'istruzione e l'educazione diveniamo «nutrimento» per le nuove generazioni. Essi si nutriranno di noi, ma, inevitabilmente, ci

⁹ Simone Weil, *Op. cit.*, p. 19.

supereranno e costruiranno una nuova collettività dalle caratteristiche differenti, poiché saranno mutate le contingenze storiche, lo sviluppo tecnico e tecnologico, il sapere e la visione del mondo, le aspettative, i bisogni, etc.

L'istruzione costituisce un fondamentale diritto di cittadinanza. A questo bisogna però aggiungere qualcos'altro. Infatti i ragazzi hanno il diritto sia di arricchirsi del nostro patrimonio conoscitivo sia di imparare a *costruirsiene uno proprio*. La scuola di oggi deve mantenere l'impegno di fornire a tutti i mezzi necessari per renderli cittadini. Con questa affermazione non si vuole assolutamente prospettare una scuola che plasmi, che modelli. La scuola non deve divenire un'azienda che produce in serie. Non deve sfornare persone tutte uguali, bensì individui che sappiano dialogare nelle loro diversità. La scuola deve *armare* gli studenti di cultura (per difendersi dall'ignoranza), di senso critico (per crearsi sempre una propria idea su realtà diverse), di capacità di osservare e ragionare (ma anche di esprimere ciò che si pensa), di curiosità e voglia di conoscere, di senso della giustizia e del rispetto. Per realizzare un obiettivo così complesso e articolato, la scuola deve servirsi, con saggezza e metodo, di *tutti i mezzi* offerti dal nostro patrimonio culturale. Chi dovrebbe in primo luogo affermare che la scuola ha come suo primario obiettivo quello di preparare i ragazzi a realizzarsi nella *comunità sociale e civile*?

Innanzitutto sono tenuti a addentrarsi in questa ottica gli insegnanti, i quali, guardando alle potenzialità della propria disciplina, devono utilizzare un metodo tale da spronare sempre all'indagine e alla riflessione, e che non si fondi sulla pura ricettività passiva da parte dello studente. Per questo la scuola deve sempre tenersi lontana dall'indottrinamento, riuscendo a rendere gli studenti in grado di costruirsi una loro propria e autonoma *Weltanschauung critica*, per impegnarsi concretamente nella società.

Abbiamo parlato della *storicità dei diritti*, ma anche per il mondo dell'istruzione, non è possibile una riflessione ultima e definitiva, in quanto nessuna conoscenza, nessuna società, nessuna concezione può hegelianamente considerarsi il raggiungimento della *fase dello spirito assoluto*, giacché il divenire dialettico è continuo e, spesso, contraddittorio. Il futuro, per certi aspetti supererà sempre il passato. Ogni generazione muta costantemente nei suoi aspetti caratteristici: alcune tra le più alte conquiste conoscitive dell'uomo del passato ora divengono patrimonio acquisito già nella scolarità elementare o, secondo la nuova definizione, primaria. Non solo:

anche l'ambiente nel quale i giovani dovranno vivere e realizzarsi sul piano personale, sociale e lavorativo, si modifica e si trasforma continuamente. Ed è per questo motivo che la scuola deve porgere sempre un occhio alla società e mai trincerarsi tra le proprie mura. Il cambiamento, interno all'organizzazione scolastica, deve essere attentamente calibrato proprio per l'importanza di quest'istituzione nello sviluppo culturale e sociale di un paese.

La scuola è luogo d'incontro tra collettività diverse sia *cronologicamente* (insegnanti, dai più anziani ai più giovani, genitori e alunni), che *geograficamente* (le classi riflettono le società multietniche). In molti ambiti, le problematiche che insorgono dal rapportarsi delle diversità ideologiche, etniche, culturali o religiose, vengono spesso risolte con atti di violenza, di annientamento dell'una o dell'altra componente. La scuola deve invece insegnare al confronto, al dialogo e all'arricchimento reciproco, oggi più che mai.

Colui che incomincia il viaggio della vita, ha la necessità di riempire dentro di sé una valigia con ciò che gli servirà nel cammino. Gli elementi utili glieli forniranno la famiglia, la scuola e le esperienze. Quali elementi risultano *utili* per questa valigia, quali i *saperi essenziali*?

Nessuna disciplina può sperare in un fondamento assoluto e intoccabile, tale da garantire il suo insegnamento perennemente invariato. In una società che mira all'omologazione e all'annullamento del senso critico, è diritto di cittadinanza, cioè di ogni cittadino italiano, ricevere un'istruzione che miri proprio a combattere il dogmatismo acritico con tutti i mezzi. «Non possiamo accettare una scuola tutta curvata "sull'imparare un mestiere", né una scuola avulsa dai problemi, anche quelli dello sviluppo economico, che ci stanno di fronte. Il compito della scuola è quello di creare cultura, mettere in grado ragazzi e ragazze di saper risolvere i problemi che via via la vita presenterà loro»¹⁰.

È per questo motivo che concepisco la filosofia come un diritto di cittadinanza che non si può negare a nessuno e il cui insegnamento deve essere rivisitato negli ordini e gradi dove è già previsto ed esteso sia *orizzontalmente* (nei diversi indirizzi delle scuole superiori o secondarie), sia *verticalmente* (nella scuola dell'obbligo).

¹⁰ Franco Paris, *Il processo di riforma*, editoriale della rivista *Insegnare filosofia*, anno IV-Novembre 2000.

Che tipo di filosofia può rivestire tale ruolo? Come deve essere intesa e insegnata affinché adempia questo compito?

Per rispondere a questi interrogativi ritengo, in primo luogo, necessario distinguere la mia indagine, circa la didattica della filosofia, da un tentativo *maldestro* e forzato di dimostrare la superiorità assoluta di questa disciplina sulle altre, presentando gli obiettivi prefissi come un patrimonio appartenente solo ed esclusivamente a quest'ambito epistemologico. Una velleità di questo tipo crollerebbe come una costruzione senza fondamenta, in quanto nessuna *materia* d'insegnamento può ottenere uno statuto tale da negare l'utilità specifica di altri ambiti del sapere. Reputo invece importante sottolineare come, tra i diversi e poliedrici apporti forniti dalle diverse branche, debbano comparire anche quelli della filosofia, a pieno titolo e con tutte le loro potenzialità. Come ritiene lo storico delle idee Paolo Rossi: «molte delle idee che hanno orientato il comportamento di milioni di persone nella storia contemporanea hanno un'origine filosofica. Questo non vuole dire sopravvalutare la filosofia e il ruolo dei filosofi – basta pensare al marxismo, alla sua vasta incidenza –, ma riconoscere quanto siano rilevanti le idee che diventano comportamenti collettivi nella storia. C'è peraltro un punto di vista, quello posthegeliano, che definirei di "parrocchialismo filosofico", il quale considera la filosofia come l'essenza della storia del mondo. Io sono fra quelli che considerano ciò che avviene nella filosofia meno rilevante di ciò che avviene nel mondo. Però è ormai chiaro che se non è vero che le modificazioni della storia del mondo dipendono, per esempio, solo dalle strutture economiche è anche vero che esse dipendono anche, e fortemente, dai movimenti delle idee. Naturalmente le idee hanno a che fare con la filosofia, anche se non sono solo filosofia»¹¹.

In secondo luogo, diviene allora fondamentale scandagliare lo statuto epistemico della filosofia e considerare quale metodologia si richieda oggi per il suo insegnamento.

Filosofia

Per discutere le modalità dell'insegnamento della filosofia, è necessario analizzare e descrivere quale prospettiva si adotti per considerarla e quale portata conoscitiva e utilità le si possano effettivamente attribuire.

¹¹ Mario Quaranta intervista Paolo Rossi, *La filosofia oggi*, rivista *Insegnare Filosofia*, n. 2, 1997.

Stabilire un *sensu proprio* della filosofia indiscutibile e inattaccabile in assoluto è assolutamente impensabile, già all'interno della comunità dei filosofi. Ogni tradizione si è trovata a ridipingerne totalmente l'essenza di fondo o qualche caratteristica, cercando, magari, di distinguersi e allontanarsi in maniera netta dalla posizione di altri filosofi, scoprendo differenti mistificazioni e varie antinomie, per poi, finire a volte per crollare ugualmente in altre contraddizioni, vischiose come tele di ragno. Si possono comunque cogliere dei significati comuni, sottesi nelle diverse riflessioni, attraverso gli usi di alcuni termini e i diversi problemi su cui la filosofia si è variamente applicata.

La filosofia è stata ricerca dell'*ἀρχή*, indagine sull'uomo nella sfera etica e gnoseologica, teoria politica di libertà e di assolutismo, aperta via di ricerca continua oppure sistema ben codificato e circoscritto, riflessione riservata ad un'*élite* chiusa nella propria *turris eburnea*, avulsa da tutto ciò che avviene nel mondo, oppure ancora dialogo e confronto nell'*ἀγορά*, all'interno del tessuto sociale. È necessario quindi valutare le varie tradizioni e dichiarare apertamente *con chi stare*. Prendere una posizione sul significato della filosofia caratterizza già la riflessione e le finalità che si intendono perseguire.

L'insegnamento socratico

Personalmente scelgo di stare con Socrate. Quest'affermazione appare già problematica, in quanto, come tutti sanno, Socrate non ha lasciato nulla di scritto. Nonostante ciò, egli risulta essere una figura variamente discussa da numerosissimi pensatori successivi e, ancor oggi, alquanto incisiva; «e poi forse nessun pensatore più di Socrate – come caso limite – sarebbe risultato idoneo, paradossalmente, a mettere alla prova i punti di forti di un metodo storiografico: la 'fortuna' di un autore, [...] la 'qualità' di un'esperienza di pensiero e di vita, da cercarsi in ogni sfumatura di significato storico ed etico-politico, e quindi nella 'quantità' delle sue fruizioni; il 'valore' dello stesso filosofare, da ricavarsi nelle tensioni individuali-collettive, nelle variazioni della recezione, nelle polemiche, nei contrasti, nelle oscillazioni e nelle incertezze [...]»¹². La figura di Socrate ci viene delineata da Aristofane, la fonte più

¹² Eugenio Garin, *A scuola con Socrate*. Una ricerca di Nicola Siciliani de Cumis, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 18. Il volume ha la forma di un'intervista e questo frammento estrapolato è di Nicola Siciliani.

antica, ma dalle caratteristiche parodistiche che descrivono il filosofo sia come un naturalista, che come un sofista senza scrupoli o un intellettuale ascetico ritirato nel suo *φροντιστήριον* (*Le nuvole*). Platone e Senofonte, entrambi contemporanei, ne tracciano un ritratto completamente differente, come del resto anche Aristotele (che pure non lo aveva tuttavia mai conosciuto direttamente poiché traeva le sue informazioni dal contatto ventennale con Platone).

Platone è sicuramente colui che tratteggia con più dettagli e più *pathos* Socrate, affidandogli, successivamente, anche il compito di sostenere le sue stesse teorie, determinando un graduale allontanamento dalla lezione del suo maestro. A partire da queste raffigurazioni dello stagirita, i filosofi posteriori si sono rapportati con quest'affascinante pensatore, condividendone o disprezzandone lo spirito *universale* del suo dialogare. Egli *parlava*, e parla tuttora, alle menti più semplici come alle più sublimi, senza discriminare e ghettizzare, in quanto ognuno possiede dentro di sé le sue tensioni verso la verità, e per *partorirla* ciascuno deve abbandonare la presunzione di sapere e deve invece riuscire ad ammettere la propria ignoranza.

Stare con Socrate e ripensare a ciò che rappresenta, significa congiungere storia del pensiero e la didattica della filosofia, ritrovando in lui la figura dell'educatore, «poiché egli fu il Maestro non solo della Grecia, ma dell'umanità tutta, alla cui educazione offrì la vita in testimonianza delle sue idee. [...] Egli sentiva il carattere sacro della sua missione di educatore del suo popolo»¹³ e la funzione stessa del filosofare.

L'educatore, nell'ottica socratica, è torpedine marina, pungolo che scuote, con abili domande, ogni animo, che rende consci dei propri limiti, che scende dalla *cattedra* per insegnare nelle *piazze*.

Filosofare è quindi ricercare, dubitare, dialogare, spingere ciascuno a scandagliare le profondità del proprio animo, per divenire *se stesso*. Ed è proprio questo ciò che Socrate continua ad insegnarci dopo più di duemilatrecento anni, senza averci lasciato *nulla* di scritto, se non la sua esistenza e la sua morte a testimonianza che la vita è ricerca perenne, coerenza e rispetto ininterrotto delle proprie idee, anche quando arrecano sofferenze. Secondo me è il filosofare che dovrebbe vivere in tutte le scuole italiane, portando all'arricchimento reciproco maestro/allievo attraverso la lettura diretta dei classici che «illuminando un passato

¹³ Eugenio Garin, *op. cit.*, p. 19.

anche lontano aiuta[no] a comprendere il travaglio del presente, mentre nel confronto e nella differenza fa[nno] emergere il senso del divenire»¹⁴.

Se qualcuno obiettasse che la filosofia è *materia difficile*, adatta solo all'insegnamento negli anni finali della scuola superiore e nell'università, risponderei, *sfruttando* l'immagine di Socrate (o meglio del Socrate platonico del *Fedro*), che l'arduo compito degli *educatori* è: «penetrare nella natura dell'anima [di chi ascolta], ritrovando allo stesso modo la specie adatta per ciascuna natura, bisogna che costruisca e ordini il suo discorso in modo corrispondente, dando ad un'anima complessa discorsi complessi e che comprendano tutte le armonie, e a un'anima semplice discorsi semplici»¹⁵.

La filosofia quindi deve essere ripensata in proporzione ai diversi ordini e gradi di scuola, per renderla fruibile da tutti, e, quindi, realmente uno strumento per l'intera società.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *La "città" dei Filosofi - Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici*, atti dei corsi residenziali di aggiornamento e materiali didattici (Ferrara, 1999 – 2000), Ferrara 2001, *Quaderno 12/4*; e *Nuovi moduli di filosofia al biennio*, seminario ministeriale di formazione e materiali didattici (Ferrara, 25 -27 novembre 2001-2002), Ferrara febbraio 2004, *Quaderno 12/7*; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca;
- Bobbio Norberto, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1997;
- Damiano Elio, *Società e modi dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1984;
- De Pasquale Mario (a cura di), *Filosofia per tutti*, Franco Angeli, Milano 1998;
- Garin Eugenio, *A scuola con Socrate. Una ricerca di Nicola Sicilliani de Cumis*, La Nuova Italia, Firenze 1993;

¹⁴ Eugenio Garin, *op. cit.*, p. 102

¹⁵ Platone, *Fedro*, a cura di Giovanni Reale, Fondazione Lorenzo Valla, Milano 1998, 277 b 8-c 2 (Burnet), p. 165. Bisogna precisare che si è utilizzato il termine *sfruttare* in quanto per Platone, autore materiale di queste parole, ci si poteva dedicare alla filosofia solo dopo i 50 anni!

- Girotti Armando, *L'insegnamento della filosofia. Dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996;
- Iacono Alfonso M., Viti Sergio, *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Manifestolibri, Roma 2000;
- Lipman Matthew, *Il prisma dei perché*, tr. it. di A. Cosentino, Roma, Armando, 1992 (tit. or. Harry Stottlemeier's Discovery);
- Minazzi Fabio, *Socrate bevve la maieutica e morì*, Colonna Edizioni, Milano 1997;
- Minazzi Fabio, *Insegnare a filosofare*, Barbieri editore, Munduria 2004;
- Platone, *Fedro*, a cura di Giovanni Reale, Fondazione Lorenzo Valla, Milano 1998;
- Ruffaldi Enzo, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1999;
- Weil Simone, *La prima radice, preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, trad. it. Franco Fortini, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1996.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

Insegnare filosofia al biennio: una sfida per la didattica e per la ricerca

di Silvia Bona

1. Introduzione: la ricerca

2. I suggerimenti della prassi

2.1 Gli esiti

2.21 I punti di forza: la valenza formativa

2.22 I punti di debolezza : la visibilità dell'orizzonte filosofico

2.3 La fattibilità e le sue condizioni

2.31 Concreto ed astratto

2.32 Il testo

2.33 Il filo rosso

2.34 Gli strumenti e le attività

2.35 La verifica

2.4 Le variabili significative

2.41 Il tempo

2.42 Il docente

2.43 Lo studente

2.44 La disciplina

3. Più che un punto fermo, una provocazione

1. Introduzione: la ricerca

Di filosofia si parla molto oggi. E questo è un dato di fatto. Non altrettanto evidente è se la filosofia, oggi, parli molto. Certo, come e forse più di tutte le forme della cultura, essa attraversa una crisi che ne investe almeno alcuni aspetti. Rispetto a questa questione, il mondo della scuola sembra rispondere con un certo pacato ottimismo manifesto in affermazioni come quelle di A. Sgherri che nel 2000 scriveva: "deve essere (...) precisato che non è la filosofia in sé – quale campo di ricerca ad essere in crisi. (...) Lo è invece il suo insegnamento a tutti i livelli, di conseguenza la sua collocazione in un sistema di studi superiori e la sua funzione nel percorso formativo del giovane." (La città dei Filosofi, *Quaderni 12/4. Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio dei riordino dei cicli scolastici*, p. 12). E' questa l'assunzione da cui muove tutto il lavoro che segue. Posto dunque che il luogo critico della filosofia attuale sia il suo insegnamento, c'è da domandarsi se si tratti di una crisi di fatto o di

diritto, ossia se sia in discussione la ragione dell'insegnamento della filosofia che non ricopre più, in relazione alle domande sollevate dal conteso socio-culturale-politico post-moderno, una funzione formativa, oppure se in discussione sia solo la forma della sua comunicazione e se in questione sia soltanto la modalità dell'insegnamento.

Questa riflessione è stata oggetto di un corso residenziale di didattica della filosofia svoltosi a Ferrara nel gennaio 1999 e approvato dall'allora ministro in carica prof. L. Berlinguer, dal titolo "L'insegnamento della filosofia nella scuola del 2000: aspetti, problemi e prospettive". Dai lavori (la sintesi dei quali curata da R. Ansani e L. Bolognini è pubblicata in *La città dei Filosofi, Quaderni 12/4*) è emerso che indubbiamente la crisi dell'insegnamento della filosofia è una crisi di fatto. Tutti gli interventi sono stati, infatti, unanimi nel sostenere che la disciplina possiede un'indiscussa ed imprescindibile valenza formativa poiché, chiarificando concetti e linguaggi, problematizzando lo statuto dei saperi, aiutando il soggetto a collocarsi nella realtà socio-politica, stimolando il soggetto a porsi domande di senso e di valore, "contribuisce in modo insostituibile all'acquisizione di una forma mentis caratterizzata da senso critico, apertura al nuovo e disponibilità al confronto e alla convivenza democratica" e dunque ricopre uno spazio tra i saperi essenziali nella costruzione della personalità individuale e sociale. D'altra parte, però, all'unanimità è stata anche rilevata la necessità di un profondo ripensamento delle sue forme di comunicazione e di trasmissione, in relazione al mutato contesto non solo scolastico, più attento allo sviluppo di abilità, ma anche culturale e politico, in modo che vengano superate delle forme di insegnamento ancora ancorate a concezioni teoretiche che, se non possono dirsi superate, devono almeno riconoscere l'inadeguatezza rispetto alla realtà ed ai bisogni del sapere contemporaneo. Ne è derivata una provocazione intellettuale che "intendeva sollecitare un confronto ed un dibattito sull'insegnamento della filosofia per una scuola così profondamente cambiata nei contenuti nei metodi". Tale provocazione è stata immediatamente raccolta dal gruppo di docenti della *Città dei filosofi*, con sede nel Liceo Classico Ariosto di Ferrara, che l'ha declinata e concretizzata esaminando e discutendo l'ipotesi dell'introduzione di elementi di filosofia nel biennio terminale dell'obbligo, avanzata nell'allora attualissimo Documento della commissione dei Saggi. Come scrivono M.Villani e L. Bolognini nella presentazione del lavoro che ne è derivato (*La città dei Filosofi, Quaderni 12/4. Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio dei riordino dei cicli scolastici*, p. 33), infatti, il biennio dell'obbligo

costituisce una sfida ed insieme un campo privilegiato di sperimentazione in quanto da un lato costituisce un luogo vergine dal punto di vista della didattica della filosofia sul quale non pesano retaggi e tradizioni consolidate e dall'altro consente di cogliere appieno la valenza formativa della disciplina dal momento che "per la novità degli utenti e del contesto di riferimento costringeva ad una riflessione complessiva, ancora più stringente, intorno al ruolo della filosofia nella nuova collocazione, ai modi e alle forme della sua presenza" (*ibidem*). La sfida si è presentata piuttosto difficoltosa per diverse ragioni. Anzitutto la sua natura di avanguardia. Si tratta, infatti, della prima sperimentazione in Italia e dunque non ha potuto avvalersi di alcun riferimento a lavori precedenti che fornissero delle premesse sulle quali lavorare e delle indicazioni di direzione. Né un supporto poteva venire dalla letteratura sia cartacea sia in rete, nella quale sono decisamente più abbondanti riferimenti all'insegnamento della filosofia in età differenti rispetto a quella in esame (in particolare nel mondo anglosassone è stata condotta una sperimentazione sull'insegnamento della filosofia nel ciclo della scuola primaria, con il progetto *philosophy for children*). Inoltre le variabili in gioco erano molteplici ed articolate sui due diversi piani della disciplina e dello studente. Da un lato, infatti, si trattava di conoscere appieno le caratteristiche dei destinatari, attraverso uno studio serio ed approfondito dello stadio dello sviluppo cognitivo e dei processi che caratterizzano la loro età e dall'altro di studiare la modalità di garantire la tonalità filosofica del percorso proposto. L'obiettivo era in sintesi, "fare acquisire un'esperienza di filosofia agli studenti ed alle studentesse intorno a questioni di senso e di valore". In coerenza con tale finalità, la prima tappa del lavoro è stata costituita da un periodo di studio nel quale il gruppo si è da un lato avvalso dell'intervento di esperti che hanno consentito un avvicinamento alle caratteristiche psicologiche e cognitive degli studenti del biennio, dall'altro ha dato inizio ad una ricerca didattica che definisse la modalità più funzionale per "coniugare le diverse esigenze di contenuto, di procedimenti, di apertura problematica alla filosofia (...)". Il risultato di questa prima fase di lavoro è stata la realizzazione di **moduli di filosofia**, pubblicati nel 2000 ([link ai moduli](#)), che costituissero possibili percorsi didattici da sperimentare nelle classi dei bienni di scuole di ogni ordine. La seconda fase del lavoro è, infatti, consistita nell'attuazione della sperimentazione in alcuni istituti di tutta Italia, spontaneamente aderenti al progetto. Questa fase del lavoro è ancora in corso di realizzazione: un ampio materiale sta tuttora infatti confluendo al Liceo

Ariosto di Ferrara. Si è tuttavia ritenuto necessario un monitoraggio dei dati affluiti nei primi due anni della sperimentazione per verificare lo *status quaestionis* e per definire l'opportunità di proseguire nella ricerca. Si tratta della terza fase del lavoro, quella di analisi dei dati, volta a definire la **fattibilità** del progetto, della quale sono stata incaricata e della quale presento in sintesi qui di seguito alcuni elementi a mio avviso significativi (la versione completa sarà disponibile sul sito della Città dei Filosofi).

Il lavoro di analisi si è rivelato complesso ed ha richiesto un tempo piuttosto lungo a causa dell'ampiezza e dei caratteri del materiale disponibile – prodotto delle sperimentazioni dei moduli negli a.s. 2001/02 e 2002/03, in **circa trenta scuole di tutta Italia, di ordini differenti** – che si è presentato fin dal primo esame notevolmente **eterogeneo**, sia in termini di modalità attuative della sperimentazione, sia in termini di natura dei resoconti del lavoro svolto. In primo luogo, infatti, gli istituti coinvolti hanno attivato la sperimentazione in condizioni e con modalità differenti: ne sono risultate esperienze estremamente diversificate nella gestione dei tempi, nell'utilizzo del personale docente, nel livello di collegialità, di interdisciplinarietà, nella fedeltà alla programmazione proposta nei moduli, nella qualità e nella quantità degli interventi di modifica, di integrazione, di interpretazione sul progetto originale che, perciò, lontano da ogni direttività ha costituito principalmente una traccia, un canovaccio sul quale lavorare ad hoc. In secondo luogo, non tutte le scuole hanno fornito il medesimo materiale: in alcuni casi è pervenuto solo il questionario degli studenti, in altri le relazioni finali con sintesi dei dati dei questionari, in altri ancora solo relazioni e materiale di studenti, in alcuni casi tutti i prodotti e in altri solo quelli reputati significativi. Questi elementi di eterogeneità se da un lato costituiscono l'indiscutibile ricchezza del materiale – suggerendone la spendibilità in più direzioni e rivelandone l'interesse non solo dal punto di vista strettamente didattico, ma anche da quello della sociologia della cultura – dall'altro non solo ne impediscono un'elaborazione sistematica e strutturata secondo criteri statistici, ma soprattutto rendono estremamente difficoltosa la generalizzazione ed il confronto tra le esperienze in vista dell'approdo ad una conclusione univoca sugli esiti della sperimentazione stessa.

In base ai dati disponibili non è pertanto possibile esprimere un giudizio definitivo rispetto alla fattibilità del progetto: la **domanda sulla possibilità e sull'opportunità dell'insegnamento della filosofia al biennio conclusivo dell'obbligo, resta, per molti**

versi, ancora aperta. Il contributo che i dati raccolti possono fornire alla didattica della filosofia sono però a mio avviso ugualmente significativi: non solo costituiscono uno stimolo a continuare la ricerca, ma soprattutto apportano al lavoro dei docenti coinvolti quei suggerimenti della prassi che consentono di sottrarre il percorso sin qui condotto al rischio di apriorismo e dunque di cecità. E' questo l'intento di quanto segue: lasciare che la pratica attivata racconti, sinteticamente, di sé e riveli in questo modo le proprie preziose indicazioni.

2. I suggerimenti della prassi

2.1 **Gli esiti**

Questa impossibilità a rispondere in modo definitivo alla domanda sulla fattibilità dell'esperienza di insegnamento della filosofia al biennio, non deve però far pensare ad un clima generale di perplessità: i docenti che hanno partecipato alla sperimentazione sono apparsi, infatti, nel complesso, entusiasti e convinti dell'efficacia e della validità formativa del progetto e, in generale, soddisfatti dei risultati, seppure non manchino riserve, dubbi, consapevolezza della necessità di un incessante *labor limae* sulle proposte dei moduli e qualche voce decisamente scettica. Infatti, **la maggior parte dei docenti coinvolti dichiara di avere raggiunto gli obiettivi stabiliti** e imputa gli eventuali insuccessi non ad elementi propri della sperimentazione, bensì a fattori riconducibili al generale contesto didattico, quali la condizione del gruppo classe, il momento dell'anno in cui si svolge la sperimentazione, la difficoltà nel coordinamento collegiale, i limiti contingenti degli studenti a livello emotivo: dunque, stando alle dichiarazioni esplicite ed alla soddisfazione dei soggetti coinvolti, sembra potersi dichiarare l'esito positivo della sperimentazione e pertanto sia la possibilità di insegnare con successo la filosofia nel biennio conclusivo dell'obbligo, sia l'efficacia a tale scopo della didattica modulare in generale e degli strumenti costruiti in particolare.

Questo entusiasmo deve però essere almeno parzialmente ridimensionato alla luce di due ordini di considerazioni. In primo luogo l'evidente **mancaza di omogeneità dei risultati**. L'analisi dei dati rivela, infatti, differenze abbastanza significative negli esiti sia in scuole di ordine differenti, sia in scuole del medesimo ordine,

sia all'interno di una medesima classe. Ciò non solo rende illegittima qualsiasi attribuzione certa di efficacia ad elementi universalmente identificabili e perciò reperibili nelle condizioni didattiche proposte, ma anche disillude rispetto alla possibilità di identificare con certezza delle correlazioni significative tra la positività dell'esperienza e variabili come l'ordine di scuola, le caratteristiche sociali dell'utenza, la collocazione geografica, inducendo piuttosto a **ritenere che i fattori di riuscita o di fallimento siano ugualmente casuali o almeno contingenti**. In secondo luogo, è necessario tenere presente la duplicità dell'obiettivo dell'esperienza proposta nella sperimentazione: per dirsi efficace nel fare acquisire agli studenti un'esperienza di filosofia, il modulo avrebbe dovuto dimostrare da un lato la propria valenza formativa, dall'altro garantire la visibilità nel percorso dell'orizzonte filosofico (Villani e Bolognini). Non sempre, però, nel corso della sperimentazione, si è mantenuta una distinzione ed una consapevolezza di entrambi questi criteri e non sempre la loro distinzione è stata tematizzata con la dovuta attenzione, tanto che mentre il primo può dirsi quasi universalmente adeguato, non altrettanto si può sostenere rispetto al secondo. Infatti, **i moduli hanno senza dubbio contribuito alla formazione e al consolidamento di alcune abilità trasversali anche pedagogicamente rilevanti, ma hanno talvolta smarrito lo specifico disciplinare**, subordinando all'acquisizione dei processi i contenuti e le forme proprie della filosofia, rendendoli semplici strumenti, pretesti o provocazioni.

Accanto a indubbi elementi di positività, dunque, la pratica didattica ha rivelato anche significative debolezze: la chiara tematizzazione di entrambi questi aspetti costituisce il primo importante suggerimento che è necessario fornire alla ricerca.

2.2.1 I punti di forza: la valenza formativa

Sia le relazioni dei docenti, sia le dichiarazioni degli studenti, gli esiti delle prove alle quali sono stati sottoposti e il materiale da loro prodotto, rivelano, in generale, un **apprendimento, valutato come significativo, di capacità** quali porre domande, assumere prospettive differenti, definire, distinguere, argomentare e uno **sviluppo di attitudini** a guardare la realtà da punti di vista differenti, alla riflessione, alla problematizzazione, a interrogarsi su questioni di senso e di valore, alla consapevolezza metacognitiva.

L'esperienza ha dunque un'indubbia valenza formativa. Considerandone i contenuti, emerge immediatamente che essa investe principalmente l'ambito di **abilità trasversali**: docenti e studenti sono concordi nel sostenere che il percorso svolto abbia fornito ed affinato strumenti che permettono, nei diversi contesti, di penetrare a livelli più profondi questioni note, di individuare strategie possibili di *problem solving*, di considerare le situazioni in una prospettiva più ampia, di sviluppare l'attenzione al particolare, di affinare il linguaggio. Molti docenti, inoltre, hanno notato una **positiva ricaduta del percorso svolto sull'attività didattica ordinaria** in termini di capacità dimostrate dagli studenti. Oltre che sul piano cognitivo, l'esperienza sembra avere avuto anche una certa valenza dal punto di vista motivazionale: un numero consistente di studenti dichiara di avere allargato i propri interessi e si è mostrato incuriosito e stimolato dalla possibile connessione di quanto appreso con le situazioni ordinarie e quotidiane della propria esperienza. Proprio la valorizzazione dell'esperienza personale, individuale e sociale, infatti, sembra essere stata l'elemento attorno al quale si sono coagulati gli elementi di forza del progetto che, in questo senso, credo possano essere individuati soprattutto sul **piano metodologico**. Ciò che sembra avere consentito il raggiungimento dei risultati formativi, infatti, pare essere stata la scelta efficace e felice del metodo: la **struttura modulare** dell'organizzazione delle attività declinata come pratica di laboratorio. In particolare, la forma didattica del modulo sembra correlata con la funzionalità sia in termini cognitivi, sia soprattutto in termini motivazionali, rivelata dall'esperienza. Senza entrare nel merito delle caratteristiche proprie della didattica modulare (per la quale rimandiamo all'ampia letteratura disponibile sia in rete sia in cartaceo), ci limitiamo qui a rilevare che il valore del modulo nell'insegnamento della filosofia si è manifestato principalmente nelle sue caratteristiche di **flessibilità** e di **interattività**. La flessibilità, che si è rivelata preziosa per ovviare alla limitatezza del tempo e alle difficoltà strutturali della disciplina, ha garantito la possibilità di adeguamento del percorso alle esigenze specifiche della classe, della situazione e dell'ordine della scuola, ha trovato espressione sia nella **pluralità dei temi**, che ha consentito ampie possibilità di aperture interdisciplinari e multimediali, sia nella organizzazione del modulo in un'ampia **varietà di proposte, testi ed esercizi**, che ha consentito di venire incontro a contesti, esigenze e bisogni diversificati. L'interattività si è invece espressa

nella scelta della strutturazione della lezione come **pratica di laboratorio** che ha costituito, per molti studenti, una modalità inconsueta di studio: l'**approccio attivo ed induttivo** hanno non solo costituito una modalità funzionale di apprendimento, ma creando l'opportuno spazio in cui il loro desiderio di espressione e di azione proprio dell'adolescenza potesse esprimersi, ha coinvolto, interessato e stimolato. Le esercitazioni, inoltre, hanno svolto una funzione importante di autentica comprensione e consolidamento delle conoscenze.

Infine, un valore aggiunto non indifferente è stato poi fornito dalla **multidisciplinarietà** che ha contribuito all'ampliamento della prospettiva di analisi e ha consentito la ripresa di temi e problemi da prospettive differenti e dalla **multimedialità**. Quest'ultima, in particolare, ha costituito un elemento fondamentale della pratica didattica: la presentazione di più testi di diversa natura (immagini, audiovisivi, testi filosofici, letterari, racconti..) ha consentito di moltiplicare le prospettive di riflessione e di amplificare la medesima esperienza rendendone accessibile il contenuto da più punti di vista e valorizzando perciò diverse forme di apprendimento e di riflessione .

2.2.2 I punti di debolezza: la visibilità dell'orizzonte filosofico

Come sempre, però, ogni situazione presenta un *recto* ed un *verso*. Concludere che il modulo sviluppa o sviluppa principalmente capacità trasversali significa anche sostenere che non sviluppa o sviluppa solo secondariamente, conoscenze, competenze ed capacità specificatamente disciplinari.

In effetti i questionari ed i lavori degli studenti mostrano che all'incremento formativo sul piano verticale non ha corrisposto un altrettanto adeguato ampliamento delle conoscenze su quello orizzontale: i questionari rivelano che pochi studenti ritengono di avere aumentato le proprie conoscenze, tanto quanto hanno sostengono di avere migliorato il loro linguaggio e dilatato i loro interessi. Gli studenti, anche a detta dei docenti, sembrano, inoltre, ritenere dell'esperienza soprattutto la modalità di fare scuola, l'occasione di riflettere su sé e sugli altri, il riferimento alla propria esperienza, più che il momento di rigorizzazione della stessa. In effetti, molti docenti segnalano nelle loro relazioni una caduta della motivazione e della partecipazione al momento del lavoro sul testo e della trattazione dei contenuti secondo le modalità propriamente

filosofiche che richiedono uno sforzo ed una fatica che non sempre gli studenti sono in grado o sono disposti a sopportare. Infatti, le difficoltà maggiori nel percorso sono state attribuite al procedere concettuale, alle modalità del procedere del pensiero filosofico, al lessico tecnico, alle forme espressive e di articolazione delle relazioni tra categorie. Infine, sembra persistere alla conclusione dell'esperienza una certa confusione rispetto alla definizione e ai contenuti della filosofia, dichiarata dagli studenti una disciplina interessante, ma estremamente complessa della quale non sono riusciti a costruire un'immagine coerente e sintetica.

L'analisi di dati come questi sembra suggerire che le esperienze condotte manifestino delle difficoltà o comunque dei nodi di criticità proprio là dove si è messo in gioco lo specifico disciplinare. Resta perciò da accertare la significatività delle acquisizioni dichiarate rispetto all'orizzonte disciplinare di riferimento: credo non richieda di essere argomentata la differenza che intercorre tra il raggiungimento generico di una abilità o capacità e il suo raggiungimento relativamente ad un ambito specifico e non è, perciò, chiaro quanto di "filosofico" vi sia nelle abilità e nelle competenze sopra descritte.

Sembra che il modulo, infatti, in sé sia in grado di garantire una valenza formativa indiscussa, ma non una formazione anche minimale e propedeutica propriamente filosofica. Non è, in altre parole, sufficiente la cura della struttura del lavoro e la scelta del tema perché sia *ipso facto* mantenuta una specificità disciplinare. Infatti, **degli aspetti stabiliti come identificatori della disciplina, centralità del testo, struttura argomentativa, apertura problematica ad altre discipline** (Villani e Bolognini), **solo questo ultimo può dirsi raggiunto senza alcuna difficoltà**, forse anche in correlazione con la natura fortemente interdisciplinare che la sperimentazione ha spesso presentato, talvolta coinvolgendo l'intero consiglio di classe.

Decisamente più problematici sono risultati, come si può facilmente dedurre da quanto affermato nel paragrafo precedente, sia il mantenimento della centralità della struttura argomentativa, sia soprattutto la centralità del testo.

Rispetto alla **struttura argomentativa**, sembra di potere affermare che ha costituito forse più un obiettivo ulteriore che non elemento determinate del percorso formativo: molto spesso, di fronte alla difficoltà e alla fatica espressa e dimostrata dagli studenti, si è immediatamente ridotta la richiesta, facendo

prevalere il desiderio di mantenere viva la motivazione e anche nei casi in cui ciò non è avvenuto, i risultati nell'apprendimento restano scarsamente significativi.

La **centralità del testo** ha costituito, invece, una sfida costantemente accolta, anche se si è rivelata spesso difficoltosa e comunque notevolmente impegnativa, anche là dove le difficoltà sono state superate, come rivela l'ampia riflessione deducibile dalle relazioni dei docenti sulla opportunità di ridurre o ridimensionare i testi, di sceglierne altri, più consoni alle esigenze dei ragazzi. Come si dirà meglio più oltre, le soluzioni tentate sono state molteplici e gli esiti raggiunti differenti, in relazione soprattutto alla capacità di mantenere un equilibrio tra acquisizione di capacità tecniche ed esercizio del lavoro di analisi ed trattazione dei contenuti.

In generale, infatti, la maggiore difficoltà sembra connessa soprattutto con la possibilità di realizzare un equilibrio tra il momento che può essere definito propedeutico di studio ed analisi e quello di filosofare in prima persona, dialogando, pensando, discutendo. Della duplice natura che i moduli intendevano mettere in gioco, quella analitica e quella dialogica, si è, infatti, talvolta fatto prevalere la prima, ma più spesso, soprattutto negli istituti tecnici, si è fatto prevalere la seconda, con ricadute negative sul rigore dell'esperienza. Non sono mancati esempi di realizzazione di tale equilibrio, ma troppo contingenti per essere garanzia di scientificità.

In generale, perciò, si deve concludere che i moduli non sono in grado di garantire, proprio in forza del loro evidente pregio di flessibilità e manipolabilità, tessuto e spessore filosofico alle situazioni proposte in classe, lasciando aperti spazi per uno sbilanciamento dell'attività in direzione dell'esperienza personale degli studenti, perdendo il contatto con lo specifico disciplinare.

2.3 La fattibilità e le sue condizioni

I dati raccolti, dunque, non sembrano consentire di sostenere nulla di definitivo rispetto alla fattibilità del progetto. Permettono però di identificare le sue condizioni di possibilità poiché, rivelando i punti di forza e di debolezza, fanno emergere con una certa evidenza degli snodi critici. Si tratta di questioni che sono in stretta correlazione tra loro e che si richiamano a vicenda, ma che richiedono, a mio avviso, nonostante la prassi debba poi misurarsi

anche con le relazioni che tra esse intercorrono, di essere considerate preventivamente in modo assoluto per poterne trattare i diversi livelli, per sviscerarne le implicazioni, per tematizzarne con chiarezza gli aspetti problematici e rendere espliciti i dilemmi che nascondono. Senza pretesa di esaustività, mi sembra di potere identificare come particolarmente significativi cinque di tali snodi critici: **il rapporto tra concreto ed astratto, la questione dei testi, la questione del filo rosso, il problema del tempo, la necessità della verifica.**

2.3.1 Concreto ed astratto

La problematicità dell'insegnamento della filosofia in rapporto al carattere di astrattezza proprio dei suoi contenuti e dei suoi processi è oggetto di un complesso dibattito (nel quale non si intende qui entrare) anche rispetto alla didattica ordinaria e dunque costituisce una questione non circoscritta alla sperimentazione in esame. Essa può fornire, comunque, in proposito, qualche indicazione forse più significativa per la chiarificazione della domanda che per la formulazione della risposta. Anzitutto, le esperienze condotte corroborano la legittimità del problema: il nodo astrazione costituisce un elemento di criticità che non può in alcun modo essere trascurato o eluso, poiché in esso si gioca il rapporto, decisivo e delicato, tra lo studente e la disciplina. Infatti, la questione investe non soltanto il piano cognitivo, sollevando interrogativi relativi alla possibilità e all'opportunità dell'insegnamento della disciplina, tematizzando il rapporto tra contenuti e forme espressive disciplinari e fase dello sviluppo del pensiero in cui questi vengono proposti, ma presenta ricadute significative anche sul piano affettivo, in quanto rappresenta un fattore critico per la motivazione. Si tratta, inoltre, di una questione urgente, rispetto alla quale non è possibile temporeggiare, poiché, come dimostra la sperimentazione, investe non soltanto il lavoro *in itinere*, ma anche l'avvio dell'attività e dunque determina quell'importante fase dell'attività didattica che è il primo impatto. All'avvio del progetto, infatti, il nodo astrazione si declina in termini di iniziazione degli studenti all'orizzonte filosofico e dunque come presa di coscienza del significato di quanto li attende. Ciò si rivela particolarmente significativo se si considera il fatto che dai questionari e dal materiale prodotto nel corso della sperimentazione emerge che da un lato sulla filosofia grava una certa aura di sapere

superiore che genera un timore reverenziale connesso spesso con ansie e perplessità sulla propria adeguatezza soprattutto negli indirizzi tecnici e dall'altro appare significativa la mancanza di pre-comprensione rispetto ai contenuti e al senso della disciplina che resta, nell'immaginario degli studenti, avvolta nel mistero dell'indeterminatezza: ciò se da un lato genera curiosità ed interesse, ed entusiasmo, dall'altro costituisce un terreno sul quale è facile generare una certa confusione rispetto allo scopo di quanto si sta svolgendo. Né si può affidare la necessaria chiarificazione semplicemente ad un processo induttivo: non sempre, infatti, lo svolgimento del percorso didattico ha dissipato la confusione e ha reso evidente agli studenti senso e contenuti della disciplina che, anche al termine dell'esperienza, è rimasta per molti, secondo l'espressione colorita di uno di loro, "un interessante casino". Alcuni docenti hanno sentito perciò l'esigenza di mettere a tema la questione e di rispondere esplicitamente alla domanda faticosa "cosa è la filosofia?", rivelando sia nella descrizione del lavoro, sia nella relazione degli esiti, tutta la portata e la difficoltà della operazione. In pochi casi, infatti, gli studenti hanno mostrato una comprensione significativa. Al di fuori di un approccio storico, che riconduce la disciplina ad una storia delle idee, infatti, i contenuti paiono o troppo lontani dalla loro esperienza o esauriti in essa. Ciò che sembra determinare maggiormente la difficoltà è, infatti, la modalità peculiare della filosofia di essere astratta: mentre infatti, per esempio, la matematica, disciplina per definizione astratta, consente comunque una definizione, per esempio come scienza dei numeri, che ne chiarifica il contenuto e ne delimita con una certa chiarezza del tutto coglibile, l'ambito di indagine, la filosofia risulta astratta principalmente nelle questioni che solleva. Agli occhi dello studente, perciò, il problema non è l'astrattezza dell'oggetto, come nella matematica, ma del problema.

La prassi, perciò, sembra confermare la necessità di un ancoraggio all'esperienza diretta che funga da luogo di concretizzazione dei contenuti e dei concetti filosofici. Sollevare, come i moduli fanno, un problema di senso comune per tradurlo poi in "situazione filosofica" sembra un buon espediente, supportato da altri elementi metodologici quali principalmente la multidisciplinarietà e la multimedialità: in tal modo, sembra, non solo si riduce la fatica di comprensione, facilitando il lavoro, ma anche si diminuisce la frustrazione e si garantisce perciò una certa motivazione e un certo riscontro negli studenti. La sperimentazione mette però anche in

guardia sul fatto che si tratta di un processo molto delicato da punto di vista della tonalità filosofica, che proprio in questo tentativo di concretizzazione sembra avere più volte smarrito il suo specifico. Spesso, infatti, il passaggio dal concreto dell'esperienza quotidiana all'astratto della trattazione filosofica, che richiede una rigorizzazione dell'esperienza e una traduzione concettuale delle questioni messe a tema, non riesce ad essere realizzato senza soluzione di continuità in termini di risultati sia cognitivi sia motivazionali. Dei due momenti previsti dall'attività, l'uno problematizzazione e l'altro di rigorizzazione, il primo non ha presentato difficoltà e, anzi, alcuni docenti hanno notato la partecipazione attiva e feconda anche di studenti in genere non particolarmente interessati né particolarmente brillanti, il secondo, al contrario, si è rivelato un nido di difficoltà: l'incontro con le caratteristiche del testo filosofico, del lessico disciplinare, del rigore argomentativo, della concettualizzazione hanno talvolta richiesto agli studenti una fatica notevole, a volte superiore alle loro possibilità, che ha spesso influito negativamente sulla motivazione. Credo sia possibile perciò, concludere che la problematicità del nodo astrazione risieda principalmente nel fatto che esso costituisce il luogo in cui si gioca in modo forte il rapporto tra la tonalità filosofica e la valenza formativa che assume il sapore di un dilemma: o si riducono le caratteristiche di astrattezza della disciplina, mentendo alte partecipazione e motivazione, minando però la tonalità filosofica dell'esperienza, oppure si insiste sulla tonalità filosofica, strutturalmente astratta, con il rischio di proporre un percorso che implica uno sforzo superiore a quello accettabile dagli studenti, compromettendo perciò non solo la motivazione, ma anche la valenza formativa.

2.3.2 Il testo

Il luogo in cui maggiormente si è presentato il confronto con l'astrattezza della disciplina sembra essere stato il lavoro di analisi del testo filosofico. Esso ha manifestato diffuse e serie difficoltà sia in ordine ai processi, sia in ordine ai contenuti, rispetto alle quali sia le opinioni dei docenti, sia le testimonianze degli studenti, sia le proposte di soluzione si sono rivelate quanto mai complesse ed eterogenee. In generale, l'approccio al testo filosofico sembra non essere immediato, presuppone delle abilità e delle competenze propedeutiche imprescindibili che, là dove assenti, devono essere

trasmesse in breve tempo e richiede comunque uno sforzo notevole da parte degli studenti, con delle ricadute importanti in termini di motivazione e di scelta del metodo di lavoro. Mentre, infatti, alcune classi sembrano aver superato le difficoltà iniziali indipendentemente dal grado in cui tali difficoltà si presentavano, implementando nel corso del percorso la motivazione e la partecipazione, come dimostrano anche le rielaborazioni che alcuni studenti hanno saputo fornire dei contenuti appresi, altre non hanno saputo superarle, vedendo perciò scemare anche la motivazione allo studio della disciplina. Anche rispetto alla questione testo, sembra impossibile fare emergere dal materiale dati certi che rivelino delle correlazioni significative tra l'esito positivo del lavoro sul testo e variabili relative alla natura, al tema o alla datazione degli stessi. I medesimi testi hanno infatti prodotto esiti diversificati in classi differenti a prescindere da tutti questi fattori e anche all'interno della medesima classe si sono riscontrate, talvolta, differenze significative tra studenti nel raggiungimento degli obiettivi di lettura. Sembra però possibile sostenere che due elementi contribuiscano a facilitare la lettura e la comprensione.

In primo luogo, sul piano dei contenuti, sembra determinante la **vicinanza dei testi ai vissuti degli studenti**. Ciò sembra essere suggerito dal dato abbastanza ricorrente di un progressivo calo della motivazione nel corso dello svolgimento del programma proprio dove degli studenti non erano in grado di ricondurre i testi in analisi alla propria esperienza diretta e dal fatto che l'esperienza didattica ha riscontrato un maggiore successo nelle classi in cui il procedimento induttivo di acquisizione delle conoscenze è stato condotto con maggiore approfondimento e con tempi sufficienti per l'assimilazione. Perciò, sembra di potere concludere che là dove il contenuto del testo può essere ancorato ad una esperienza o ad una riflessione già fatta propria dagli studenti, risulta decisamente più avvicinabile: il testo sembra non potere essere presentato come luogo dell'esperienza, ma come suo stimolo o ripresa, o come luogo di analisi e confronto della stessa.

In secondo luogo, sul piano dei processi, il **possesso di pre-requisiti minimi di analisi attuale e concettuale**. Le difficoltà lessicali e concettuali che spesso vengono denunciate da docenti e studenti, trovano, infatti, il loro apice proprio nel lavoro sul testo che deve perciò essere estremamente rallentato. Ciò in relazione al fatto che gli studenti del primo anno del biennio, sono quasi totalmente privi di strumenti idonei all'analisi testuale e vi devono

essere introdotti nei rudimenti, affiancando allo sforzo di assimilazione di una disciplina, anche quello di acquisizione di un metodo. In questo senso, il lavoro di analisi sui testi ha spesso richiesto, dove è stata considerato un momento formativo imprescindibile (e dove si è perciò operato in senso più "scientifico"), un'integrazione rispetto a quanto proposto nei moduli, che forse, presuppongono una già acquisita capacità di lettura ed analisi da parte degli studenti.

Questa criticità del lavoro sul testo è stata fortemente avvertita dai docenti che l'hanno in molti casi ritenuta l'elemento maggiormente problematico dei moduli stessi. Da questa convinzione sono derivate, nelle relazioni, numerose considerazioni, osservazioni e proposte sintetizzabili in tre modalità di intervento: ridurre drasticamente il numero dei testi da proporre per ciascuna esperienza, operare una selezione che risponda a criteri di maggiore semplicità di stile, di forma e anche di approccio proprio dell'autore al tema trattato, semplificare i testi, alleggerendoli o addirittura parafrasandoli. Chi ha sollevato tale proposta ha, da un lato, esplicitamente chiarito l'intento di arginare il rischio che la difficoltà del testo costituisca un deterrente motivazionale e, dall'altro, ha implicitamente sostenuto la priorità del contenuto sulla forma espressiva, affidando la valenza formativa principalmente al tema studiato. Chi al contrario ha dichiarato l'intangibilità del testo in originale, escludendo la sua sostituibilità, ha ribadito la portata formativa della forma espressiva filosofica e ha manifestato il legittimo timore che l'intervento sul linguaggio e magari sulle categorie infici la scientificità del lavoro proposto e minacci lo smarrimento del riferimento all'orizzonte filosofico. Il dibattito che si genera dal confronto tra queste posizioni, è esprimibile anche in questo caso, in un dilemma: o si mantiene la lettura del testo filosofico, garantendo un riferimento forte alla disciplina, ma si costringono gli studenti ad un lavoro che sottrae tempo e spazio ad altri aspetti dell'esperienza filosofica, oppure si riduce lo spazio ed il ruolo del testo attraverso una semplificazione o una riduzione degli stessi o la sostituzione con testi di contenuto filosofico ma di forma letteraria, perdendo però aspetti importanti della formazione filosofica.

2.3.3 Il filo rosso

La questione del filo rosso emerge come nodo critico problematico di importanza notevole, anche se in realtà non sempre tematizzato dai docenti sperimentatori: solo due di loro, infatti, lamentano esplicitamente la difficoltà degli studenti ad evidenziarlo nonostante i ripetuti tentativi. Molti sono, però, gli indicatori di questa difficoltà che emergono nelle relazioni conclusive dei docenti e nelle considerazioni degli studenti: l'incapacità di mantenere una visione di insieme del percorso proposto e in alcuni casi, persino la mancata comprensione del suo significato; la fatica a trovare nessi chiari tra le diverse esperienze effettuate, lo scollamento tra il momento dell'esperienza diretta e quello della lettura ed analisi dei testi, la mancanza di un riferimento contestuale dei testi considerati. Questi elementi fanno concludere che l'approccio problematico proposto nel modulo è per certi aspetti debole dal punto di vista della sintesi: non sempre le singole esperienze attraverso le quale viene condotto lo studente assumono per lui un significato unitario. Più spesso sembrano restare frammenti anche se in sé notevolmente significativi, ancora una volta più utili in termini di formazione di abilità trasversali piuttosto che di acquisizione di contenuti disciplinari o costitutivi, come si vorrebbe, del processo di costruzione di una forma mentis critica e sistematica. In particolare, spesso i percorsi attivati non sembrano aver consentito agli studenti di strutturare la loro esperienza secondo una logica lineare che permetta l'organizzazione in una unità organica. Tali difficoltà si sono rivelate fortemente controproducenti sia sul piano formativo, dal momento che hanno influito negativamente sulla motivazione e hanno ostacolato la partecipazione, impedendo una reale comprensione dei contenuti e dell'esperienza, sia sul piano disciplinare, dal momento che hanno aumentato la confusione e la diffidenza nei confronti dei contenuti e dei processi della filosofia.

L'assenza di un evidente filo rosso nei percorsi non sembra imputabile alla costruzione dei moduli che appaiono in sé completi e coerenti e non vi sono elementi nel materiale esaminato che consentano di sostenere con certezza un'attribuzione causale alla strutturazione del percorso. Sembra però significativo segnalare che in molti casi le numerose modifiche apportate al modello originale del modulo non si sono limitate alla riduzione o all'ampliamento degli strumenti, ma hanno toccato anche i contenuti spesso costruendo percorsi tematicamente piuttosto estesi, stimolanti, ma inevitabilmente sottoposti al rischio di dispersione. La difficoltà di

mantenere una chiara visione di insieme potrebbe dunque essere attribuibile alla quantità delle questioni sollevate in un arco di tempo che in genere è stato piuttosto limitato.

Credo tuttavia che il problema del filo rosso sia più profondo. In realtà, infatti, anche analizzando i percorsi ampliati e modificati dai docenti sperimentatori, emergono con chiarezza una progettualità ed una coerenza forte immediatamente evidenti anche a chi li approcci per la prima volta: la difficoltà non sembra perciò di struttura quanto piuttosto di visibilità da parte degli studenti. Si tratta di capire se tale difficoltà sia connessa a condizioni di fatto o di diritto per decidere se escogitare modalità nuove per rendere maggiormente evidente il filo rosso esistente o se sia piuttosto necessario individuarne uno differente che sia alla portata degli studenti. Alcuni elementi emersi sembrano suggerire a questo proposito l'ipotesi di una eccessiva astrazione della trattazione della filosofia "per problemi" senza la presenza di adeguati pre-requisiti: il problema o il tema, per quanto attualizzati ed applicati a contesti della vita quotidiana, restano forse lontani dalle modalità cognitive proprie della fase di sviluppo del pensiero degli studenti del biennio, dal momento che le connessioni tra gli elementi in gioco restano di natura squisitamente concettuale. Sarebbe forse opportuno, allora, ricercare una trama differente che connetta in modo più visibile e concreto i momenti del percorso proposto e che fornisca un ancoraggio meno formale alla trattazione problematica. Alcuni docenti hanno proposto a questo proposito la necessità di un riferimento all'**orizzonte storico**, in grado di garantire non solo una scientificità al lavoro, ma anche una concretezza del brano presentato, e alla **contestualizzazione** dei problemi e dei testi trattati. Pare che l'attuazione di tale proposta abbia fornito risultati significativi. In questo senso, riemerge con tutta la sua portata l'annosa questione del rapporto tra approccio storico e approccio problematico che nel contesto della sperimentazione si fa ancora più complesso a causa del limitato tempo a disposizione che rende difficoltosa una già improbabile possibilità di conciliazione. Il dilemma che si genera, si configura in termini di contrapposizione tra attualizzazione e contestualizzazione, caratteri entrambi apparentemente imprescindibili per la costruzione di un'esperienza di filosofia che sia insieme coerente e significativa dal punto di vista della formazione di abilità: l'approccio storico garantisce senza dubbio un filo rosso forte e consente una contestualizzazione concreta e visibile, ma difficilmente lascia lo spazio sufficiente per

un'attualizzazione; la problematizzazione favorisce il riferimento all'esperienza personale e quotidiana, ma è soggetta ad un eccesso di astrazione e talvolta ad una dispersione che rischiano di far smarrire il filo rosso e la coerenza del percorso.

2.3.4 Gli strumenti e le attività

Se da una parte si tratta di superare i dilemmi posti dalle criticità sin qui analizzate, dall'altro è sicuramente necessario valorizzare e potenziare gli elementi che si sono rivelati dei punti di forza dell'esperienza condotta nel corso della sperimentazione. Come si è rilevato, ciò che sembra essere una condizione di efficacia dell'insegnamento è la modalità didattica adottata: le attività e gli strumenti adottati sembrano essere portatori di una significativa valenza formativa e il modo di fare scuola da essi veicolato sembra perciò una buona risposta al problema del metodo. In questo caso, perciò, non si tratta di risolvere un dilemma, ma di riflettere sulle scelte possibili e formulare ipotesi praticabili ed alternative da verificare nella prassi. L'analisi dei dati sembra suggerire l'opportunità di insistere sulla **laboratorialità**, sull'**interattività** e sulla **multimedialità** che consentono di trasformare lo studio in esperienza. Ciò significa, nella pratica, valorizzare e potenziare massimamente la partecipazione, l'azione, la produzione da parte degli studenti, facendo in modo che ogni contenuto proposto non richieda di essere tanto ascoltato, quanto piuttosto sperimentato secondo le opportune modalità. Sembra infine efficace l'affiancamento e l'integrazione - non la sostituzione - di testi filosofici con materiale di altra natura: immagini, audiovisivi, testi giornalistici o letterari che non solo contribuisce all'individualizzazione dell'insegnamento, ma anche valorizza la possibilità di accedere ad un medesimo contenuto attraverso forme differenti.

In particolare sembra possibile declinare la pratica secondo tre modalità. Anzitutto tramite **esercizi** come quelli proposti dagli autori dei moduli, talvolta considerati troppi e troppo difficili, ma definiti dalla quasi totalità dei docenti utili sia per fissare i concetti sia per la rielaborazione personale dei contenuti. In secondo luogo, sembra essere efficace il **lavoro di gruppo** per la realizzazione di schemi e mappe concettuali, ma anche per la produzione di testi di varia natura (non solo scritti, ma anche in immagini, cartelloni, multimediali). Infine, sembrano particolarmente funzionali, anche

se complessi, tentativi ed esercizi di **scrittura filosofica** volti alla produzione di brevi testi attraverso i quali sperimentare diverse forme e stili di espressione della disciplina.

Perché tutto ciò sia attuabile e soprattutto massimamente efficace, è necessario però scegliere gli strumenti didattici in modo attento e ponderato, sperimentarli, saggiarli, considerandoli nella complessità del modulo (spesso gli interventi esterni sono stati criticati dagli stessi fautori per la loro dispersività) e selezionandoli accuratamente in relazione alle capacità presentate dalla classe. Per quanto banale possa apparire la questione, sembra in questo senso essere determinate l'individuazione e la cura di materiale da proporre agli studenti come supporto fisico all'attività svolta che faccia le veci del libro di testo. A differenza di quanto può forse apparire d'acchito, infatti, non si tratta di un elemento superfluo o contingente, sia in quanto consente di non affidare esclusivamente alle abilità di prendere appunti e alle capacità attentive degli studenti la ritenzione dei contenuti, sia perché può favorire la ripresa individuale del lavoro svolto, sia soprattutto, perché, in un periodo operatorio concreto, costituisce un prezioso sostegno per rendere evidente i collegamenti tra le attività e le esperienze proposte, contribuendo all'individuazione del fatidico filo rosso.

E', in conclusione, importante notare che attività e strumenti costituiscono un nodo critico fondamentale poiché sembrano essere non solo elementi determinanti per la realizzazione degli obiettivi formativi, ma possono anche costituire un'occasione di rigorizzazione di quanto appreso nelle lezioni: perciò la loro importanza non sta solo sul versante della valenza formativa, ma può divenire significativa anche per la visibilità dell'orizzonte filosofico

2.3.5 La verifica

Il cuore della sperimentazione è stata, come si è detto, la didattica modulare, considerata funzionale agli obiettivi fissati in forza della sua natura estremamente flessibile e della sua capacità di adattarsi alla situazione concreta in cui viene attuata. Tali caratteristiche però, come si è visto, possono costituire anche i fondamenti delle difficoltà e della perdita di rigore e della tonalità filosofica. Si tratta, allora, di individuare la via per mantenere l'efficacia e ridurre al minimo i rischi. Sembra che ciò sia possibile attuando anzitutto un **monitoraggio molto stretto** da parte del docente coinvolto che

preveda una definizione chiara di obiettivi il più possibile precisi e definiti (non è sufficiente parlare di presenza di una tonalità filosofica, ma è necessario individuare degli indicatori e la loro presenza; non è sufficiente parlare genericamente di capacità di argomentare, ma è necessario definire degli indicatori precisi che consentano di verificarne la presenza in termini rigorosi, definendo precisi criteri di accettabilità). In secondo luogo, soprattutto là dove il percorso viene realizzato in termini multidisciplinari e realizzato con una partecipazione collegiale, sembra opportuno operare una **supervisione** da parte di un docente coordinatore (il che richiama la questione del ruolo del docente di filosofia) che garantisca coerenza della pratica e soprattutto degli obiettivi. Dal punto di vista della programmazione e della progettazione del percorso, potrebbe, invece, rendersi opportuno un **parziale irrigidimento del modulo** stesso, fissando dei limiti alla flessibilità che garantiscano il mantenimento dell'esperienza proposta nell'alveo dello statuto epistemologico della disciplina. Ciò determina però una criticità e solleva il dilemma relativo alla libertà di insegnamento: è opportuno garantirla a tutti i costi oppure deve essere limitata? Si riapre qui il tema già accennato dell'importanza della collegialità, sul quale è necessario riflettere.

2.4 La variabili significative

E' necessario domandarsi a questo punto cosa consenta di rendere attuali le condizioni di possibilità messe in evidenza nel paragrafo precedente e, dato che queste hanno rivelato la loro natura problematica, attraverso quali elementi decidere delle antinomie che sembrano generare. Mi pare che gli esiti della ricerca suggeriscano l'opportunità di lavorare su delle variabili significative che si sono rivelate nel corso della sperimentazione come fattori determinati nelle scelte di campo e che hanno orientato le decisioni operative poiché attraversano trasversalmente, condizionandoli, tutti gli snodi critici evidenziati.

Come già gli snodi critici, queste variabili sono molteplici. Credo tuttavia che il lavoro degli insegnanti coinvolti suggerisca di focalizzare l'attenzione su quattro elementi: **il tempo, il docente, lo studente e la disciplina**. La sperimentazione ha, infatti, mostrato che solo la tematizzazione di ciascuna di queste variabili e delle loro reciproche relazioni, senza trascuratezze o assolutizzazioni, consente di sciogliere questioni altrimenti

inestricabili della progettazione, dell'attuazione e della verifica del percorso.

2.4.1 Il tempo

Il fattore tempo costituisce una variabile determinante dal momento che rappresenta il vincolo principale nella gestione della lezione e nell'organizzazione del percorso, orientando le scelte di campo, indirizzando i criteri decisionali e talvolta determinando le modalità metodologiche di conduzione della lezione, fino ad influenzare la decisione dei contenuti da proporre. Le soluzioni dei dilemmi evidenziati nelle condizioni di fattibilità adottate nel corso della sperimentazione, hanno, infatti, trovato spesso il loro movente proprio nella disponibilità e nella ripartizione del tempo a disposizione. L'impressione è che, in taluni casi, si sia trattato di scelte obbligate che hanno trascurato le altre variabili, più teoriche, privilegiando quella, il tempo appunto, più incalzante ed urgente nella sua concretezza. La variabile tempo costituisce, infatti, un elemento determinante e spesso critico in ogni programmazione didattica, ma sembra possibile sostenere che i problemi che esso solleva vengono amplificati dalla particolare condizione didattica della sperimentazione condotta poiché il rapporto già complesso nella programmazione ordinaria tra obiettivi da raggiungere e numero delle ore a disposizione risulta non solo difficile, ma decisamente inadeguato. Anche in questo caso, le ipotesi di lavoro perseguite sono state numerose, ma tutte hanno manifestato delle difficoltà, notate o meno dai docenti sperimentatori, i cui pareri riguardo la applicabilità della programmazione preventiva proposta dai moduli si sono rivelate discordanti, anche in relazione alle differenti relazioni che la variabile tempo ha intessuto nei diversi contesi con le altre variabili significative. Non sembra possibile, pertanto, neppure in questo caso, fornire indicazioni chiare e definitive.

Emerge, comunque, in modo generalizzabile, che sull'attuazione dei percorsi dei moduli, gravano due vincoli temporali significativi, l'uno ingaggiabile, l'altro estremamente delicato. Da un lato, infatti, trattandosi di una sperimentazione, il monte-ore disponibile è regolato dall'autonomia scolastica e non può superare le 40 ore annue, che significa, scegliendo di diluirle nel corso dell'intero anno scolastico, un'ora a settimana. D'acchito, tale monte-ore, sembra suggerire una certa possibilità di lavoro, ma questa prima

impressione viene immediatamente meno se si considerano gli obiettivi proposti, il loro numero, la loro complessità e la loro articolazione. A ciò si aggiunge il secondo vincolo, di natura più didattica che emerge con una forza non trascurabile dalle considerazioni di molti docenti: non è opportuno se non addirittura impossibile, aggravare il carico di lavoro necessario al percorso con un lavoro domestico individuale significativo. Ciò per due ordini di ragioni: anzitutto per il carico che gli studenti di alcuni bienni, soprattutto tecnici, devono già affrontare dato il numero di discipline curriculari, in secondo luogo per la generale disposizione degli studenti, sempre più inclini a ridurre al minimo le attività di studio fuori dall'orario scolastico.

Tali vincoli divengono particolarmente significativi se si considerano gli obiettivi stabiliti, che, come detto, per la loro complessità ed articolazione richiedono certa costanza e continuità. In particolare, le attività proposte svolgono una duplice funzione: una di alfabetizzazione al linguaggio, ai problemi e al metodo filosofico ed una di dibattito/riflessione sui temi e sui contenuti proposti. Il principale problema connesso con il tempo, sembra proprio quello di costringere ad una scelta tra le due dimensioni che dovrebbero invece essere entrambe imprescindibili, generando molto spesso un certo imbarazzo nei docenti.

L'acquisizione di un lessico e ancora più un'attitudine di pensiero, necessari perché si possa considerare il lavoro interno alla disciplina, richiedono un esercizio che difficilmente può essere esaurito in tempi utili per lasciare poi spazio per momenti di rielaborazione ed espressione da parte degli studenti, altrettanto imprescindibile se si intende far acquisire loro delle capacità oltre che dei contenuti. In sintesi: non è possibile al medesimo tempo acquisire degli strumenti e provare ad utilizzarli. Almeno sembra non esserlo di fatto: là dove i moduli non sono stati ridotti in modo significativo, si è talvolta dato ampio spazio alla seconda dimensione, riducendo la prima ai minimi termini, con il risultato di ottenere lavori anche di notevole interesse dal punto di vista formativo, ma difficilmente classificabili come interni al dibattito propriamente filosofico. Più rara, invece, la scelta opposta, che sembra in alcuni casi essere correlata con una significativa caduta della motivazione.

Se tali indicazioni della prassi sembrano generare perplessità e confusione, mi pare siano estremamente preziose per dimostrare la necessità di considerare la variabile tempo non in modo assoluto,

ma in interazione con le altre variabili, poiché solo in tal modo è possibile sperare di trovare il delicatissimo equilibrio tra l'alfabetizzazione e lo spazio al dibattito e il filosofare attivo, nonché la possibilità di attuare la circolarità tra teoria ed esperienza che come si è detto è fondamentale per una buona armonia tra i bisogni degli studenti e la scientificità della disciplina

2.4.2 Il docente

La variabile docente risulta determinante per la costituzione di una efficace circolarità tra il progetto teorico, il modello didattico, e le sue finalità e la pratica educativa. Infatti, è il docente che infine opera le scelte di campo scegliendo la prospettiva, che – in base alle proprie riflessioni e alla propria sensibilità personale – scioglie le opzioni, guida il percorso, lo costruisce, definisce strumenti e metodi, stabilisce le priorità, individua ed attua le modalità di verifica, conduce il monitoraggio e l'autoverifica. E' inoltre superfluo ricordare che nella didattica resta comunque inevitabile una componente fortemente soggettiva, legata alle caratteristiche del docente che, a prescindere dal valore della costruzione del percorso, dalla sua accuratezza, ne determina lo spessore teorico e la valenza formativa e consente la relazione e l'equilibrio tra le due dimensioni.

La pratica attuata nella sperimentazione ha proposto come maggiormente significative della funzione docente le tre caratteristiche: motivazione, competenza, disponibilità e capacità di apertura al lavoro collegiale.

Tra esse, forse quella maggiormente determinante è la **competenza**, che non deve però essere intesa come professionalità *tout court* bensì come **competenza specificatamente filosofica**: gli esiti sembrano, infatti, suggerire che la riuscita è in stretta correlazione con il possesso da parte del docente di una forma mentis disciplinare specifica poiché la preparazione generica, la sensibilità pedagogica, l'abilità didattica non sembrano sufficienti a garantire anzitutto il rigore dell'esperienza e la tonalità filosofica, ma anche l'unitarietà e l'equilibrio del percorso e a preservare dalla dispersione un percorso fortemente interdisciplinare e ricco di tematiche e suggestioni. Là dove il lavoro è stato condotto da un docente di filosofia, inteso come un docente laureato in filosofia o comunque con solida formazione filosofica, il lavoro, in genere, è risultato più rigoroso in

termini di utilizzo di categorie, maggiormente unitario nei temi trattati, più efficace dal punto di vista degli obiettivi di conoscenza rispetto a percorsi attivati da docenti con formazioni diverse, per quanto molto preparati, che hanno fatto prevalere, comprensibilmente, lo statuto epistemologico della propria disciplina su quello della filosofia o che hanno finito per orientare il lavoro in direzione di abilità trasversali. Ciò pone in evidenza l'imprescindibilità del **ruolo del docente di filosofia**, che si manifesta, stando alla prassi, in due sensi. Da un lato è colui che tiene le redini del discorso, intessendo un filo rosso che talvolta si dipana per un tempo piuttosto lungo attraverso esperienze di differente natura che coinvolgono, per la loro natura di modelli di pensiero e di esercizi pratici, una pluralità di contenuti anche estremamente eterogenei tra loro. Egli ha dunque una funzione, soprattutto in un periodo di pensiero operatorio concreto, di costituire il centro unificatore delle esperienze: svolge in questo senso un ruolo di sintesi non solo concettuale, ma anche psicologica. In secondo luogo, la sua funzione imprescindibile è quella più strettamente disciplinare di esplicazione dei concetti e delle categorie tecniche della disciplina che diversamente rischiano di rimanere oscure o di essere perse nella loro peculiarità.

La seconda caratteristica che sembra significativa nella definizione della variabile docente è la capacità di lavorare nel segno di una forte **collegialità**, il più possibile estesa, fino all'ipotesi del coinvolgimento dell'intero consiglio di classe. Essa pare, infatti, avere contribuito alla buona riuscita dei moduli: è la collegialità che da un lato favorisce la precisione della programmazione e la pianificazioni delle attività, dall'altra consente spesso la dilatazione dei tempi e la ripresa "multimediale" dei medesimi concetti, favorendo, dunque, da un lato la programmazione, dall'altro l'interdisciplinarietà. La programmazione collegiale consente inoltre di trovare soluzioni alternative rispetto alla questione del tempo e di gestire in modo più rigoroso il problema dei pre-requisiti. Infine, costituisce un valore aggiunto per il potenziamento formativo dell'esperienza: incontrando temi trattati filosoficamente in ambiti eterogenei lo studente può non solo apprendere il rapporto tra la disciplina e gli altri saperi, rapporto che costituisce un elemento fondamentale nella comprensione del ruolo della filosofia nel sistema della conoscenza, ma anche può comprendere in modo più concreto la valenza della disciplina e avere modo di sperimentare la

possibilità concreta di osservare i contenuti da punti di vista differenti.

Infine la **motivazione**. Essa riguarda non soltanto la disponibilità e la volontà di impegnarsi in un progetto, ma la profonda convinzione e consapevolezza della valenza formativa e culturale dell'esperienza proposta: è necessario cioè che chi insegna sia consapevole del ruolo imprescindibile della filosofia nel sistema dei saperi e nutra una fiducia reale nella capacità della disciplina ed in particolare dell'esperienza proposta nella formazione dell'identità individuale e sociale. Inoltre, motivazione significa anche disponibilità al cambiamento e alla disponibilità di identificare punti di forza e punti di debolezza del lavoro proposto, senza il timore di riconoscere i fallimenti e gli errori che in una condizione di ricerca d'avanguardia come quella attivata sono inevitabilmente numerosi e costituiscono, in ogni caso, preziosi suggerimenti della prassi. Infatti, nel corso della sperimentazione è emerso con chiarezza che i docenti più motivati in questo senso e dunque più sicuri della necessità di una sperimentazione come quella proposta, hanno saputo attivarsi maggiormente nella ricerca di soluzioni alternative che potenziassero massimamente l'insegnamento nella situazione contingente, hanno saputo sfruttare al massimo la valenza formativa della disciplina, hanno evitato lo scoraggiamento di fronte a difficoltà anche evidenti e profonde.

2.4.3 Lo studente

La variabile studente è quella che probabilmente solleva il maggior numero di questioni e che maggiormente rischia di essere assolutizzata o trascurata. La risposta agli interrogativi ad essa connessi, se formulata tenendo conto della rete delle variabili significative, apporta un contributo determinante allo scioglimento dei dilemmi posti dalle condizioni di fattività. Dall'analisi dei dati, sembra che le domande più rilevanti connesse con il fattore studente siano relative al rapporto tra i contenuti ed i destinatari: alla possibilità della trasmissione, all'opportunità ed alla significatività della trasmissione, alla modalità della trasmissione. In altri termini, valutare la variabile studente significa confrontarsi con la difficile domanda se sia possibile ed opportuno insegnare tutto a tutti. A differenza di quanto si può credere d'acchito, infatti, la risposta non è affatto scontata. I risultati della ricerca sembrano, ad un livello esplicito, rispondere affermativamente alla questione se

tutto possa e debba essere insegnato a tutti; ad un livello più profondo emergono almeno due ordini di considerazioni che smentiscono una facile universalizzazione. Anzitutto la questione dei **pre-requisiti**. Lo studio della filosofia richiede che gli studenti posseggano dei requisiti minimi che spesso non sono rintracciabili negli studenti del biennio della scuola superiore: la capacità di lettura di un testo argomentativo non può essere data per scontata, né tanto meno la capacità di definire, di argomentare, di costruire mappe concettuali che sembrano essere requisiti minimi, tanto che in alcuni casi il lavoro ha dovuto essere concentrato sull'apprendimento di queste abilità di base, indispensabili presupposti per l'approccio ad un testo filosofico. Stesso discorso per il procedere argomentativo: spesso gli studenti mancano di capacità minime sufficienti sia tecniche sia attentive, per potere immediatamente cogliere un percorso argomentativo e riprodurlo, alle quali devono essere alfabetizzati. E' perciò assolutamente necessario conoscere le reali abilità di base proprie degli studenti, sia in relazione alle idiosincrasie di ciascuna classe, sia alle caratteristiche *formae mentis* che i diversi ordini di scuola tendono a sviluppare.

In secondo luogo si tratta di considerare i **temi** proposti. La **varietà delle forme e dei contenuti** dei moduli in questo senso è una risorsa fondamentale per la scelta del percorso da proporre. Si tratta però di riconsiderare i criteri che fanno cadere la scelta sull'uno piuttosto che sull'altro: questi debbono essere studiati con attenzione dal collegio docenti, sia in relazione alla programmazione ordinaria, per garantire la continuità e l'interdisciplinarietà feconda, sia in relazione ai caratteri specifici dell'utenza, ai suoi interessi e ai suoi bisogni, per garantire da un lato la motivazione e l'interesse e dall'altro l'effettiva significatività formativa, come mostrano di avere opportunamente saputo fare molti docenti che hanno ottenuto buoni risultati nella loro sperimentazione.

Ma la considerazione dell'utenza impone di sollevare l'interrogativo non solo relativo alla possibilità dell'insegnamento, ma anche della sua **opportunità**. Sulla scorta di alcune osservazioni molto pertinenti di alcuni docenti, c'è da domandarsi, infatti, quale valenza può assumere un'esperienza filosofica limitata a due brevi esperienze nel corso di un biennio e poi per sempre abbandonato nel curriculum di studi: non solo, forse, non può apportare una crescita significativa dello studente, ma rischia di generare in lui

solo un senso di confusione, come una porta spalancata su un ambiente mai esplorato. Riguardo a ciò credo sia tanto più importante riflettere quanto più si considerano i questionari degli studenti che manifestano esigenza di ripresa, approfondimento e chiarificazione. Si apre qui il tema complesso della **continuità didattica** e della costruzione di un curriculum complessivo nel quale solo possono prendere senso le differenti esperienze proposte in un iter scolastico.

Infine, la variabile studente è quella sulla quale principalmente deve essere modulata la scelta del **metodo**, da intendersi qui in senso generale. Alla questione del metodo afferiscono, infatti, in questo senso, non soltanto la scelta degli strumenti e delle attività, che certamente trovano nella flessibilità propria del modulo la possibilità di essere adeguate alle differenti situazioni, ma anche la modulazione del rapporto tra concreto ed astratto, la natura del filo rosso e le modalità di presentazione del testo, i cui dilemmi, forse, considerati in relazione a tale variabile mostrano la necessità di essere risolti non in modo universale, ma individualizzato, in stretta correlazione con i caratteri concreti del contesto di lavoro.

2.4.4 La disciplina

Come si è detto, la variabile studente rischia di essere o trascurata per risolvere le questioni didattiche in senso universale, oppure assolutizzata, dimenticando che l'insegnamento di una scienza non può prescindere dal riferimento al suo orizzonte epistemologico. Ma quest'ultimo costituisce un elemento fondamentale in un contesto di sviluppo cognitivo e intellettuale. Non solo, infatti, non può essere considerato legittimo operare delle semplificazioni tali da snaturare la disciplina pur di sfruttarne la carica formativa, ma è bene considerare il fatto che le potenzialità formative stesse risiedono in gran parte proprio nei caratteri di scientificità della disciplina. Come hanno acutamente notato alcuni docenti, infatti, un ruolo determinante nel successo del percorso sia in termini cognitivi sia in termini motivazionali è stata la comprensione da parte degli studenti della natura problematizzante della filosofia che non può prescindere da una per quanto semplice propedeutica comprensione delle sue peculiarità epistemologiche. Certamente è evidente che consapevolezza dello statuto epistemologico non significa messa a tema della questione relativa alla collocazione della filosofia nel sistema dei saperi e forse neppure la necessità di

una trattazione esplicita della natura peculiare di questa forma di sapere e della sua collocazione nel sistema delle scienze. Si tratta piuttosto, anzitutto, della necessità di non rinunciare al rigore proprio del suo linguaggio, alla peculiarità delle sue forme argomentative, alle modalità proprie della formulazione dei problemi, al carattere universale delle sue domande in nome di una presunta eccessiva difficoltà di alcune forme e di alcuni contenuti per approdare a delle forme di riflessione e di metariflessione solo vagamente afferenti alla dimensione filosofica. In questo caso, infatti, l'insegnamento della filosofia, come talvolta è accaduto, perde del suo significato specifico, come denunciato da alcuni docenti piuttosto scettici rispetto all'insegnabilità della filosofia al biennio. In questi casi, infatti, la forma dell'attività didattica posposta, diviene quella non tanto di una disciplina curriculare con obiettivi propri e specifici, quanto piuttosto quella di uno strumento, utilizzabile in modo interno a qualsiasi materia di indirizzo che decida di arrestarsi e compiere per un momento una riflessione su di sé. Si tratta di uno strumento epistemologico, più che di un sapere in senso stretto e pertanto sembra inopportuna l'introduzione nel curriculum di un insegnamento specifico che appesantisce il curriculum e l'orario. Sembra allora opportuno definire degli **indicatori di filosoficità** chiari e distinti e di renderli monitorabili e verificabili, per esplicitare cosa si intende insegnare e a quale livello di approfondimento per mantenere un ancoraggio alla disciplina. Solo a questa condizione, infatti, è possibile garantire la visibilità dell'orizzonte filosofico e un riferimento disciplinare specifico che costituisce un significativo elemento di definizione delle attività, indirizza la scelta degli strumenti e consente di ridurre il rischio di dispersione.

3. Conclusioni: più che un punto fermo, una provocazione

Questi, dunque, i suggerimenti forniti dalla prassi: le sperimentazioni condotte consentono di mettere in evidenza punti di forza e di debolezza, in rapporto ai quali individuare le criticità relative alla fattibilità del progetto e di esplicitarne i dilemmi, suggerendo, infine, le direzioni in cui è necessario orientare la riflessione e gli elementi significativi sui quali operare.

Ciò che anzitutto mi pare emerga da tali considerazioni è l'estrema complessità del problema che rivela la pluralità dei livelli in cui in

realtà si articola la domanda iniziale. Come si è detto, essa è stata formulata nei termini di *"far acquisire agli studenti e alle studentesse un'esperienza di filosofia intorno a questioni di senso e di valore"*. L'analisi dei dati ha però fatto emergere come questa questione sia in realtà una domanda multipla e nasconda o riveli problemi di differente natura che coinvolgono aspetti e ambiti molteplici. Se, infatti, si osserva il quesito alla luce delle esperienze condotte, appare immediatamente la filigrana delle questioni teoriche in esso implicate che richiedono di essere esplicitate ed articolate in modo sempre più specifico. Al primo sguardo, infatti, la complessità della questione può essere resa evidente interrogandosi sulle sue diverse componenti e sugli ambiti di riflessione che esse investono. Anzitutto, è necessario domandarsi cosa si debba intendere per *esperienza di filosofia*, interrogativo che ha un sapore chiaramente scientifico-teoretico e, dunque, chiama in causa questioni che trascendono l'ambito specificatamente didattico e si ampliano fino ad innestarsi sul dibattito relativo alla concezione stessa di filosofia. Si richiede poi che tale esperienza venga *acquisita*: si tratta di definire allora, per chiarire la denotazione di tale concetto, quali siano gli indicatori di una tale acquisizione, domanda espressamente didattica, ma che diviene immediatamente teoretica e etico-politica non appena si constata che la definizione di tali indicatori dipende strettamente sia dalla risposta alla questione precedente, sia dagli obiettivi formativi a livello individuale e sociale che si intende perseguire. Tale esperienza, poi, si articola intorno a *questioni di senso e di valore*, che chiamano in causa immediatamente sia l'ambito esistenziale e psicologico, in quanto rimandano ai bisogni del singolo individuo, ai suoi sensi e ai suoi valori, sia l'ambito socio-politico, nel quale sensi e valori traggono la loro vitalità ed il loro significato, sia non ultimo, ancora una volta l'ambito teoretico poiché si chiama in causa l'intera tradizione filosofica, e le domande di senso e di valore che l'hanno attraversata. Infine, tale esperienza deve essere acquisita *dagli studenti e dalle studentesse* che sono ragazzi di 14 anni, con la loro complessa situazione cognitiva ed affettiva.

Come si vede, ciascuna questione può facilmente essere ulteriormente specificata in una pluralità di domande e considerata opportunamente da prospettive differenti, nessuna delle quali può essere trascurata se si intende raggiungere una risposta veramente significativa rispetto al senso, alla possibilità e all'opportunità di un insegnamento della filosofia. E' perciò non solo possibile, ma

necessario che ciascuno dei livelli identificato venga affrontato nella sua specificità ed approfondito nell'ambito o negli ambiti di competenza relativi. Credo, infatti, che la problematicità che emerge dall'analisi dei dati della ricerca derivi anzitutto dalla prospettiva in cui la scuola è costretta o si è costretta, considerandosi come un sistema chiuso e di conseguenza cercando, forse per necessità, al suo interno le risposte agli interrogativi che si trova ad affrontare senza vedere come essi abbiano le loro radici e dunque le loro reali possibilità di soluzione nella relazione che essa intrattiene con il più vasto universo culturale-sociale e politico (che non significa, si badi, come troppo spesso si crede, solo rapporto con il mondo delle professioni, ma investe anzitutto il significato della cultura).

Ciò significa anche considerare che la questione dell'insegnamento della filosofia - nel biennio ma non solo - e della possibilità di soluzione della sua crisi attuale, non sia didattica, o lo sia solo secondariamente, ma teoretica. Mi pare, infatti, di potere concludere, in relazione ai dilemmi che rendono problematica la fattibilità, che nessuna risposta può essere formulata senza avere chiaro il ruolo della filosofia nel curriculum della scuola media superiore e, a sua volta, non è possibile un tale chiarimento senza una ipotesi sulla collocazione della filosofia nel sistema generale del sapere. Perciò è necessario, a mio avviso, accanto alla ricerca che si sta svolgendo, lavorare anche su quella assunzione che si è data nell'introduzione come elemento di cornice del lavoro da svolgere e che invece pare costituirne il cuore: cosa è oggi la filosofia, cosa ricerca? Quale rapporto intrattiene con l'effettività dell'uomo contemporaneo? La didattica si intreccia, allora, inevitabilmente con la ricerca: è in questo modo che la scuola stimola, interpella e attende a sua volta risposte dal contesto politico-culturale, andando oltre ogni rassicurante, ma forse inutile tecnicismo. So che considerazioni come queste si collocano nell'alveo di quella metariflessione che imprigiona talvolta la filosofia contemporanea, forse, tarvandole le ali che le servirebbero per tornare a volare negli orizzonti che le sono appartenuti nella sua più alta e significativa tradizione. Ma quello che l'intreccio tra didattica e ricerca propone non è un invito alla filosofia a guardarsi nello specchio, piuttosto un pungolo che la stimoli a rivisitare le sue domande, il suo procedere, i suoi percorsi, le sue risposte in relazione, come direbbe Maria Zambrano, alla domanda vitale sollevata dalla nostra epoca. In questo senso la scuola può giocare

un ruolo prezioso, costituendo, con le sue urgenze, uno stimolo per la ricerca, un invito a riscoprire l'alta dignità di una disciplina che, una volta ritrovata la propria identità, può contribuire in modo insostituibile a strappare le scienze europee a quella crisi in cui si trovano ormai da più di un secolo per la loro incapacità di rispondere all'interpellanza del mondo della vita.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

Le interrogazioni di Grice Interrogare che passione!?

di Filippo Trasatti,

Tranne forse i processi, non c'è probabilmente altro ambito umano oltre scuola in cui l'interrogazione abbia una parte così ampia. Senza dubbio una qualche parentela, scuola e tribunali ce l'hanno: devono accertare la conoscenza di certe informazioni da parte dell'interrogato.

Eppure, nonostante questa centralità, l'interrogazione è una tra le pratiche didattiche meno interrogate e studiate. Assumiamo qui, ermeneuticamente, che un'interrogazione, essendo un fenomeno linguistico, è una modalità di dialogo.

Pragmaticamente può essere considerata come un peculiare "atto linguistico" che impegna i partecipanti in un certo "gioco" con regole ben precise.

La teoria a cui faccio riferimento è quella del logico e filosofo americano H. P. Grice¹, la teoria delle massime conversazionali.

Vedremo che si applicano bene al genere "interrogazione" e che possono essere un ottimo strumento metodologico ed euristico non solo per lo studente, ma forse ancor più per l'insegnante.

Dire è fare

John Austin, filosofo analitico inglese *sui generis*, ha fondato il modello d'analisi della comunicazione come atto linguistico. Nel suo libro Quando dire è fare² mostra l'insufficienza di un'analisi linguistica che si limiti al valore di verità delle proposizioni. In realtà attraverso il linguaggio esprimiamo qualcosa che crediamo, ma anche molto di più. Qualsiasi enunciato è una realizzazione assai complessa che è allo stesso tempo:

a) un atto *locutivo*, cioè l'atto fonetico dell'emissione di suoni; la scelta di un determinato ordine morfo-sintattico; una scelta di significato, un voler dire.

¹ Paul Grice, Logica e conversazione, tr. It. in *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 55-76

² John Austin, Quando dire è fare, Marietti, Genova 1974.

Quando pronunciamo una frase compiamo insieme inconsapevolmente e consapevolmente questo complesso di azioni.

b) un atto *illocutivo*, cioè usiamo il linguaggio (nelle sue componenti fonetiche, morfo-sintattiche e semantiche) per compiere una determinata azione linguistica, per domandare, ad esempio, oppure per ordinare, per asserire e così via.

c) Infine il nostro enunciato è un atto *perlocutivo* in quanto produce nel mondo delle conseguenze intenzionali o non intenzionali.

Visto in questo modo ogni atto linguistico perde la sua ovvietà e conquista quella centralità che gli è propria: è un atto umano di comunicazione con il mondo.

Il contesto della comunicazione è indispensabile per poterne cogliere appieno il contenuto. E il contenuto è strettamente intrecciato al rapporto tra gli interlocutori. Watzlawick ha posto con fermezza in questo modo uno degli assiomi della comunicazione: "ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione di modo che il secondo classifica il primo ed è quindi metacomunicazione".³ Per quanto ci concentriamo sul contenuto della comunicazione o della conversazione, l'aspetto della relazione tra gli interlocutori, il contesto della produzione e una serie di altri fattori concomitanti nella produzione sono di rilevanza primaria e condizionano ciò che viene detto, anzi di più ci metacomunicano qualcosa che ordinariamente non cogliamo.

Una conversazione felice

Un'interrogazione, almeno quella tradizionale, può essere vista come un scambio comunicativo di tipo particolare, una conversazione, più o meno felice⁴, tra insegnante e studenti che ha lo scopo di accertare e valutare le conoscenze dei secondi intorno a certi argomenti svolti in precedenza dal primo.

Sulle modalità dell'interrogazione esistono mille varianti diverse (ciascuno può ricordare tutte le interrogazioni che ha subito e immaginare quante possibilità di interrogazioni diverse si diano),

³ Watzlawick et al. Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma 1971.

⁴ Si veda in proposito la teoria conversazionale sviluppata da Giampaolo Lai a proposito della pratica psicoanalitica in G.Lai, La conversazione felice, Il Saggiatore, Milano 1985.

ma anche l'interrogazione più terribile e infelice è pur sempre uno scambio conversazionale.

Esiste nell'ambito degli studi pragmatici , soprattutto anglosassoni, un settore che a partire dagli anni Sessanta è andato crescendo, che analizza le pratiche conversazionali alla ricerca di regole, tipi, modalità di questo genere linguistico fondamentale per la specie umana.

E' in questo campo che Paul Grice ha dato contributi rilevanti con la sua teoria della cooperazione e delle massime conversazionali.

Grice propone un principio di cooperazione così formulato:

“Dai il tuo contributo alla conversazione nel modo richiesto, allo stadio in cui è richiesto, dallo scopo condiviso o dalla direzione dello scambio comunicativo in cui sei impegnato”.

Questo principio di cooperazione viene articolato, rifacendosi al modello kantiano delle categorie, in una tipologia quadripartita delle massime conversazionali così concepita.

Massime di quantità , qualità , relazione e modo: le prime riguardano la quantità di informazione che passa tra i due dialoganti; le seconde hanno invece a che vedere con la verità di ciò che si dice; la terza riguarda la pertinenza, ossia l'adeguatezza di un certo discorso in un certo contesto; le quarte e ultime riprendono le antiche regole retoriche della brevitatis, perspicuitatis, claritatis.

Grice le formula a mo' di imperativi nel modo seguente.

I Massime di quantità

1. Fai in modo che il tuo contributo sia tanto informativo quanto richiesto dagli scopi dello scambio in corso;
2. Non dare un contributo più informativo del necessario.

II Massime di qualità

1. Non dire cose che ritieni false;
2. Non dire cose per le quali non hai prove adeguate

III Massime di relazione

1. Sii pertinente

IV Massime di modo

1. Evita espressioni ambigue
2. Evita espressioni oscure
3. Sii breve

4. Procedi ordinatamente

Ora è evidente che nessuno parla in questo modo né si vuol indicare con queste regole un modello ideale. L'ipotesi, pur discutibile del filosofo americano, è che queste domande implicite dirigano inconsapevolmente gli scambi umani, siano cioè un modello sottostante per una conversazione cooperativa e di ciò possiamo renderci meglio conto in quella circostanza particolare in cui qualcosa s'incepisce nella comunicazione. Se non capisco un enunciato in base al contesto dato, mi chiedo se sia vero, realmente informativo, pertinente, chiaro. Ora se lo faccio per gli altri enunciati e per gli altri parlanti, gli altri sono in diritto di rivolgere a me le stesse richieste.

Come si applica questo modello teorico alle nostre interrogazioni? Diciamo che se e quando entrambi gli interlocutori applicano le regole conversazionali, si produce una conversazione "felice", ossia una cooperazione razionale applicata a scopi espliciti e condivisi.

Felice interrogazione!

Il primo mutamento di prospettiva è quello di considerare l'interrogazione come una cooperazione razionale nel suo insieme e non soltanto nelle risposte dell'interrogato. Possono darsi ottime risposte a pessime domande, e viceversa. In entrambe i casi la cooperazione fallisce e con essa uno degli scopi fondamentali di quello scambio conversazionale.

Dunque se applichiamo le regole di Grice all'insieme dell'interrogazione vediamo che sia le domande che le risposte dovrebbero rispondere agli stessi criteri:

Verità, Pertinenza, Informatività, Chiarezza. Ciascuno può cercare applicazioni concrete nella pratica didattica o nella conversazione quotidiana.

Quanto abbiamo appena proposto soddisfa le condizioni di Grice, ma lascia ancora in secondo piano le altre componenti di quell'atto linguistico peculiare che è l'interrogazione.

Accertare conoscenze; è uno degli scopi ovvi di questa pratica. Eppure, se scaviamo più a fondo, vediamo che non possiamo accontentarci di questo.

Ammettiamo pure di considerare lo scambio linguistico tra i due come una cooperazione, ma è una cooperazione che è iniziata molto prima dell'interrogazione e che, almeno si spera, non sta per

concludersi. In questo senso è molto diversa (o dovrebbe esserlo) l'interrogazione a scuola da quella che avviene in un esame. In questo caso spesso si assiste a interrogazioni monologanti in cui ciò che conta è la domanda bella, acuta, spiazzante. Dunque per rendere più ampia la nostra visuale dobbiamo prestare attenzione al contesto, qui e ora, là e allora.

Violare e rispettare le regole

Se ciò che rende "felice" un'interrogazione come cooperazione razionale è il rispetto delle massime di Grice, queste ci aiutano anche a capire quando e quanto ci allontaniamo da quel modello, come si violino continuamente queste regole di cooperazione, che senso abbia violarle consapevolmente e quali effetti produca invece una violazione non intenzionale. Per comprendere tutto questo è necessario un esercizio di distanziamento, dal contenuto e dal ruolo, per vedersi vivere nella situazione. Questa auto-osservazione ci solleva alla prospettiva della meta-comunicazione che permette di cogliere oltre al contenuto, il contesto, la relazione, le implicazioni, il prima e il dopo della conversazione che stiamo svolgendo. In una parola ci consente di considerare la conversazione e ogni nostro atto linguistico da un punto di vista pragmatico più generale.

Allora l'interrogazione diventa un atto linguistico molto più complesso di quello che sembra, un atto illocutivo peculiare di cui restano in gran parte sconosciuti i contorni, e un atto perlocutivo di cui difficilmente riusciamo a prevedere le conseguenze. Insomma essa diventa un atto linguistico talmente complesso che forse è opportuno semplificarlo, depotenziarlo per poterne cogliere appieno i frutti.

Conclusioni

Un'ultima dimensione importante, forse la più importante. Per quanto limitato, forzato, codificato, stilizzato un dialogo metacomunica sempre su se stesso, trasmette sempre delle modalità di rapporto, svela il micropotere nei rapporti linguistici tra soggetti e infine fa trasparire ancora un modello di razionalità cooperativa che opera attraverso il linguaggio. Una delle aree di ricerca più interessanti della filosofia contemporanea, dopo la cosiddetta "svolta linguistica", è proprio quella della ricerca

linguistica come base della comprensione intersoggettiva e della razionalità umana.

Jurgen Habermas ha tracciato le linee di ricerca per un approfondimento teoretico del concetto di comunicazione umana. Egli ritiene che "nella comunicazione linguistica sia incorporato un *telos* di intesa reciproca". In altri termini che sia possibile ricercare degli "universali del dialogo" , per fondare il consenso democratico sulla razionalità discorsiva. All'interno della comunicazione si trovano le condizioni formali, secondo Habermas,⁵ della convivenza umana.

Dunque si potrebbe concludere in ogni conversazione ribadiamo il nostro essere umano linguistico intersoggettivo, la nostra appartenenza a una comunità di parlanti che usa la lingua per intendersi e dunque per cooperare.

E' come se, per usare un'immagine, l'intendersi e il non intendersi reciproco ampliassero e riducessero ogni volta il campo dell'umanità.

Ecco dunque, da quanto detto brevemente, la necessità di interrogarsi con strumenti di osservazione nuovi su una delle istituzioni più intramontabili della scuola che ha ricevuto attenzione quasi irrilevante in relazione alla sua importanza decisiva.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

⁵ J.Habermas, Osservazioni preparatorie per una teoria della competenza comunicativa, in Habermas-Luhmann, Teoria della società, Etas-Kompass, Milano 1971.

Realismo e utopia: l'epica del proletariato nel cinema di Ken Loach

di Cristina Boracchi

"Il cinema deve restituire vita nella sua totalità. La politica è legata all'umano. Noi vogliamo parlare ai nostri simili con un linguaggio chiaro, e cercare con loro di prendere coscienza dei problemi del nostro tempo. Non si fa la rivoluzione con un film. Ma un film può essere la leva per sollevare l'inerzia delle cose o delle persone".

*" Il socialismo non è fallito, ma deve ancora realizzarsi.
Occorre avere fiducia politica nel potenziale umano"*
K. Loach

Sembra anacronistico, nel panorama della cinematografia contemporanea, avere a che fare con registi che vivono la propria arte come una forma di rivoluzione sociale; ancora più desueto è rinvenire autori, come nel caso di Ken Loach, che creano una ideale sinergia sul piano formale e contenutistico per un intento decisamente orientato in termini di denuncia politica.

Loach¹ - socialista per scelta e per vocazione - non ha mai nascosto la sua progettualità culturale, che lo vede da anni impegnato sul versante di un cinema rigorosamente 'di idee', al quale corrisponde la rigidità e la 'moralità' di una sintassi filmica dalle espressioni anche dure, secche, taglienti: non a caso egli è annoverato fra gli autori della 'Nouvelle Vague' britannica² accanto a registi come Michael

¹Nato nel 1936 a Nuneaton, in Gran Bretagna, Loach muove i primi passi nella BBC dove cura la serie *Z Cars*. Nel 1965 incontra il produttore progressista Tony Garnett e con il suo aiuto realizza dieci puntate delle *Wednesday Play*, che, nel corso di sei anni di programmazione, ridefinisce, in termini di contenuto politico e di potenziale drammatico, i parametri del reportage televisivo britannico. Loach documenta la vita degli abitanti di un sobborgo fra i più poveri a Londra, dove degrado sociale, disoccupazione, alcolismo fanno apparire opaca la visione della "swinging London". Nel 1967 Loach esordisce alla regia con *Poor Cow*, ma è con *Family Life* (1971) che il regista si impone all'attenzione della critica internazionale. *Family Life* è film duro, asciutto, che narra l'alienazione e la nevrosi di una ragazza, cresciuta in una famiglia piccolo borghese. Dedicatosi alla televisione, torna alla regia nei primi anni novanta girando quel piccolo capolavoro *Riff Raff* (1991); dura requisitoria contro il Thatcherismo nel quale l'umorismo pungente tipico del regista inglese, stempera la drammaticità degli argomenti. Seguono *Piovono Pietre* (1993) e *Ladybird, Ladybird* (1994) un film-accusa sulla burocrazia del welfare inglese che è valso a Crissy Rock il premio per la migliore interpretazione femminile al Festival di Berlino. In *Terra e Libertà*, (1994), film sulla guerra civile spagnola che rende omaggio, con spirito critico ai combattenti della repubblica Spagna, mettendone in luce anche le divisione e le feroci lotte intestine. Nel 1996 è la volta della *Canzone di Carla*, storia di un autista di Glasgow che si innamora di una ragazza nicaraguense e la segue in patria per partecipare alla rivoluzione. L'anno successivo filma un altro capolavoro *My name is Joe* (1997) anch'esso ambientato in Scozia e interpretati da un ottimo Peter Mullan. Nel 2000 esce uscito *Il pane e le rose*, altro bel film crudo ed ironico sui clandestini messicani che passano il confine in California per lavorare in America. Con *Paul, Mick e gli altri* (2001) è di scena la Sheffield dei senza lavoro, riprendendo il filo conduttore delle prime pellicole sotto la dinamica dei destini 'coatti', delle progettualità impossibili a causa del contesto socio-politico e culturale del villaggio globale neoliberista, sino alle recenti *Sweet Sixteen* e *Un bacio appassionato* (2004)

² Tale scuola è stata da molti definita come legata alla stagione 'neorealista' inglese degli anni Ottanta. Di fatto, tale definizione non è del tutto appropriata, se non per l'origine dei cineasti che hanno mosso i primi passi nell'ambito delle inchieste e dei documentari giornalistici su problematiche di scottante attualità per Channel Four. Molti di questi prodotti hanno innestato decisive prese di posizione a livello parlamentare ad ampi dibattiti politici in Inghilterra.

Winterbottom³, Mike Leigh⁴, Stephen Frears⁵, dai quali tuttavia si distingue, appunto, per la portata ideologica e la posizione 'schierata' che lo connota.

Cineasta da barricata⁶, Loach utilizza la macchina da presa come un megafono attraverso il quale urlare i propri slogan, scegliendo di esprimersi attraverso docu-drama⁷ che disegnano iconoclaste visioni della società capitalista - un tempo, a suo avviso, coincidente con le scelte politiche di M. Thatcher e, ora, con quelle di T. Blair - e di una chiesa anglicana che non sa essere 'di frontiera'⁸.

³ La sua vocazione è quella di un'esplorazione della coscienza umana che muove da un profondo pessimismo antropologico, dalla condivisione di Fukujama sulla "fine della storia".

⁴ Metafisico, psicologico e impegnato

⁵ Portatore di una profonda vena ironica, preferisce muoversi sul filo del genere commedia sociale e satira di costume.

⁶ Attualmente Loach ha dichiarato di essere fra i fondatori di dell'associazione *Respect*, che assorbe gente di varia estrazione, dalla sinistra a coloro che sono contrari alla guerra. A suo avviso, infatti " In Gran Bretagna siamo vittime di un tradimento. Il leader dei laburisti doveva essere di sinistra, come decisero gli elettori che lo votarono. Invece è una persona che difende gli interessi delle grandi imprese: la guerra in Iraq ha cristallizzato il problema. Al fondo di tutto c'è sempre una questione di settarismo, di coloro che vogliono fare i pesci grandi nello stagno piccolo. E purtroppo Blair ha ancora in pugno l'organizzazione del partito. "Intervista rilasciata alla rivista on line: <http://www.closeup.it>

⁷ Cinema al confine fra istanza documentarista e drammaturgia, talora venato di commedia, talaltra di escursioni nel genere melodrammatico. Per chi volesse approfondire il personaggio Loach, suggerisco la lettura del libro: *Loach secondo Loach* di Graham Fuller, Ubu Libri, Milano.

⁸ Solo in *Piovono pietre* rinveniamo la figura di un sacerdote - ma cattolico - di quartiere che, proletario fra diseredati, giunge ad assolvere un uomo per l'omicidio commesso ai danni di un minaccioso usuraio in forza di una legge superiore sia a quella dello Stato sia a quella della morale comune. Al contrario, in *Un bacio appassionato* il sacerdote di un collegio religioso nega il diritto di lavorare a una docente impegnata affettivamente con un islamico.

Poeta della *working class* sin dagli esordi⁹, il suo è un cinema popolare¹⁰ che ha il pregio di dare voce a chi non ne ha, di trasportare la periferia – quella della disoccupazione e della lotta per la sopravvivenza, ma anche quella della delinquenza - “al centro”: non a caso il suo cinema può essere definito ‘cinema karaoke’, proprio perché rende protagonisti – e lo fa anche prendendo attori dalla strada, à la mode neorealista – quella *lower lower class* che è ai margini. Le microstorie che ci presenta sono in realtà emblemi della macrostoria; i suoi personaggi sono sempre rispettati in quanto persone, non stereotipi banalizzati: infatti, anche se la visione di Loach è sempre riconoscibile, egli cerca sempre di aprirsi alla lettura della realtà senza giudizi stereotipi, cercando invece di capire, di spiegare e di denunciare senza però negare la speranza nel futuro¹¹. Per soddisfare tale intenzione, il regista britannico tende a moltiplicare i punti di vista, a raddoppiare le soluzioni e, appunto, i giudizi in modo da porre lo spettatore nelle condizioni di prendere egli stesso posizione, di uscire dall’empasse e dalla condizione stessa di ‘fruitore’ per divenire ‘parte in causa’: egli lascia ‘vedere’ e valutare mentre, a suo modo, scrive la storia nella certezza che solo chi opera in tale direzione può controllare il presente.

⁹ Il Sindacato Nazionale Critici Cinematografici Italiani, in collaborazione con il Comune di Fiesole e con il proprio Gruppo Toscano, ha organizzato il 10 luglio 2004, in occasione del conferimento del “Premio Fiesole ai maestri del cinema”, un Incontro dal titolo *Ken Loach un cineasta di classe*, al quale ha partecipato lo stesso regista. Aprendo i lavori convegnistici, Bruno Torri ha affermato che Loach, più ancora del riconoscimento di maestro del cinema, merita quello di maestro di vita. E dicendo questo, ha proseguito Torri, non si vuole sottovalutare le notevoli doti del cineasta, bensì sottolineare “che, per quello che dicono i suoi film, per l’impegno che ha comportato il realizzarli, per la loro funzione sociale, insomma per il suo modo di concepire e fare il cinema, Loach ha sempre manifestato una tensione ideale, un senso della giustizia e una coerenza inflessibile, che dimostrano, assieme alla serietà degli intenti e alla forza del carattere, attenzione e responsabilità verso gli altri, e in particolare verso gli sfruttati, gli emarginati, gli umili, cioè verso tutti gli oppressi dalla struttura e dall’ideologia della società borghese-capitalistica”.

¹⁰ Mai Loach si rivolge a un pubblico di intellettuali o a un’élite politica: del resto, la sua ‘discrezione’ lo porta spesso sia a lavorare con i suoi ‘attori’ di strada ponendoli nelle condizioni di essere se stessi, sia a non porre il pubblico di fronte a facili prese di posizione o a esiti definiti delle vicende narrate. Tutto ciò, senza mai tradire il punto di vista interpretativo che lo connota.

¹¹ “La speranza peggiore è la falsa speranza... prima bisogna adoperarsi seriamente per avere una comprensione realistica delle cose.” K. Loach, Conferenza stampa di presentazione di *Sweet Sixteen*.

Nessun determinismo, dunque, né moralismo guidano la riflessione di Loach, che può essere riproposta attraverso vere e proprie trilogie. La prima è quella che lo vede più coinvolto nella fenomenologia del proletariato con evidenti convergenze rispetto a *La condizione della classe operaia in Inghilterra* di F. Engels e al *Il Manifesto* di Marx-Engels, autori questi che egli cita spesso - anche nelle conferenze stampa - ma che per lo più utilizza sul piano fenomenologico, descrittivo e di analisi che non su quello della progettualità, dove appare più debitore a E. Bloch: si tratta di *Riff Raff*, *Raining stones* e di *Ladybird Ladybird*.

Il degrado della classe operaia è spiegato attraverso le 'colpe' del capitalismo, che rende impossibile la famiglia, l'amore, i valori morali in quanto sottopone l'umanità del lavoratore a perdita, esproprio e spossessamento¹², concetti stessi che riportano alle considerazioni marxiane circa l'alienazione come perdita di realtà del lavoratore, perdita dell'oggetto (oggettivazione e schiavitù sotto l'oggetto stesso) ed appunto espropriazione "*intesa come vita che che diviene a lui stesso ostile ed estranea*"¹³.

In *Riff Raff*, ad esempio, il protagonista è Steve, un muratore che dopo alcuni anni di prigionia cerca di recuperare la propria dignità esistenziale attraverso il lavoro: trova grande solidarietà fra i colleghi del cantiere, incontra una ragazza, ricomincia a vivere. Ma la realtà del cantiere edile londinese – metafora della società tatcheriana – è problematica: abbondano le angherie e i ricatti, mancano igiene, assistenza, sicurezza del e sul posto di lavoro, sino a un tragico epilogo che porta Steve a scegliere ancora la violenza come unica possibilità di sfogare rabbia e dolore attraverso la vendetta. La sequenza finale del testo filmico va particolarmente messa a tema. Infatti, la sospensione della legalità nell'atto devastante di Steve assume una duplice valenza: se da un lato inneggia al diritto alla ri-bellione (proprio nel senso moderno del *bellum contra regem* che portava alla monarcomachia in nome di valori superiori) da parte degli oppressi, che qui mettono anche letteralmente a ferro e fuoco il cantiere/governo, dall'altro pone implicitamente il diritto di violare la legge dello Stato quando questo non rappresenta più il cittadino-lavoratore, quando cioè è ingiusto e tende a legalizzare il sopruso¹⁴.

¹² K. Marx, F. Engels, *Il manifesto del partito comunista*, Einaudi, Torino 1973, pp.152-154

¹³ K. Marx, *Manoscritti economici-filosofici*, MEGA – opera omnia, Editori Riuniti, Roma 1981, I sezione, vol. 2, pp. 236-242

¹⁴ " Lo Stato, poiché è nato dal bisogno di tenere a freno gli antagonismi di classe, ma contemporaneamente è nato in mezzo al conflitto di queste classi,

Spesso Loach porta a tale "sospensione teleologica" del diritto in forza di una morale non religiosa bensì umana, forse estrema e discutibile, ma resa necessaria dall'ingiustizia legalizzata. Se in *Riff Raff* la classe operaia perde se stessa, viene dissolta nella propria identità e coscienza perché deprivata dalla possibilità di lavorare e quindi di acquistare dignità, in *Piovono pietre* essa viene anche espropriata dalla propria identità culturale e dal diritto di emancipazione oltre che di entrare in possesso di ciò che produce: la povertà crea infatti anche bisogni post-materialistici - un padre vuole per la propria figlia una cerimonia per la Prima Comunione che deve essere indimenticabile e all'altezza dei borghesi - che sono vissuti però come rivalsa rispetto all'indigenza, alla lotta per la sopravvivenza e nel contempo segnano lo sfilacciarsi della appartenenza culturale del proletariato. E' per questo che il protagonista infatti scivola lentamente nel sottoproletariato, divenendo facile preda del sistema che nel suo garantismo non riesce a impedire lo sfruttamento orizzontale fra poveri e meno poveri (l'usuraio)¹⁵.

Il vertice della riflessione sul proletariato che si snatura e si disperde nella condizione sottoproletaria è tuttavia in *Ladybird Ladybird*, testo che porta alle estreme conseguenze le dinamiche della 'perdita': in questo caso una donna proletaria non riesce a tenersi la prole, viene spossessata di ciò che la rende, appunto, proletaria, svuotata progressivamente della sua appartenenza. Lady-bird – nome che evoca una filastrocca inglese che parla di una uccellina che, alla ricerca di cibo, abbandona il nido con i piccoli e quando vi ritorna lo trova bruciato - è Maggie, una quarantenne che ha vissuto in stato di degrado sociale e ambientale con un marito manesco: la sua vita è sempre stata una lotta fra miseria e brutture. Ha dunque un carattere violento ma a modo suo vuole un gran bene ai quattro figli, che ha avuto da quattro uomini diversi e che mantiene cantando nei pub¹⁶.

è, per regola, lo Stato della classe più potente, economicamente dominante, che, per mezzo suo, diventa anche economicamente dominante e così acquista un nuovo strumento per tenere sottomessa e per sfruttare la classe oppressa" F. Engels, *L'origine della famiglia, della proprietà e dello Stato*, trad. di Dante Della Terza, Ed. Riuniti, Roma, 1993, p.200

¹⁵ Le sequenze chiave sono quelle delle che vedono il duro confronto fra l'usuraio che minaccia la famiglia del protagonista e la 'confessione' dell'omicidio al sacerdote cattolico, come riportato nella Nota 8. Loach insiste sul rapporto dicotomico fra legge e morale (a sua volta disancorata dalla fede).

¹⁶ E' in questo film che Loach mette bene in luce la 'cultura' del pub, di periferia, del calcio, del karaoke che rende 're' per una notte anche l'anonimo e il diseredato.

Per andare a lavorare è però costretta a chiuderli a chiave in casa e una sera c'è un incendio: vengono salvati per miracolo, ma Maggie ne perde la tutela, grazie all'impietosa legge inglese. Qui più che la vicenda è il linguaggio utilizzato dal regista a rendere il messaggio: spesso il personaggio di Maggie è collocato entro ambienti vuoti, che dicono dell'assenza, della solitudine che permea la sua esistenza; di contro, Loach la presenta perennemente 'piena', in attesa di un figlio che sino alla fine vuole trattenere dentro di sé nella consapevolezza che solo in questo modo nessuno glielo potrebbe strappare di mano. Così, le inquadrature o appaiono spesso 'spezzate' in immagini a metà che alludono al fuori campo, o risultano sature, riempite in modo ossessivo da volti e corpi in primissimo piano. Così pure la macchina da presa alterna l'utilizzo di movimenti scomposti, quasi 'naturali' – di un corpo che si muove, di uno sguardo che si direziona nervosamente – con la scelta di una fissità che genera riflessione e atteggiamento di ascolto del dolore della madre. Maggie non viene peraltro identificata come una madre impeccabile solo perché la sofferenza gliene dà diritto, ma come una madre che ha bisogno di essere aiutata e non trova che pregiudizi, prove senza appelli, intrusioni nella sua intimità anche familiare. Accanto a Maggie, Loach pone la figura di un sudamericano emigrato che vive, al negativo e al maschile, la perdita della famiglia, abbandonata per fuggire a un regime dittatoriale – contesti che Loach prenderà ancora in esame con *La Canzone di Carla*. Il rapporto fra privato e pubblico è lo sfondo di questa trilogia. Le vittorie nella dimensione sociale e pubblica sono sempre e solo transitorie, mentre nel privato si assiste alla sconfitta che, tuttavia, lascia sempre una apertura epifania: i personaggi evolvono, e le vicende assumono il significato di itinerari di formazione. Lo scontro fra autocoscienze, la percezione del non-io sembra divenire lo strumento per un cammino di crescita, anche se amaro, della consapevolezza del proprio ruolo o del proprio destino nella realtà.

Lo sguardo di Loach si mantiene etico e laico anche quando affronta la seconda trilogia, che lo vede più direttamente impegnato sul piano della storia e della politica¹⁷: *Land and freedom* rappresenta il titolo portante della trilogia, completata da *Bread and roses* e da *Carla's song*.

¹⁷ "La storia è per noi l'uno e il tutto, e la consideriamo più in alto di qualunque precedente corrente filosofica". Cfr. F. Engels, *La situazione della classe operaia in Inghilterra* (1845).

*Terra e libertà*¹⁸ è un film molto discusso per la sua attendibilità storica ma possiede una solennità rara oltre a un evidente rigore formale: lo sfondo è quello della guerra civile spagnola che viene riletta come *Poet's war* e come rivoluzione tradita, alludendo alla liquidazione e al tradimento avvenuto da parte della linea staliniana nei confronti dei combattenti miliziani anarchico-trozkisti. Compagni di lotta ma su fronti contrapposti per opportunismo politico, per la latitanza delle democrazie occidentali, i miliziani del POUM si videro annientati non solo dai franchismi ma anche dalle brigate staliniane che li abbandonarono per attendismo e scelta di compromesso. Storia di una scelta, dunque, che rispecchia quella, alternativa e coraggiosa, di David, il protagonista che lascia la sua Irlanda – paese di joyciana immobilità e di disoccupazione senza speranza - per unirsi alla primavera del popolo spagnolo, confrontandosi con la politica, crescendo e imparando a 'vedere' anche grazie alla educazione alla vita che gli offre Bianca, giovane pasionaria catalana. Ella incarna l'ideologia dal volto umano contrapposta alla ideologia che si lascia sporcare dal realismo politico: Bianca è l'amore, ma anche lo slancio, la responsabilità individuale, il sacrificio inteso come forma di lotta 'per' e 'contro'. La scrittura di Loach procede per flashback, nella convinzione che il passato sia colorato dal presente, e l'utilizzo di stacchi in nero sa costruire ponti significativi senza cadere in retorica o in tonalità nostalgiche o celebrative. La micro e la macrostoria si confrontano ancora una volta: nel marxismo, infatti, esse non sono separate, poiché i tempi delle strutture, del movimento di classe, dei problemi della famiglia, dell'individuo, del soggetto e della classe stanno insieme ma in una società che tende a decretare la scissione fra l'uomo e lo Stato¹⁹.

Tale dialettica complessa fra il quotidiano e l'epocale si traduce in Loach nella sintassi dello spaesamento: l'utilizzo della handycam in campo/controcampo, sia nei dialoghi a due sia nelle scene collettive, rende perfettamente un clima di confronto - sottolineato dalla

¹⁸ In *Terra e libertà* si possono ravvisare tre plot narrativi: la storia del tradimento rivoluzionario da parte dei sovietici, l'entusiasmo annegato nel mare del realismo politico; il fallimento politico, lo stordimento ideologico del protagonista che dall'Irlanda alla Spagna e ancora all'Irlanda mantiene intatto un ideale che tuttavia non si realizza; il fallimento umano, quello della giovinezza tradita, della solitudine della vecchiaia, del fallimento matrimoniale del protagonista, la cui morte anonima e miserabile viene restituita alla dignità dalla nipote che 'riscopre' attraverso lettere e fotografie la grandezza del nonno.

¹⁹ E. Fiorani, *F. Engels*, CISE, Gallarate 1997, p.32.

alternanza pieno/vuoto, già presente in *Ladybird* - ma anche di confusione e di *misunderstanding*: esemplare in tal senso, oltre alla citazioni evidenti delle fotografie di Robert Capa, è la sequenza nel corso della quale ridiscute circa la collettivizzazione delle terre con parole semplici, che dicono dell'internazionalità di alcuni valori politici ma che segnano anche la confusione degli ideali, le resistenze personali rispetto alla 'perdita' di quanto – anche se poco – conquistato a fatica. Il fallimento di chi 'cade' diviene per Loach l'occasione e l'esempio per il futuro: la rivoluzione è così contagiosa che il regista chiude la narrazione con un fazzoletto rosso che conserva da decenni un pugno di terra catalana e riconsegnata al suo corpo del protagonista da una giovane nipote che ne saluta la salma con il pugno alzato: una chiusa esplicita e del tutto orientata a una visione del mondo e della storia che sta dalla parte del popolo. Loach ribadisce così la sua convinzione circa il fatto che l'emancipazione politica non sia il modo compiuto e senza contraddizioni dell'emancipazione umana: lo Stato democratico che rende formalmente tutti uguali di fronte alla legge non sa ancora negare i residui di egotismo e di disuguaglianza materiale fra uomini; così l'Inghilterra del presente, la quale diviene ai suoi occhi il prototipo di uno Stato borghese che, se si pone come antitesi alle dittature e ai totalitarismi, pure non concede all'uomo reale di riassumere in sé il cittadino astratto²⁰.

Se *Land and freedom* è un attacco implicito alla miseria e ai guasti del tatcherismo non solo britannico, *Carla's song* lo è nei confronti delle ipocrisie di un'america clintoniana allora in piena propaganda elettorale. Carla rappresenta ancora la possibilità dell'amore ma ancora inscindibile rispetto alla passione politica; donna della memoria, radice, occasione, proprio come Bianca, della iniziazione alla vita del protagonista, lui pure in fuga da un paese, la Scozia, la cui falsa democrazie non risolve l'apiaga della disoccupazione, e che attraverso il viaggio e lo sbalzo repentino nel cuore di una guerra civile recupera, attraverso il dolore proprio e dell'amata, una consapevolezza e una coscienza che lo vede uomo nuovo nel suo ritorno in patria. Lo sfondo è quello del 1987, in Nicaragua, fra sandinisti e somozisti (i «contras»)

²⁰ K. Marx, Sulla questione ebraica, in *Un carteggio del 1853 e altri scritti giovanili*, Editori Riuniti, Roma, 1954, p. 629: "Solo quando l'uomo reale, individuale, riassume in sé il cittadino astratto, e come uomo individuale nella sua vita empirica, nel suo lavoro individuale, nei suoi rapporti individuali è divenuto membro della specie umana, soltanto quando l'uomo ha riconosciuto ed organizzato le sue forces propres come forze sociali, e perciò non separa più da sé la forza sociale nella figura della forza politica, soltanto allora l'emancipazione umana è compiuta".

addestrati dagli USA, un *Terra e libertà* anche per i campesinos, dunque, ma questa volta però, il punto di vista non è quello di un inglese comunista che va a unirsi alla "sua" guerra, ma quello di un driver scozzese che il Nicaragua non sa nemmeno dov'è, e arriva a Managua solo per amore: la storia d'amore tra George e Carla è l'incontro di due mondi lontani e diversissimi. George segue Carla in Nicaragua, e scopre una realtà per lui incredibile. Loach si allarga pian piano da un punto di vista personale a un sentimento di responsabilità collettiva.

L'inizio²¹ è in effetti di gran lunga la parte migliore del film. Subito sentiamo la «piccola gente di basso livello», gli «scarti sociali» cui Loach dedica il proprio lavoro appassionato. Torna in mente, fra l'altro, l'immagine su cui si chiude *Riff Raff* (l'inglese riff-raff si può tradurre con gentaglia, feccia). Quello che allora erano le fiamme d'un incendio che riempiva lo schermo - un'allusione diretta alla tensione sociale in Gran Bretagna, ma anche la metafora inquietante d'una ribellione interiore e radicale, forse addirittura impolitica -, qui è lo scatto con cui George strappa a decine i biglietti dell'autobus dal distributore e ne riempie le mani d'una anziana passeggera. Non c'è continuità possibile fra questo gesto istintivo e iperbolico e il buon senso comune. George, suggerisce Loach, si rifiuta d'appartenere all'"istituzione", e lo fa con un libertarismo immediato e selvaggio che ricorda quasi Maggie di *Ladybird Ladybird*.

Bread and roses è un Loach d.o.c. anche se made in U.S.A. e anche se da molti critici considerato 'imperfetto' per la tendenza a riproporre vicende assimilabili le une alle altre pur in contesti differenti. Eppure, agli attori - alcuni dei quali non professionisti - si crede dalla prima all'ultima scena, i dialoghi mettono in campo emozioni vere e, tra una citazione di Antonioni e molte di altri film loachiani, il plot narrativo risulta ben più di uno slogan urlato con insistenza da un trozkista convinto come Loach. L'unico slogan sta infatti nel titolo: *vogliamo il pane e anche le rose* recita infatti un vecchio motto del 1910, messo in bocca agli *janitors*, i messicani clandestini che cercano dignità di vita e sopravvivenza economica in una California opulenta che l'illegalità sfrutta ai propri fini e che condanna i diseredati alla delinquenza per tirare avanti. Gente sporca, come Maya e Rosa, che non parla inglese, senza diritti,

²¹ Bellissima la prima parte a Glasgow, con l'incontro spiazzante tra George e Carla, la poesia improvvisa della ragazza che balla in strada con una lunga gonna bianca, la fuga liberatoria nel paesaggio di Loch Lomond

sfruttata dai loro stessi connazionali, senza fissa dimora²² né tutela sindacale. Certo esiste la possibilità di riscatto come descritta nel film (i sindacati delle pulizie vincono la loro battaglia per i diritti minimi dei lavoratori), ma quello che Ken Loach ci racconta in modo così reale e senza retorica, è veramente impietoso nei confronti del liberismo imperante. Il tema è di quelli cari a Loach, che si avvale della sceneggiatura di Paul Laverty per il suo cinema a tesi: la classe operaia che alza il capo e, presa coscienza delle contraddizioni della cultura capitalistica, cerca un proprio riscatto. Che poi ci sia, non è detto: Loach decide di lasciare in 'fuori campo' gli esiti delle vite e degli incontri dei protagonisti, in particolare di Maya e Sam - due culture, due universi, un'unica lotta a unirli benché l'una non abbia nulla e l'altro sia stipendiato dal sindacato - come aveva fatto per *La canzone di Carla* riuscendo così a non cadere nella facile retorica.

Lo stile narrativo confluisce del resto in questa stessa direzione, grazie all'alternanza del punto di vista orizzontale, documentaristico - del resto è questa l'origine del regista - e di quello verticale, drammaturgico, a sua volta attraversato da momenti comici - la vena di *Riff Raff*, di *Piovono pietre* - e di forte intensità - la vena di *Ladybird*, *Ladybird*, che trova la sua punta massima nella confessione della sorella di Maya, Rosa, costretta a prostituirsi per sfamare la famiglia -. L'insistenza sulle porte – altro segno permanente della scrittura loachiana, qui debitrice di *Sciopero* di Eisenstein – che sono perennemente chiuse o che obbligano a cercare varchi non legittimi sono la metafora della chiusura dei confini agli immigrati che cercano clandestinamente una possibilità di sopravvivenza. Tale sbarramento (il furgone, le sbarre) è del resto ribadito dall'andamento narrativo che è di tipo circolare e nel contempo nega l'incipit con il parallelismo rovesciato della chiusa. Identico per finalità l'espedito narrativo della creazione di 'doppi', come Sam e Maya (doppi oppositivi e nel corso della vicenda complementari), oppure come le sorelle Rose e Maya, l'una fedele ai vincoli di sangue, l'altra che li pospone cedendo al bisogno, alla sopravvivenza.

²² Anche il problema della abitazione risulta una ipotesi interessante di lavoro: lo Steve di *Riff Raff* fatica a trovare un domicilio in una fatiscente casa popolare; *Ladybird* è perennemente in fuga e ospite di case al limite dell'abitabilità; Maya non ha casa propria, il padre di *Piovono Pietre* ha la casa ipotecata e fatica a corrispondere il mutuo. Interessante percorrere tale traccia attraverso il saggio di Engels: *La questione delle abitazioni*. Cfr.: E. Fiorani, *Op. cit.*, pp.30-31

Le 'rose' invocate a gran voce rappresentano allora la dignità che non si vuole perdere, nonostante tutte le difficoltà che fanno cedere anche i migliori, e sono l'emblema della bellezza dell'interiorità di queste persone che rifiutano i compromessi per potersi ancora riconoscere allo specchio nella propria trasparenza. Loach non riesce a giudicare negativamente chi tradisce: anche il traditore è vittima del sistema, delle contraddizioni di una storia scritta da una classe dominante che lascia i diseredati a contendersi lo spazio vitale.

Ma le rose sono allora anche la speranza che nasce dalla possibilità della lotta, non quella eroica del singolo - questo modello sarebbe troppo americano per l'anglosassone Loach - ma quella che vede uniti nella tenacia, nella costanza dei piccoli passi, della dialettica che non sa arrendersi mai di fronte all'ingiustizia. Un *déjà vu*, forse, per Loach; ma dove si 'gioca' - *play and re-play* - o si rappresenta la vita, la sete di verità e giustizia non è mai superflua né ripetitiva. Il lavoro e la disoccupazione sono le costanti sulle quali si impiantano, dunque, anche le storie che trattano di *amore*, che a sua volta è un tema sotteso a tutte le trilogie di Loach essendo il luogo del 'privato' negato o reso impossibile dalle ingiustizie del pubblico. La famiglia e la coppia - sia nella sua costitutività allo stato nascente, sia nel senso monogamico sia nel senso di coppia aperta²³ - ha nell'elemento femminile un cardine assoluto, sia sul versante del rapporto fra sessi, sia su quello più problematico della maternità negata - *Ladybird* - o impossibile - *Sweet Sixteen* - .

Se infatti nella trilogia politica la donna è lo strumento di maturazione e di emancipazione della coscienza maschile - il sacrificio di Bianca, la funzione di Carla, la coscienza sindacale e il coraggio di Maya - in quanto luogo della memoria, della passione, degli ideali e del sacrificio personale, nella trilogia scozzese²⁴ la donna è sempre più 'madre' che non sa o non può amare.

In *My name is Joe* Joe è un ex alcolista, disoccupato, allenatore della peggior squadra di calcio di Glasgow. Il suo desiderio di normalità sembra realizzarsi grazie a Sarah, un'assistente sociale con la quale inizia una timida e imprevedibile storia d'amore. Non vanno d'accordo sul modo di occuparsi dei mezzi delinquenti che li circondano e di cui si occupano (lei è rigida nei principi, lui è tanto

²³ F. Engels, *L'origine della famiglia, della proprietà e dello Stato*, cit., pp. 89-102

²⁴ Di questa trilogia fanno parte *My name is Joe*, *Sweet Sixteen* e *Un bacio appassionato*.

pragmatico da accettare un lavoro sporco per aiutare uno dei calciatori a pagare i suoi debiti con certi criminali minacciosi), sino al dramma del suicidio di un amico di Joe indebitatosi per la famiglia. Joe è tratto fin dalla prima inquadratura: un intenso discorso tutto reso in primo piano, nel quale fa rivivere per cenni il suo passato. Meglio ancora: nel quale, indotti dalle sue parole e dalla trasparenza del suo sguardo, quasi vediamo rivivere per cenni la sua storia, fatta di sconfitte personali che si sommano a sconfitte pubbliche e tuttavia anche d'una decisione coraggiosa, d'una disperata volontà di non arrendersi. Joe ha ed è una storia, infatti. L'ha e lo è - suggerisce Loach - nonostante il pregiudizio di chi, riducendolo a generico, impersonale riff-raff - pretenderebbe che avesse e fosse niente più che un ruolo. Standogli addosso con la macchina da presa, riservandogli deliberatamente e con insistenza lo spazio che sullo schermo appartiene solo a un protagonista, la regia ci obbliga ad avvertirne la specifica individualità, la specifica dignità. Loach sa che chi non nasce bene raramente riesce a togliersi poi dai bassifondi, dove le regole sono spietate. Volendo estendere i suoi principi a chi non può permetterseli, l'assistente sociale - cioè la società borghese - spinge alla morte chi doveva proteggere. In questo caso, la donna non sa amara perché non sa uscire dalla logica farisaica della legge per una giustizia superiore, e le vicende umane dei protagonisti non sembrano che ribadire l'esistenza di destini coatti e necessari in un mondo che non assicura alcuna possibilità di progettualità e di futuro programmabile.

Con *Sweet sixteen* è l'amore filiale in un contesto di degrado micro e macrostorico ad interessare Loach, che sposta in Scozia, a Greenock, socialmente devastata dalla chiusura dei cantieri navali e dalla conseguente disoccupazione cronica, la storia di un adolescente che, espulso dalla scuola, con a carico la madre, in prigione per essersi assunta le colpe di spaccio di droga dell'ennesimo convivente vive, e una sorella, ragazza-madre diciassettenne, cerca di ricomporre la famiglia, sognando una casa confortevole e calda, una vita dignitosa e serena. Promette di realizzare tutto questo, d'iniziare una nuova esistenza, nel giorno del suo sedicesimo compleanno, che sarà anche il giorno in cui sua madre uscirà di prigione: ma gli occorre danaro, i soldi, in assenza di alternative, si fanno col crimine. Liam non è altro che il lato adolescenziale di quel disagio già raccontato in *My name is Joe*.

Loach non rinuncia certo all'inflessibile sguardo politico di sempre: del resto, più Francesco Rosi che Roberto Rossellini, il cineasta britannico, che cita il neorealismo come ovvia fonte d'ispirazione, non si accontenta mai di raccontare o interpretare la realtà nel suo divenire (la "fenomenologia"), ma interviene direttamente sulla materia. Vuole essere un militante puro, con un occhio schierato, quello di un socialismo anarchico che mette in luce le ingiustizie e le storture del sistema: basti pensare infatti alla riflessione che imposta sul mercato della droga, non nascondendo che gli spacciatori, nella ricerca del massimo profitto, obbediscano alle stesse leggi su cui si regge l'ordine (il disordine) sociale. Loach ci racconta ancora, prendendo spunto dalla strada - senza attori professionisti, nella tradizione neorealista - , le paure e le ultime poche illusioni di un ragazzo che, costretto a fare i conti con l'ipocrisia di una società "global" , impara a vivere senza illusioni. Pure, ancora una volta il suo talento lo preserva sia dal determinismo meccanico, sia dalla tentazione di un facile moralismo sui rischi dell'adolescenza dei marginali e sui disastri che la società provoca nelle vite degli offesi. *Sweet Sixteen* non è né infatti solo un film sugli adolescenti scozzesi emarginati, né tantomeno un film sulla droga o sulle carceri femminili, ma, anzi, la storia del sedicenne Liam, delinquente per amore, è raccontata secondo la struttura tipica del racconto gangster, con tanto di *rise and fall* del protagonista.

Un'altra grande pista di lettura riguarda il rapporto madre/figlio in uno sfondo culturale povero e problematico: l'incapacità di amare di una madre che allo stesso tempo vive la tragedia di non riuscire ad essere quella figura materna di cui Liam ha estremo bisogno corrisponde al dramma di un ragazzo che non sa trovare il modo di farsi amare dalla madre, per la quale nutre una passione quasi edipica: egli trattiene per sé la convinzione di essere ricambiato, cosa senza la quale non ci sarebbe più spazio per la speranza nella sua vita: "*nel buon istinto dei ragazzi del film io intravedo una speranza, e credo che il significato profondo del raccontare questa storia ai giovani ragazzi, coetanei del quasi sedicenne protagonista del film*" sia mostrare come ancora Liam sia una persona non indurita o cinica²⁵", ma la sua crescita passa proprio attraverso il dolore del riconoscimento della perdita' di tali certezze costruite

²⁵ Dichiarazione di Loach nel corso della Conferenza stampa di presentazione a Cannes.

attorno a un'immagine di maternità del tutto irrealista²⁶. La figura materna è a sua volta emblema di una società che tradisce, non sostiene, illude: anche in questo senso sono andate le dichiarazioni del regista in accompagnamento alla presentazione del film: " *Ciò che non andava vent'anni fa si è "semplicemente" radicalizzato... oggi abbiamo tre generazioni di disoccupati (il nonno /il patrigno/ il ragazzo Liam) e questo ha creato un cinismo ed una disperazione sempre più radicale e profonda! Proprio all'inizio dei provini fatti per trovare il protagonista del film, chiesi ad uno di questi ragazzi che cosa avrebbe fatto dopo la scuola... che "speranza" avesse. E lui, sgranando gli occhi, mi rispose: "Speranza?"... questa parola probabilmente non esisteva nel suo vocabolario! La speranza peggiore è la falsa speranza... prima bisogna adoperarsi seriamente per avere una comprensione realistica delle cose. Nel buon istinto dei ragazzi del film io intravedo una speranza, ...nel mostrare come ancora Liam sia una persona non indurita o cinica...".*

In queste parole e nel cuore della filmografia loachiana è facile rinvenire una duplice componente: la prima è quella che lo avvicina a Rosa Luxemburg, che in *La rivoluzione russa*²⁷ ricordava come il socialismo non sia decretabile, né autorizzabile dal tavolo di una dozzina di intellettuali. Loach è parimenti convinto che la prassi socialista esiga una completa trasformazione spirituale delle masse la cui partecipazione al processo di rinnovamento, lento e sperimentale, non privo di passi falsi, è determinante, come del resto affermava lo stesso Engels: "E' passato il tempo dei colpi di sorpresa, delle rivoluzioni fatte da piccole minoranze coscienti alla testa di masse incoscienti. Dove si tratta di una trasformazione completa delle organizzazioni sociali, ivi devono partecipare le masse stesse; ivi le masse stesse devono avere già compreso di che si tratta, per che cosa danno il loro sangue e la loro vita. Questo ci ha insegnato la storia." ²⁸

L'altra 'presenza' è quella di E. Bloch, che constatava nel periodo staliniano la predominanza della Realpolitik, della 'corrente fredda' su quella 'calda di emancipazione del genere umano. La sua scienza della speranza²⁹ recuperava e riportava in opera i residui incoercibili

²⁶ Anche la sceneggiatura di Paul Laverty - le decine di personaggi immaginati da Laverty (che di mestiere faceva l'avvocato per le organizzazioni per i diritti umani in Centro America) sono defluiti in questa nuova storia metropolitana.

²⁷ R. Luxemburg, *Scritti scelti*, Einaudi, Torino 1975, pp. 599 – 601.

²⁸ F. Engels, *Introduzione a K. Marx, Le lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850*, in *Opere scelte*, Editori Riuniti, Roma 1969, p. 1272

²⁹ R. Bodei, *La filosofia del Novecento*, Donzelli, Roma 1997, p. 78

della aspirazione a una vita migliore, riorientandole a una progettualità di lotta da intendersi come sperimentazione continua, *experimentum mundi*, coinvolgimento di tutti nella costruzione del comunismo³⁰. L'utopia di Bloch è la stessa di Loach, quando narra la sconfitta dei campesinos o degli janitors, quando vede la disfatta degli anarchici per il tradimento di Stalin, o quando ha il coraggio di leggere le ambizioni e i desideri 'delle cose'³¹ nel proletariato di *Raining stones*. Di Bloch, Loach condivide la lettura della storia come *multiversum*, ovvero come luogo di dislivelli che la rendono complessa, elastica e deformabile ma anche ricettacolo di speranza che si fa più che sogno, divenendo come la "candida colomba kantiana" che consente alla ragione di avanzare rinnovata dalla freschezza dell'immaginazione: la materia stessa è 'essente in possibilità', pro-getto, movimento in avanti con il quale l'uomo collabora attraverso l'utopia concreta del comunismo³².

La speranza fonda la storia e le sue dinamiche anche in *Un bacio appassionato (Ae Found Kiss)*, che pure non cela lo sfondo duro e spietato del mercato del lavoro e della precarietà dello stesso. Questa volta Loach lavora sull'ambiente scozzese ma a partire dal fenomeno del fondamentalismo che vede contrapposte famiglie di immigrati pakistani e i locali cittadini di una Glasgow razzista e bacchettona. Casim è un ragazzo del Pakistan di seconda generazione, lavora come dj nei locali più trendy della città ma sogna di possedere, un giorno, un nightclub. I suoi genitori, Tariq e Sadia, sono musulmani praticanti e vorrebbero che Casim sposasse – senza conoscerla - la bella cugina Jasmine, che presto arriverà in Inghilterra. Ma Casim incontra Roisin, una ragazza che insegna nella scuola di sua sorella Tahara e che gli sembra molto diversa dalle ragazze che ha conosciuto finora. Il regista sceglie lo stile della commedia etnica – ovvero dell'amore misto, con l'immanicabile meccanismo del *Boy meets girl* – per sfondare gli stereotipi del sottogenere e dare vita a contesti e personaggi molto credibili: non solo la società ma anche la etnia, le storie e le culture private possono rendere impossibile il dialogo, portando a scontri con un'alterità recepita come radicalmente opposta e inconciliabile: il fondamentalismo sta allora su tutti i versanti, e l'autodifesa porta all'autoesclusione, alla ghettizzazione volontaria entro la ristretta

³⁰ E. Bloch, *Il principio della speranza*, Garzanti, Milano, 1993, Vol. I, p. 58

³¹ Ibidem, p.397 : "Rossetto, trucco, piumaggi altrui aiutano per così dire il sogno di se stessi ad uscire dalla caverna".

³² R. Bodei, Op. cit., p.81

cerchia familiare, non importa se di seconda generazione di immigrati e se agiata. Il lavoro, del resto, rimane un problema con il quale fare i conti anche per i due innamorati come per gli altri personaggi del plot – Roisin rischia la perdita del lavoro per il suo legame con Casim -, perché l'amore è vile egoismo da società dei consumi, come direbbe Pasolini, per chi alla comunità calda e piramidale non sa ancora contrapporre un modello di «individuo democratico».

Anche in questo caso, Loach propone uno sguardo che, nel condannare i fondamentalismi, li comprende offrendo una via di fuga che non mortifica ma moltiplica i punti di vista relazionali. In fondo, anche il 'suo' socialismo rifiuta ogni forma di dogmatico fondamentalismo, aprendosi alla ricchezza dell'utopia.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

L'indecenza di esser vivi: Witold Gombrowicz

di Filippo Transatti

1. Dissacrazione

“Dovunque veda qualcosa di mistico, sia esso virtù, famiglia o patria, devo commettere un atto indecente”.

Con questo imperativo gombrowicziano si può cominciare a presentare la vita e l'opera di uno scrittore anomalo, celebrato in Francia come uno dei più grandi scrittori del Novecento (secondo Milan Kundera è da annoverarsi fra i maggiori romanzieri contemporanei dopo Proust), tuttora poco conosciuto in Italia.

Nato a Maloszyce in Polonia, nel 1904, Gombrowicz fugge per tutta la vita: dalla famiglia, dalla professione, anche da quella letteraria, da ogni patria territoriale o letteraria, Polonia, Argentina, Germania, Francia. Da quando frequenta il più esclusivo liceo cattolico di Varsavia, è afflitto da un profondo senso di disagio e di noia. E per combattere quella noia («essa ha poteri ancora più occulti della paura! Quando ti annoi, Dio solo sa cosa sei capace di immaginare!») comincia a scrivere. La sua prima opera, mai pubblicata e considerata dal fratello più grande una solenne schifezza, è una storia della famiglia.

Si laurea in Legge, ma delude poi la famiglia che lo vorrebbe avviato a un lavoro normale. Se ne va a Parigi, dove si iscrive all'Institut des Hautes Etudes Internationales, ma combina ben poco. Ritornato a Varsavia, pubblica un primo libro dal titolo *Ricordi dell'età della maturazione* (successivamente intitolato *Bacacay, dal nome della via dove abitò a Buenos Aires*), in cui i racconti assai stravaganti, tra il grottesco e il perverso, mettono in scena personaggi ossessivi, come un giudice che elabora fantasie sul cadavere dell'amico morto di morte naturale, pur di trovarne l'assassino; un "dandy" decisamente fuori luogo su un brigantino dove è di casa tutto, meno che l'attenzione alla norma; un borghese perverso affascinato dai corpi deformi di tutte le donne delle pulizie del vicinato; un brigante, che semina terrore in ogni dove e si arresta di fronte a un topo. Qui già sono in primo piano i temi più cari allo scrittore: l'ineluttabile immaturità dell'uomo contemporaneo; l'artificiosità e l'ipocrisia delle convenzioni sociali e

di quelle morali; l'avversione a qualsiasi tentativo di normalizzazione degli eventi.

In Argentina, terra di follia dove capita quasi per caso, arriva invitato dalla Compagnia di Navigazione Polacca a partecipare al viaggio inaugurale del transatlantico *Chrobry* sulla rotta Danzica-Buenos Aires. Qui viene sorpreso dalla guerra nel 1939 e vi resterà per 25 anni. Esilio volontario? In un discorso pronunciato davanti ad esuli polacchi dice:

“Siete sempre a casa vostra, anche se foste in Argentina o nel Canadà, poiché la patria non è un luogo segnato sulla carta geografica, bensì la viva esistenza dell'uomo (...) Sappiate che ovunque lo sguardo di un giovane scopre il proprio destino negli occhi di una ragazza, è lì che nasce la patria”⁸⁰.

Specializzato nell'irritazione dell'establishment letterario, sempre provocatorio, irriverente. Lo scrittore argentino Ernesto Sábato che gli fu amico, lo definì molto pertinentemente, “clown metafisico”.

Due esempi di questa sua vena dissacratoria sono due libretti tradotti in italiano: *Corso di filosofia in 6 ore e un quarto*⁸¹, da Kant allo strutturalismo, e *Su Dante* in cui cerca di riscrivere l'inizio della *Commedia*, correggendo padre Dante, niente di meno⁸².

Incarnava l'Avanguardia, ma odiava ogni etichetta; stravagante e ingenuo, sovversivo, provocatorio, bohemien e infantile, ma dotato di una straordinaria capacità di ascolto, osservazione e compassione.

Nel *Diario*, sorta di *journal intime* sul modello di quello gidiano che lo occuperà dal 1953 al 1966, ci sono molteplici esempi di questo suo spirito provocatorio:

“Incontro dai Grodzicki un pittore, un certo Eichler e gli dico: “Non credo nella pittura!” (Ai musicisti dico: “Non credo nella musica!”) Ho saputo poi da Grocholski che lo stesso Eichler gli aveva chiesto se io ricorressi a simili paradossi per burla. Loro non sanno immaginare quanta verità ci sia in questa burla... una verità

⁸⁰ W.Gombrowicz, *Diario 1953-1956*, tr.it. Feltrinelli, Milano 1970, p. 79

⁸¹ Stabilitosi a Vence in Provenza, Gombrowicz torna al suo antico amore: quello per la filosofia. Organizza per la futura moglie Marie-Rita e per un amico, un corso privato: da Kant allo strutturalismo, in sei ore e un quarto (dove il quarto d'ora è quello dedicato al marxismo).

⁸² W.Gombrowicz, *Su Dante*, tr.it., Sugar Editore, Milano 1969. In un'intervista Gombrowicz racconta che quando Ungaretti lesse questo libro ebbe una crisi di nervi: lo calpestò, lo fece a pezzi e poi lo buttò nel cestino.

certamente più vera delle verità di cui si nutre il loro schiavistico attaccamento all'arte"⁸³.

Basta magnificare l'Arte! Smettiamola di riempirci la bocca con la Poesia: "io scrivo come un bambino che pischia dietro un albero: lo faccio per procurarmi sollievo e non ho la minima idea se..., non mi chiedo come Monsieur Jourdan se sto facendo della prosa o della poesia, né se ciò che faccio è basato su certezze o misticismi"⁸⁴.

Arriva a Parigi e dice della capitale francese: "Parigi era già difficile e piena di fesserie cento o cinquecento anni fa, ma un'accumulazione come quella cui si assiste al giorno d'oggi non s'era vista mai"⁸⁵.

Quando a Berlino davanti a un pubblico folto prende la parola, si accorge che qualunque cosa dica, lo stanno ad ascoltare:

"L'arrogante inattività del mio balbettio si rivelò subito incomprensibile, persi il filo, era una sfilza di parole prese a caso, tanto per parlare, per giungere, le parole mi torcevano, mi scaraventavano di qua e di là, scosso, barcollante, aggrappato alle parole, ubriaco, pazzo, povero scemo, incomprensibile per loro, per me stesso, parlavo, parlavo con tanta più violenza, con tanto più gesticolare, quanto più ero senza senso, senza un filo, senza un contenuto. E vidi con mio orrore che la sala, capeggiata dall'impassibile Hollerer, mi stava ad ascoltare! Eh sì, le teste degli studenti, diligenti tranquille, imperturbabili, che mi ascoltavano, direi, irremovibili, e la mia anarchia che sprofondava nello loro pacifica ma tesa volontà d'ordine, di senso, di organizzazione"⁸⁶.

Che fare davanti a tanta chiacchiera e servilismo culturale, ai critici e letterati paragonati a cani di Pavlov? Togliersi i pantaloni, denudarsi e con ciò mettere a nudo l'artificialità di tutti quei signori imbaccuccati che parlavano di mode letterarie, premi, scrittori famosi, tendenze. "Quando cominciai a togliermi i pantaloni si diffuse il panico, un fuggifuggi attraverso le porte e le finestre. Rimasi solo. Non c'era più nessuno nel ristorante..."⁸⁷. La nudità diventa una strategia contro culturale, l'abbattimento di tutti gli orpelli culturali, ma anche la messa a nudo della propria vita. "Chi sei?", chiede Gombrowicz al letterato che gli sta davanti. Scrittore, ex surrealista, vincitore del premio Goncourt... Sì, ma chi sei

⁸³ W.Gombrowicz, *Diario 1953-1956, cit.*, p. 14.

⁸⁴ *Gombrowicz: la forma e il rito*, a cura di Piero Sanavio, Marsilio, Venezia 1974, p. 26.

⁸⁵ *Idem*, p.52.

⁸⁶ W.Gombrowicz, *Parigi Berlino*, tr.it., edizioni e/o, Roma 1985, p.92.

⁸⁷ *Idem*, p. 52.

veramente? Chi sei dietro alle maschere? Questo richiede il denudarsi, e fa fuggire gli intellettuali parrucconi che hanno paura del proprio lato informe, inferiore, infantile.

La prima opera importante e forse il suo capolavoro, *Ferdydurke*, un misto di racconto, fiaba, saggio filosofico, romanzo di formazione, autobiografia, è una discesa negli inferi dell'inferiorità.

In una specie di incubo kafkiano il protagonista trentaduenne, Momo, si trova rigettato nel mondo dell'immaturità, ridiventa studente e viene forzatamente riportato a scuola dal suo istitutore Pimko. Il romanzo è anche una delle satire più feroci della scuola che è luogo di genesi e riproduzione del conformismo, di perpetuazione dell'infantilismo, di apprendimento dei riti ipocriti di sottomissione che accompagnano la nostra vita adulta.

E' da questo nuovo angolo visuale che può riconsiderare come le radici del mondo adulto, dell'atteggiamento maturo, superiore peschino in profondità nel magma dell'infanzia, del grottesco, dell'immaturo, dell'informe.

Ciò che a Gombrowicz interessa è la Forma interumana, il prodursi e lo scambiarsi degli atteggiamenti (chiamati nel romanzo "la ghigna"), dei modi d'essere nel contatto casuale tra individui concreti. L'io, l'identità, si forgia e si distrugge incessantemente in quella fornace che è la forma interumana. "Dietro la maschera non esiste alcun volto, si può pretendere soltanto che l'uomo diventi consapevole del proprio artificio, che ne ammetta l'esistenza"⁸⁸.

Ferdydurke offre molteplici esempi di dissacrazione attraverso le forme dell'ironia, del sarcasmo, della beffa graffiante, della parodia, ma reagisce duramente contro quei critici che, magari in ossequio all'ortodossia marxista-leninista, si sono limitati a coglierne l'aspetto di critica sociale.

Alla fine dell'ultimo capitolo c'è un gran parapiglia in cui i contadini si gettano nella mischia contro i signori della terra. Ma la redenzione non viene da lì per Gombrowicz. Sotto le apparenze ufficiali, i riti, le azioni consuete e stravaganti, ci sono gli uomini concreti e inafferrabili intenti al processo continuo e incessante (che coincide con la vita stessa) della formazione e della deformazione. Uomini che sacrificano presto la vitalità della giovinezza, per sacrificarsi ad un'adulità infantilistica, che copre l'immaturità e l'informità come vergogne impresentabili. Ecco allora che la funzione dell'arte è rimettere, per così dire, il dito nella piaga e mostrare la profonda, inalterabile realtà del dolore. "La sofferenza

⁸⁸ W.Gombrowicz, *Diario 1957-1961*, tr.it. Feltrinelli, Milano 1972.p.13.

primitiva e fondamentale non è altro che il dolore nato dalla limitazione dell'uomo per colpa di un altro uomo, cioè dal fatto che noi soffochiamo asfissianti nella rigida e angusta concezione che gli altri hanno di noi" ; e da qui segue il catalogo degli umani dolori⁸⁹.

2. Forma e dolore

"Mi sembra che tutta la dialettica, diciamo, intellettuale del nostro tempo sia viziata dal fatto che nessuno si rende più conto dell'importanza del dolore. Il dolore come fatto fondamentale, di base (...) Il vero realismo davanti alla vita è sapere che la cosa concreta, la vera realtà è dolore"⁹⁰.

Riferimento filosofico privilegiato è dunque Schopenhauer, ma anche l'esistenzialismo francese. Gombrowicz che sbeffeggia la filosofia modaiola parigina in modo brutale, è però al tempo stesso informato degli ultimi sviluppi, delle ultime opere pubblicate, delle discussioni in corso. Si scaglia contro il Foucault de *Le parole e le cose* (senza averlo compreso a fondo), contro la moda strutturalista allora al punto più alto (siamo alla metà degli anni Sessanta), ma al tempo stesso si dichiara strutturalista.

"In un certo senso, io mi considero strutturalista. Lo sono a mio modo, naturalmente. Penso al problema della forma, di cui parlo nei miei libri. La forma, almeno nel mio senso, è la struttura. Al tempo stesso tuttavia, c'è qualcosa che mi ripugna in questo movimento ed è il suo modo altezzoso e dottorale di disprezzare le passioni umane e non capire che la vita dell'uomo è fatta di sensibilità e dolore"⁹¹.

E proprio su questo terreno Gombrowicz, scrittore particolarmente attento alle elaborazioni filosofiche contemporanee (dall'esistenzialismo allo strutturalismo) finisce per entrare in rotta di collisione con esse; avversandone l'astrattezza, e quell'insano desiderio di sistemare ciò che sistemabile non è: l'esistenza unica e irripetibile di ogni singolo individuo ("un filosofo non può vivere e spiegare la vita allo stesso tempo"). Come scriverà nel suo *Diario*, "il vero realismo davanti alla vita è sapere che la cosa concreta, la vera realtà, è il dolore. La filosofia contemporanea assume invece un tono dottorale, professorale, quasi il dolore non esistesse".

⁸⁹ *Ferdydurke*,. pp.188-190

⁹⁰ *Idem*, p. 16.

⁹¹ *Idem*, p.18.

“I romanzi di Gombrowicz sono macchine infernali” disse Sartre, ammiratore dell'autore polacco al quale era legato da un intenso rapporto di odio-amore. A sua volta Gombrowicz nutre una profonda ammirazione per Sartre, in particolare per *L'essere e il nulla* in cui dice di aver trovato concetti dell'uomo che aveva raggiunto per suo conto.

“Secondo Sartre l'uomo non è mai ciò che è ma ciò che non è. Quando lessi questo passo per la prima volta ricordo che lanciai un grido: « Ecco come io ho visto l'uomo. Deformato dalla forma!»⁹². Errore di Sartre, imputabile però a tutta la tradizione cartesiana francese, è la centralità di un cogito forte, troppo luminoso, lontano dalla vita dal mondo che “esiste per noi soltanto come possibilità di soffrire o godere”⁹³. E sofferenza e libertà sono incompatibili, ed errore di Sartre è invece quello di credere che gli uomini siano liberi di scegliere.

Il conflitto fondamentale è quello tra la Forma e la vita, la definizione (l'identità) e il mutamento, tra l'io e l'interumano che crea e distrugge di continuo la Forma. E il problema dell'identità diventa questo: “io voglio essere me stesso, sì, anche se so che non c'è niente di più illusorio di quell'“io” irraggiungibile, so anche che tutto l'onore e il valore della vita consiste nel rincorrerlo incessantemente, nell'incessante sua difesa”⁹⁴. E forse non c'è opera migliore del *Diario* scritto in Argentina nel corso di quasi 10 anni, che testimoni meglio dell'incessante slancio dell'io e del suo ripiegamento. Gombrowicz esagera, si mette volutamente e sfacciatamente in mostra: Io, io, io... Ma ciò è parte della sua strategia per insegnare al lettore l'arte della recitazione, non certo per esaltare l'individualismo. Quando si mette in mostra, Gombrowicz lo fa per mettersi in gioco, sempre con autoironia, per non restare prigioniero né di stupide convenzioni, né della timidezza e del pudore. Vuole che lo scrittore sia un eroe., ma un eroe consapevole della propria recitazione. Ai critici che lo accusano di megalomania e leziosaggine, risponde: “nella mia “leziosaggine” che denuda le ambizioni, c'è forse più modestia che nel vostro modo di celarle delicatamente sotto il tavolo”⁹⁵. Con una sorta di rovesciamento da arte marziale, la debolezza apparente diventa

⁹²Gombrowicz: la forma e il rito, cit., p. 20.

⁹³ Gombrowicz, *Parigi*, cit. p. 69.

⁹⁴ *Diario 1953-56*, cit., p. 290.

⁹⁵ *Idem*, p. 196.

forza: "penso che Chopin sia il mio maestro, mi organizzo in modo che la debolezza si tramuti in forza"⁹⁶.

Gombrowicz sa, e lo dice con le parole di Nietzsche, che dietro la maschera non c'è nulla, non un io sostanziale, ma un soggetto (nel duplice senso) che si costruisce e si disfa nell'interumano. L'opera dell'artista mostra questo gioco delle maschere, e dietro ad esso la vita che si manifesta nella sua incessante trasformazione.

Per poter cogliere il gioco tragico e doloroso della vita bisogna calarsi negli abissi dell'inferiorità, dell'immaturità: "scambiare l'esistenza- ossia la vita elaborata, quella plasmata dall'uomo- con la vita passivamente naturale, nel suo stadio iniziale e giovane"⁹⁷.

Gombrowicz racconta nel *Diario* l'attrazione che di lui esercitava il Retiro a Buenos Aires, una zona dove circolavano molti marinai e giovani, dove si facevano incontri notturni. In quegli incontri, lo scrittore cercava la giovinezza, non il sesso. "Se un peccato esisteva, esso si riduceva al fatto che io osavo adorare la giovinezza, senza badare al sesso e la sottraevo al dominio di Eros"⁹⁸. Nel romanzo *Transatlantico*, il *puto* Gonzalo conduce lo scrittore attraverso le diverse avventure. Con lui il narratore condivide un desiderio: "cercare, camminare, fare approcci,, porre domande, ora a un Artigiano, ora a un Operaio, un Apprendista, uno Sguattero, un Soldato, un Marinaio"⁹⁹. L'ambiguità del *puto* Gonzalo, il non essere né un lui né una lei, è ciò che fa saltare la superiorità del Padre, sul Figlio, della Patria sull'individuo, basati sul mito del Maschile, Adulto e Maturo. "Non vuoi diventare qualcosa di Diverso, di Nuovo? Vuoi davvero che tutti i vostri ragazzi ripetano obbedienti ciò che i Padri comandano? Liberare i figli dalla gabbia paterna, lasciateli correre su terreni impervi, lasciateli sbirciare dentro l'Ignoto"¹⁰⁰.

Ma oltre che dalla Giovinezza, Gombrowicz, come Kafka, si scopre attratto dall'animalità. Ciò che lo seduce è, ancora una volta l'immaturità, l'inferiorità dell'animale.

"Mi sento sospinto verso quegli abissi, verso quel confronto col cavallo, l'insetto o la pianta, dal desiderio di collegarmi con l'inferiorità"¹⁰¹.

⁹⁶ *Idem*, p. 284.

⁹⁷ W.Gombrowicz, *Diario 1957-1961*, cit.,p. 154.

⁹⁸ W.G. *Diario 1953-56*, cit, p. 226.

⁹⁹ W.Gombrowicz, *Transatlantico*, tr.it. Feltrinelli, Milano 1971, p. 74.

¹⁰⁰ *Idem*, p. 107.

¹⁰¹ W.Gombrowicz, *Diario 1957-1961*, cit.,p.44

Da questi abissi, l'arte ci riporta a un ordine, sempre provvisorio, mai salvifico, che ci permette di osservare la realtà come un processo vitale mosso dal desiderio (il *Wille* schopenhaueriano), di congiunzione universale, come voyeur innamorati.

3. Copulazione universale

Il gusto per la struttura e per la simmetria come fragili meccanismi sconvolti dal vento del caos, valgono per l'arte e per la vita. Con ironia Gombrowicz costruisce castelli di carta sulla sua vita.

"Considerando la mia vita in Argentina nel corso di quei 24 anni, riesco a individuare senza difficoltà una certa architettura abbastanza netta, delle simmetrie degne di nota. Ad esempio: ci sono stati tre periodi, di otto anni ciascuno: il primo miseria, bohème, spensieratezza, ozio; il secondo sette anni e mezzo in banca, vita impiegatizia, il terzo esistenza modesta ma indipendente, crescente prestigio letterario"¹⁰².

Un tema che già attraversava *Ferdydurke* è quello del tutto e delle parti: il tutto è il corpo intero, l'io, l'unità del mondo; le parti sono le membra, gli impulsi e i desideri, le azioni che si moltiplicano indefinitamente de-realizzando l'immagine compatta del mondo. Le parti cominciano a muoversi indipendentemente; la caviglia o il dito si distaccano dall'insieme, le parole impazzite seguono il disgiungersi e il ricongiungersi dei pezzi di realtà. Demiurgo e voyeur, lo scrittore nella sua lotta contro la Forma per un'altra Forma, "ricombina" la realtà, secondo le congiunzioni del desiderio, seguendo le tracce, gli ammiccamenti, le seduzioni del mondo.

In una nota del *Diario* Gombrowicz ci introduce nel laboratorio di questa scomposizione e ricomposizione del mondo attraverso il linguaggio.

"Vola un uccello. Abbaia un cane. Invece di dire: "Vola l'uccello, abbaia il cane", dissi deliberatamente "Vola il cane, abbaia l'uccello". Che cosa domina queste frasi- il soggetto o il verbo? Nel "vola il cane" che cosa è fuori luogo, il "vola" o "il cane"? E inoltre: si possono o non si possono scrivere cose basate su una così perversa associazione di idee, sulla dissoluzione del linguaggio?"¹⁰³. E' una domanda retorica: Gombrowicz utilizza sempre più la

¹⁰² W.Gombrowicz, *Parigi Berlino*, cit., p. 20.

¹⁰³ W.G. *Diario 1953-56*, cit., p. 85.

perversa Associazione di idee". E ancora nello stesso testo si trova una ricetta della tecnica letteraria di Gombrowicz:

"Trasmetto la seguente ricetta a coloro che si interessano della mia tecnica letteraria. Entra dapprima nella zona del sogno. Incomincia poi a scrivere la prima storia che ti viene in mente e scrivi circa 20 pagine, rileggile poi"¹⁰⁴. Cercare dentro al proprio testo indizi, simboli, tracce, da cui partono associazioni che diventano il centro delle successive ri-scritture, sempre seguendo i bisogni della propria fantasia.

Il mondo intorno va in frantumi e nessuno può cercare più la sua forma definitiva. Si tratta dunque di immergersi senza paura nel caos e nelle assurde fantasticherie di un io che tenta di dare un suo personale ordine al mondo.

In particolare *Pornografia*¹⁰⁵ e *Cosmo*¹⁰⁶, i due ultimi romanzi sono proprio costruiti su questa tecnica, che però non è una mera tecnica letteraria, ma una metafisica.

Cosmo, uscito in Italia nel 1966, è un "giallo filosofico" che mostra una realtà caotica e definitivamente inestricabile, dove ciascuno prova, come può, a dare un qualche ordine alle cose che lo circondano.

Cataluccio, il curatore della sua opera in italiano, racconta che negli ultimi tempi Gombrowicz pare trascorresse gran parte del suo tempo in compagnia del binocolo che gli era stato regalato. E fissava la collina di Vence dove aveva individuato quella e lui chiamava la "casetta del diavolo".

In effetti il tema dello sguardo, che ritroverà nell'opera di Sartre, è essenziale per tutta la produzione di Gombrowicz fin da *Ferdydurke*. Tutto ha inizio in un momento qualunque e in un luogo qualunque. All'improvviso, sotto la sferza dello sguardo, qualcosa diventa vivo, ti guarda, ti fissa, ti trasforma in oggetto. L'attenzione viene catturata da un oggetto e tutto il resto si oscura o meglio è come se il mondo quotidiano venisse messo tra parentesi. E' a partire da questo oggetto, che si fa segno in una catena infinita di segni, che l'universo si trasforma, diviene lo spazio entro cui le cose si combinano, entro cui si gioca il desiderio della congiunzione.

"Basta pensare all'enorme quantità di suoni e forme che ci giungono in ogni istante della nostra esistenza..., uno sciame, un

¹⁰⁴ *Idem*, cit., p. 113.

¹⁰⁵ Witold Gombrowicz, *Pornografia*, tr. it. Bompiani, Milano 1962.

¹⁰⁶ Witold Gombrowicz, *Cosmo*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1966

brusio, un fiume... niente di più facile che fare le combinazioni. Combinare!"¹⁰⁷.

Gombrowicz svela il meccanismo della coscienza che vuole imporre ordine al caos, porre una connessione nella molteplicità degli eventi: "te ne stai a riposare in una giornata radiosa in mezzo a cose comuni, quotidiane, che conosci fin dall'infanzia, l'erba, i cespugli, il cane (o il gatto), la sedia, finché non avrai capito che ogni oggetto costituisce uno sciame gigantesco, uno sciame inesauribile"¹⁰⁸.

Cercava forse fino alla fine di ridurre le distanze dal mondo, di scrutare le tracce del senso, di abbandonarsi al gioco dello sguardo, come rimedi al male di vivere.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

¹⁰⁷ *Idem*, p. 68.

¹⁰⁸ *Idem*, p. 169-170.

LE RAGIONI DI UNA SCELTA

di Mauro Di Giandomenico

In data 24 Gennaio 2005 il Direttore Generale per gli Ordinamenti scolastici del MIUR, dott. Silvio Criscuoli, inviava al Presidente della SFI una nota ufficiale con la quale la Società veniva invitata ad esprimere un suo parere sull'allegata bozza dei nuovi programmi (OSA) di Filosofia per i Licei, che l'idonea Commissione ministeriale aveva elaborato.

“Egregio Presidente, (scrive il dott. Criscuoli) come Le è certamente noto, questo Ministero è impegnato nella predisposizione dei provvedimenti attuativi della Legge n. 53/2003 che definisce le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Dopo l'avvio della riforma del primo ciclo a partire dall'anno scolastico in corso, l'attenzione è ora rivolta al secondo ciclo per il quale sono stati elaborati documenti di lavoro ai fini della definizione del decreto legislativo attuativo. Tali documenti sono già stati presentati dal Ministro alle parti sociali e datoriali nonché alle Associazioni professionali, cui è stato richiesto di esprimere valutazioni e proposte.

Contestualmente il Ministro ha incaricato questa Direzione generale di avviare una fase di confronto con le Associazioni disciplinari degli insegnanti e con le Consultazioni universitarie. In particolare, il confronto è mirato ad approfondire aspetti e contenuti degli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA). Essi rappresentano un primo tentativo di affrontare all'interno di una struttura ordinamentale definita il problema - indubbiamente arduo - degli apprendimenti da realizzare nei percorsi liceali.

Come potrà rilevare, gli OSA sono organizzati per conoscenze e abilità e si articolano in sequenze relative al primo biennio, al secondo biennio e al quinto anno di ciascuna tipologia di Liceo. Nell'ambito della collaborazione avviata con la Sua associazione, Le invio il testo degli OSA relativi all'ambito disciplinare di Vostro specifico interesse. Allo scopo di favorire una analisi contestuale Le trasmetto altresì gli Obiettivi Specifici di Apprendimento di discipline affini o correlate per diversi profili.

Quanto ai relativi quadri orari e alla struttura complessiva di ciascuna tipologia liceale, potrà fare riferimento al Documento di lavoro per la presentazione schematica dei principi e delle linee

contenuti nello schema di decreto presente nel sito Internet di questo Ministero (www.istruzione.it).

Le sarei grato se, in vista della definizione dei testi normativi, volesse coinvolgere l'Associazione da Lei presieduta in un attento esame in merito alla qualità e alla congruenza degli Obiettivi Specifici di Apprendimento proposti. Le sarei grato, altresì, se volesse inviare le osservazioni e le proposte della Sua associazione entro la prima quindicina di febbraio. L'urgenza delle scadenze rendono i tempi necessariamente ristretti. Tanto più La ringrazio per la disponibilità Sua e della Sua Associazione.

Confido nel contributo propositivo che la Sua associazione vorrà offrire a questa fase di dialettico confronto."

Veniva subito convocato per il successivo 31 gennaio il Consiglio Direttivo per discutere la richiesta ministeriale. Nella riunione, come si legge nel relativo verbale, "Il Presidente legge la lettera inviatagli dal Dott. Silvio Criscuoli sulla decisione da parte del MIUR di avviare un confronto con la SFI in merito agli Obiettivi Specifici di Apprendimento per la Filosofia nei Licei. Si apre un serrato dibattito tra i Consiglieri, i quali stabiliscono all'unanimità di convocare immediatamente, il 9 febbraio p.v., una seduta straordinaria della Commissione Didattica con il compito di elaborare un documento in cui vengano presentate ponderate considerazioni e fattive proposte da parte della nostra Società su finalità educative, obiettivi di apprendimento, contenuti, metodi e strumenti della filosofia, in risposta alla sollecitazione del Ministero."

La Commissione Didattica, a sua volta, il 9 febbraio procedeva ad una dettagliata analisi della bozza ministeriale, sulla quale i pareri inizialmente discordanti (alcuni propendevano per il netto rifiuto di un documento ritenuto inaccettabile, altri invece erano disponibili ad un dialogo dialettico con il MIUR) alla fine confluivano in una risposta unitaria, che, nel ribadire le posizioni storiche assunte dalla SFI nel passato, a partire dalla sperimentazione Brocca, indicava quei suggerimenti ritenuti utili per un miglioramento degli OSA.

Il successivo 17 marzo il Presidente ed il Coordinatore della Commissione Didattica Mario De Pasquale avevano un incontro con il Dott. Criscuoli e con l'Ispettore Luciano Favini durante il quale venivano precisati gli intendimenti ministeriali ed i limiti di intervento, da un lato, e dall'altro l'esperienza pluriennale maturata dalla SFI e la disponibilità a trovare, secondo lo spirito dell'Accordo di Programma stipulato dai due Enti, una soluzione condivisa.

La Commissione Didattica, preavvertita dell'esito dell'incontro ministeriale, si riuniva di nuovo l'11 aprile e metteva a punto, dopo un vivace ed approfondito dibattito, le indicazioni analitiche da suggerire al MIUR, dando mandato al Presidente ed al Coordinatore di stendere materialmente il documento. Il che veniva fatto e, dopo consultazione telematica con tutti i membri della Commissione, il testo definitivo veniva inviato al MIUR il 10 maggio u.s.

Nella riunione del Consiglio Direttivo del 21 giugno scorso, infine, si decideva di pubblicare sul Bollettino della Società la prima risposta elaborata, nonché l'ultima tabella OSA riveduta, insieme con un allegato contenente "Indicazioni, riflessioni e suggerimenti".

La speranza è quella di aver fornito un contributo utile per un rinnovato insegnamento della filosofia nei nuovi Licei.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

Società Filosofica Italiana
OSA di Filosofia
Allegato

Riflessioni, indicazioni, suggerimenti

0. Premessa

L'insegnamento filosofico contribuisce, in concorso con l'insegnamento delle altre discipline all'arricchimento della formazione culturale, umana e civile delle nuove generazioni e al conseguimento delle finalità cognitive e formative generali del sistema dei licei.

L'insegnamento filosofico non è qui inteso come trasmissione di un sapere compiuto, ma come promozione di un abito di riflessione, di ricerca e di ragionamento su questioni di senso, di valore e di verità, acquisito attraverso il dialogo con gli autori della tradizione filosofica.

Pertanto, tramite l'insegnamento della filosofia occorre garantire una formazione filosofica unitaria agli studenti di tutti gli indirizzi liceali, perseguendo **finalità comuni** ed ispirandosi a **criteri generali omogenei**. Tali criteri – definiti, come le finalità comuni, in rapporto a **nuclei essenziali** riconducibili all'identità della disciplina – riguardano sia la **selezione** delle conoscenze e delle abilità oggetto di apprendimento, sia le modalità di **approccio** allo studio dei contenuti. La formazione filosofica consentirà così agli studenti di tutti gli indirizzi di apprendere metodi di ricerca razionale, nella pluralità delle forme in cui sono presenti nella tradizione della disciplina, e capacità di porre e risolvere razionalmente problemi, attraverso l'uso di concetti e teorie, di discorsi argomentati e coerenti.

Le **finalità**, le **conoscenze** e le **abilità specifiche**, previste per i diversi indirizzi di studio, consentiranno, inoltre, agli studenti di far ricorso alla filosofia per valorizzare le peculiarità culturali e formative dei singoli licei.

1. Nuclei essenziali

Al fine di consentire a tutti gli studenti dei licei il perseguimento delle finalità comuni dell'insegnamento filosofico - temperando i contenuti e il tempo assegnato alla disciplina nel quadro orario dei singoli indirizzi - si indicano quei **nuclei essenziali** dell'insegnamento disciplinare che costituiscono un **oggetto irrinunciabile** della progettazione didattica e che forniscono **criteri omogenei** di selezione e di definizione delle **conoscenze e delle abilità**.

Si definiscono nuclei essenziali dell'insegnamento filosofico elementi irrinunciabili che caratterizzano l'identità storico-culturale della disciplina e che, nella pluralità di forme presenti nella tradizione, hanno generato e generano il sapere filosofico. Tali nuclei sono attinenti ai contenuti e all'approccio ai problemi, ai metodi e ai mezzi e di ricerca razionale.

Gli ambiti di esperienza e di conoscenza che costituiscono oggetto precipuo dell'indagine filosofica sono stati delimitati, nella tradizione del pensiero occidentale, dall'esercizio della domanda e della ricerca razionale su **questioni di senso, di valore e di verità**, relative ad aspetti dell'esistenza e della coesistenza umana. **Le domande sulle questioni di senso e di valore** delimitano e individuano: *problemi intorno al senso della vita, problemi etici e politici, il problema religioso, estetico, il problema della scienza e della tecnica, il problema della comprensione storica*. **Le domande sulle questioni di verità** delimitano e individuano: *problemi di logica e di epistemologia, problemi gnoseologici, metafisici, teologici*.

La ricerca filosofica prende origine dalla radicalità delle domande, è libera, non dà nulla per scontato, e spesso mette in discussione le premesse da cui muove e i risultati conseguiti. È orientata alla problematizzazione delle questioni, non è dogmatica, è fondata sul confronto. Aspira alla verità "sovraindividuale" universalmente o intersoggettivamente condivisa; aspira all'unità e alla totalità – vissuta come espressione della tensione al dialogo – in vista di una concezione sensata della vita e di una visione globale del reale.

La pratica filosofica utilizza mezzi e metodi razionali di indagine e di comunicazione, lavorando con i concetti, costruendo discorsi argomentati, portando ragioni a sostegno delle idee. Trova il proprio spazio operativo e formativo nelle opere dei filosofi, che offrono ai

lettori i concetti, le teorie e i metodi propri del sapere filosofico e che permettono di storicizzare le domande e le risposte elaborate in rapporto ai problemi filosofici.

In relazione a questi nuclei si determinano le **finalità**, le **conoscenze** e le **abilità**, come obiettivi comuni per tutti i licei, e si indicano i **criteri generali per la selezione dei contenuti**.

Medesimi criteri ispirano, quindi, **l'individuazione di autori comuni** per tutti gli indirizzi (che prevedono almeno 2 ore di insegnamento) e **la scelta di autori e argomenti opzionali**. Il principio dell'opzionalità permette di valorizzare – pur nel rispetto dell'identità disciplinare – sia la **specificità** dei singoli indirizzi liceali, sia **l'autonomia** degli istituti e dei docenti, anche in vista della necessità di tendere alla **“individualizzazione”** dell'insegnamento e alla **“personalizzazione”** dei percorsi formativi.

Per gli stessi motivi vengono definite ulteriori finalità, conoscenze e abilità per ciascun indirizzo liceale, in relazione alla sua specifica caratterizzazione disciplinare e al tempo assegnato per l'insegnamento filosofico.

2. Finalità comuni a tutti gli indirizzi

L'apprendimento della **filosofia**:

1. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
2. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
3. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
4. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;

5. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

3. Abilità comuni

3.1 Abilità comuni a tutti gli indirizzi con almeno 66 ore annuali di insegnamento filosofico

Alla fine del corso di studi di filosofia (biennio e anno terminale) lo studente sarà in grado di:

- riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica e i principali metodi della ricerca filosofica;
- problematizzare conoscenze, idee e credenze ed esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità,
- utilizzare i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche;
- analizzare, confrontare e valutare testi filosofici di diversa tipologia;
- usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale) e confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);
- confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema; problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti;
- elaborare percorsi di studio multidisciplinari, individuando le connessioni tra vari ambiti del sapere, ma indicando le differenze tra concetti, modelli di razionalità e metodi dei diversi campi conoscitivi.

3.2 Abilità comuni agli indirizzi con meno di 66 ore annuali di insegnamento filosofico (economico e tecnologico)

[Pur confermando la richiesta di chiarimenti al Miur e le perplessità avanzate riguardo agli **orari** e all'**abbinamento** della filosofia con altre materie, la **Società Filosofica Italiana** propone le seguenti indicazioni.]

Alla fine del corso di studi di filosofia (biennio e anno terminale) lo studente sarà in grado di:

- riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica e i metodi della ricerca filosofica relativi alle tematiche filosofiche trattate;
- problematizzare conoscenze, idee e credenze ed esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio;
- utilizzare i concetti, le teorie e i metodi di indagine appresi per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche;
- analizzare e confrontare testi filosofici di diversa tipologia;
- usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale) e confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);
- confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema; problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti;
- elaborare percorsi di studio multidisciplinari, a partire da temi di rilevanza filosofica affrontati nel corso degli studi, indicando le differenze tra i concetti e i metodi dei diversi campi conoscitivi.

4. La scelta e l'organizzazione dei contenuti

4.1 Criteri generali

Nella tradizione filosofica emergono autori e movimenti che costituiscono snodi fondamentali, plurivoci e differenti, nella storia del pensiero e sono presenti diversi metodi di ricerca e modelli di razionalità, nonché diverse soluzioni alle questioni filosofiche.

Agli studenti deve essere **garantita la conoscenza degli snodi fondamentali** (autori e movimenti) **e della pluralità di problemi e temi filosofici, di soluzioni possibili, di modelli di razionalità e metodi di ricerca** (per esempio: metodo dialogico-confutativo, metodo dialettico, metodo fenomenologico, ...) **della tradizione filosofica.**

Solo l'assunzione di tale prospettiva consente un adeguato rispetto della ricchezza e dell'ampiezza del sapere filosofico, ossia **dell'identità storico-culturale della disciplina**, così come **della libertà di coscienza del discente** che deve poter conoscere posizioni alternative.

Pertanto, nella progettazione dell'attività di insegnamento la scelta dei contenuti opzionali deve riferirsi in modo equilibrato ai **principali ambiti di indagine** filosofica (questioni di verità, di senso e di valore) e deve riservare uno spazio adeguato, specie nell'ultimo anno di corso, alla filosofia del '900.

L'insegnamento filosofico, inoltre, deve temperare, con gradazioni diverse, **l'esigenza di un approccio storico-critico e l'esigenza di un approccio tematico-problematico.** In questo quadro i principali momenti e i filosofi più rappresentativi della storia della filosofia, soprattutto quelli non compresi nei contenuti comuni obbligatori, potranno essere studiati anche mediante percorsi tematico-problematici (ferma restando la collocazione storica dei problemi), in connessione con le caratteristiche specifiche e con il quadro orario dei singoli indirizzi liceali, garantendo un rapporto di continuità/discontinuità tra l'esperienza dei giovani e la tradizione disciplinare.

4.2 Criteri per gli indirizzi con meno di 66 ore annuali di insegnamento filosofico (economico e tecnologico)

[Pur confermando la richiesta di chiarimenti al Miur e le perplessità avanzate riguardo agli **orari** e all'**abbinamento** della filosofia con altre materie, la **Società Filosofica Italiana** propone le seguenti indicazioni.]

In questi indirizzi, in cui occorre contemperare estensione del curriculum e ridotto monte ore a disposizione dell'insegnamento filosofico, **le conoscenze possono essere organizzate intorno a temi e problemi**, sia di rilevanza filosofica generale sia di rilevanza filosofica significativa per il peculiare indirizzo di studi, tuttavia rappresentativi degli ambiti di indagine peculiari della tradizione disciplinare (vedi: Nuclei essenziali).

Temi e problemi devono essere discussi con il supporto di testi filosofici o di interesse filosofico (letterari, poetici, scientifici, ecc.) caratterizzati da efficacia comunicativa e attraverso un opportuno inquadramento storico degli argomenti. Nella trattazione dei temi occorre riferirsi agli autori più significativi della tradizione filosofica, presentando una pluralità di posizioni, e prendere in considerazione differenti momenti della storia del pensiero e differenti ambiti culturali.

In questi indirizzi l'insegnamento deve, comunque, mantenere una propria unità, storica e problematica, pur nella pluralità delle opzioni, in modo che l'acquisto organico e unitario di strumenti concettuali ed euristici razionali possa essere concretamente utilizzato dagli studenti in diversi ambiti e in particolare negli ambiti di esperienza e di sapere privilegiati dall'indirizzo liceale specifico.

5. La centralità dei testi filosofici

La formazione filosofica non può prescindere da un dialogo significativo con gli autori, attraverso il **ricorso diretto alle opere filosofiche**. Tutti gli argomenti devono, quindi, essere affrontati tramite la lettura di testi filosofici (ed, eventualmente, di testi di interesse filosofico), analizzati in forma antologica o, dove possibile, integrale, scelti per ampiezza e leggibilità, studiati considerandone il contesto storico e mostrandone la relazione con il pensiero e con lo stile degli autori.

Nei testi filosofici lo studente può trovare, con gradualità e secondo livelli di crescente complessità, contenuti e forme della ricerca filosofica, concetti, teorie, ma anche abilità di pensiero, di ragionamento, di discussione razionale e critica, di comunicazione interpersonale, di problematizzazione, di argomentazione, utili alla ricerca di verità condivise.

Un insegnamento supportato dal riferimento ai testi costituisce un'opzione didattica capace di conciliare i diversi approcci allo

studio della disciplina e di promuovere un reale incontro degli studenti con la filosofia e con il filosofare, favorendo la continuità di esperienza tra i giovani e la tradizione culturale.

La circolarità presente-passato-presente così realizzata garantisce la possibilità di attingere alla ricchezza del sapere filosofico per interpretare il presente e di relativizzare l'orizzonte di senso della quotidianità dello studente.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LICEO ARTISTICO E LICEO MUSICALE E COREUTICO

FINALITÀ

L'apprendimento della **filosofia**:

1. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
2. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
3. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
4. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;
5. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

In particolare, nell'ambito del liceo artistico e del liceo musicale e coreutico:

- permette di cogliere il costante rapporto, nel passato e nel presente, tra espressioni artistiche e pensiero filosofico;
- consente di cogliere i fondamenti filosofici delle questioni estetiche, contestualizzate storicamente e teoricamente, e di valutare le implicazioni filosofiche della produzione artistica e della sua fruizione.

LICEO ARTISTICO E LICEO MUSICALE E COREUTICO - FILOSOFIA - SECONDO BIENNIO

Conoscenze	Abilità
<p>a) Filosofia antica e medievale</p> <p>Autori Platone, Aristotele, Agostino</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia antica e medievale, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica;• riconoscere e definire i principali metodi della ricerca filosofica;• problematizzare conoscenze, idee e credenze;• utilizzare i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la definizione e la discussione di questioni poste dal pensiero antico, medievale e moderno;• analizzare, confrontare e valutare testi filosofici di diversa tipologia;• usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale);• confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);• confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso

<p>b) Filosofia moderna</p> <p>Autori Descartes, Locke, Vico, Kant, Hegel</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<p>problema;</p> <ul style="list-style-type: none"> • problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; • riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti. <p>Abilità specifiche di indirizzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio; • utilizzare gli strumenti concettuali e metodologici del sapere filosofico per la definizione e la discussione razionale di problemi di ordine estetico e artistico; • affrontare questioni filosofiche anche attraverso l'analisi e l'interpretazione di immagini e di prodotti artistici o musicali.
--	--

LICEO ARTISTICO E LICEO MUSICALE E COREUTICO - FILOSOFIA - QUINTO ANNO	
Conoscenze	Abilità
<p>Autori Nietzsche, Croce, Wittgenstein, Heidegger</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia contemporanea, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare il possesso delle abilità comuni e specifiche indicate come obiettivi del secondo biennio; • utilizzare consapevolmente concetti, teorie e metodi di indagine della tradizione filosofica per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche contemporanee; <p>elaborare percorsi di studio multidisciplinari – a partire da temi di rilevanza filosofica, con particolare attenzione ai problemi di ordine estetico – valorizzando l'unità della cultura attraverso le connessioni tra vari ambiti del sapere, ma indicando le differenze tra concetti, modelli di razionalità e metodi dei diversi campi conoscitivi.</p>

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LICEO CLASSICO

FINALITÀ

L'apprendimento della **filosofia**:

6. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
7. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
8. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
9. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;
10. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

In particolare, nell'ambito del liceo classico:

- educa a riconoscere le radici greche e latine della civiltà europea nelle sue forme filosofiche e scientifiche, giuridiche e politiche, morali e religiose, letterarie ed artistiche;
- esercita a individuare le permanenze e le discontinuità tra il pensiero filosofico contemporaneo, la storia della filosofia medievale e moderna e la filosofia antica.

LICEO CLASSICO - FILOSOFIA - SECONDO BIENNIO

Conoscenze	Abilità
<p>a) Filosofia antica e medievale</p> <p>Autori Platone, Aristotele, Plotino, Agostino, Tommaso d'Aquino</p> <p>Nuclei tematici Almeno quattro nuclei tematici, pertinenti con la filosofia antica e medievale, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica;• riconoscere e definire i principali metodi della ricerca filosofica;• problematizzare conoscenze, idee e credenze;• utilizzare i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la definizione e la discussione di questioni poste dal pensiero antico, medievale e moderno;• analizzare, confrontare e valutare testi filosofici di diversa tipologia;• usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale);• confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);• confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema;

<p>b) Filosofia moderna</p> <p>Autori Descartes, Vico, Hume, Kant, Hegel, Nietzsche</p> <p>Nuclei tematici Almeno quattro nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; • riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti. <p>Abilità specifiche di indirizzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio; • utilizzare gli strumenti concettuali e metodologici del sapere filosofico per l'individuazione, la definizione e la discussione razionale dei problemi filosofici emergenti dallo studio del mondo classico.
--	---

LICEO CLASSICO - FILOSOFIA - QUINTO ANNO	
Conoscenze	Abilità
<p>Autori Nietzsche, Croce, Weber, Wittgenstein, Heidegger, Husserl</p> <p>Nuclei tematici Almeno quattro nuclei tematici, pertinenti con la filosofia contemporanea, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare il possesso delle abilità comuni e specifiche indicate come obiettivi del secondo biennio; • utilizzare consapevolmente i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche contemporanee; • elaborare percorsi di studio multidisciplinari – a partire da temi di rilevanza filosofica, con particolare attenzione all'eredità culturale della classicità – valorizzando l'unità della cultura attraverso le connessioni tra vari ambiti del sapere, ma indicando le differenze tra concetti, modelli di razionalità e metodi dei diversi campi conoscitivi.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

La **Società Filosofica Italiana** chiede chiarimenti sulle modifiche apportate ai quadri orari dei licei tecnologico ed economico rispetto al primo *Documento di lavoro*, allegato allo *Schema di decreto legislativo* (17.1.2005) pubblicato nel sito del MIUR, in particolare riguardo agli **orari** e all'**abbinamento** della filosofia con altre materie.

Confidando nel **rispetto della autonomia disciplinare** della filosofia anche nei nuovi piani di studio dei licei tecnologico ed economico, la Società Filosofica Italiana invia comunque una sua proposta di Osa per questi indirizzi. In tale proposta le conoscenze sono articolate per **nuclei tematici**, risultando impraticabile una articolazione per autori, considerato l'**orario inferiore** alle 66 ore annuali, orario che – come si è già rilevato – appare **eccessivamente ridotto** per un adeguato apprendimento della disciplina.

LICEO ECONOMICO

FINALITÀ

L'apprendimento della **filosofia**:

11. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
12. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
13. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
14. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;
15. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

In particolare, nell'ambito del liceo economico:

- educa a comprendere le questioni di senso, di valore e di verità implicite nelle categorie fondamentali del pensiero economico e giuridico;
- forma la capacità di valutare le teorie e le scelte economiche e giuridiche in rapporto ai presupposti filosofici su cui si fondano.

LICEO ECONOMICO - FILOSOFIA - SECONDO BIENNIO

Conoscenze	Abilità
<p>a) Filosofia antica e medievale</p> <p>Il docente definirà almeno quattro percorsi su nuclei tematici, pertinenti con la filosofia antica e medievale, , di cui due riconducibili a temi di studio peculiari dell'indirizzo. Due dei temi prescelti saranno riferiti a quelli descritti nell'ambito I (logico-epistemologico) e due riferiti a quelli descritti nell'ambito II (etico-politico) della ricerca filosofica. I percorsi sui nuclei prescelti</p>	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali relativi alle tematiche filosofiche trattate;• riconoscere e definire i metodi della ricerca filosofica appresi attraverso i percorsi affrontati;• problematizzare conoscenze, idee e credenze;• utilizzare i concetti, le teorie e i metodi filosofici appresi per la definizione e la discussione di questioni poste dal pensiero

<p>dovranno essere rappresentativi della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione.</p> <p>L'apprendimento delle conoscenze filosofiche proposte agli alunni non potrà, ovviamente, prescindere da una contestualizzazione del tema prescelto per il percorso nell'ambito del pensiero globale degli autori di riferimento, da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano. Gli argomenti saranno trattati attraverso la lettura di testi filosofici e di rilevanza filosofica.</p> <p>Nuclei tematici</p> <p>Ambito I (temi logico-epistemologici)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La concezione della natura nella filosofia antica • Teoria e prassi, conoscenza e lavoro nell'età antica e romana • Riflessioni filosofiche sulla scienza e sulla tecnica nell'età antica e romana • Arti liberali e arti tecniche nel medioevo: il dibattito filosofico. • La concezione del lavoro nelle religioni cristiana, islamica, ebraica nel medioevo. • La natura e il senso del linguaggio • Come si pensa e si ragiona: modelli antichi • Senso e natura dell'arte nel mondo antico • Il problema di Dio nella filosofia antica • Filosofia antica e cristianesimo <p>Ambito II (temi etico-politici)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cittadino e Polis in Grecia: l'esempio di Socrate. La riflessione dei filosofi. • Genesi, natura e significato del concetto di legge nel mondo antico. Il diritto nel mondo romano • Il concetto di libertà e di potere nel mondo antico e nella religione cristiana • Teorie della giustizia nel mondo antico • Virtù e felicità nelle etiche antiche <p>Resta ferma la possibilità del docente di proporre altri argomenti, rappresentativi della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione filosofica.</p> <p>b) Filosofia moderna</p> <p>Il docente definirà almeno quattro percorsi su nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, di cui due riconducibili a temi di studio peculiari dell'indirizzo. Due dei temi prescelti saranno riferiti a quelli descritti nell'ambito I (logico-epistemologico) e 2 riferiti a quelli descritti nell'ambito II (etico-politici). I percorsi sui nuclei prescelti</p>	<p>antico, medievale e moderno;</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizzare e confrontare testi filosofici di diversa tipologia; • usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale); • confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti); • confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema; • problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; • riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti. <p>Abilità specifiche di indirizzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio; • utilizzare gli strumenti concettuali e metodologici del sapere filosofico appresi per l'individuazione, la definizione e la discussione razionale di problemi di ordine conoscitivo, etico e politico connessi alle questioni economiche e giuridiche.
---	---

dovranno essere rappresentativi della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione.

L'apprendimento delle conoscenze filosofiche proposte agli alunni non potrà, ovviamente, prescindere da una contestualizzazione del tema prescelto per il percorso nell'ambito del pensiero globale degli autori di riferimento, da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano. Gli argomenti saranno trattati attraverso la lettura di testi filosofici e di rilevanza filosofica.

Nuclei Tematici

Ambito I (temi logico-epistemologici)

- La rivoluzione scientifica: un nuovo metodo per conoscere la natura. Matematica ed esperienza
- Il senso della tecnica.
- Meccanicismo e finalismo nella filosofia moderna.
- La concezione del lavoro nell'età moderna
- La riflessione dei filosofi sulla rivoluzione industriale
- L'arte del ragionare nei in filosofia tra ragione ed esperienza
- La riflessione sul linguaggio nei filosofi moderni
- Il senso della storia
- Genesi e sviluppo del concetto di progresso
- I filosofi e l'economia politica classica.
- Economia, liberalismo, democrazia.
- La riflessione dei filosofi moderni sulla religione
- L'arte e la nascita dell'estetica

Ambito II (temi etico-politici)

- Lo stato moderno nella riflessione dei filosofi
- Stato di natura e contratto sociale
- Libertà e potere
- Come si deve agire?: teorie etiche a confronto
- Ragione e passioni
- Felicità e dovere come moventi dell'agire: filosofi a confronto
- La ragione e il problema religioso
- Il lavoro nelle religioni cristiane
- E' possibile una pace perpetua?
- La funzione dello stato nell'economia: liberalismo e democrazia a confronto

Resta ferma la possibilità del docente di proporre altri argomenti, rappresentativi degli ambiti di indagine e della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione filosofica.

LICEO ECONOMICO - FILOSOFIA - QUINTO ANNO

Conoscenze	Abilità
<p>Il docente definirà almeno quattro percorsi su nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, , di cui due riconducibili a temi di studio peculiari dell'indirizzo. Due dei temi prescelti saranno riferiti a quelli descritti nell'ambito I (logico-epistemologico) e due riferiti a quelli descritti nell'ambito II (etico-politici). I percorsi sui nuclei prescelti dovranno essere rappresentativi della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione.</p> <p>L'apprendimento delle conoscenze filosofiche proposte agli alunni non potrà, ovviamente, prescindere da una contestualizzazione del tema prescelto per il percorso nell'ambito del pensiero globale degli autori di riferimento, da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano. Gli argomenti saranno trattati attraverso la lettura di testi filosofici e di rilevanza filosofica.</p> <p><i>Nuclei Tematici</i> Ambito I (temi logico-epistemologici)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le scienza tra verità e ipotesi: elementi di epistemologia • Determinismo e in determinismo della natura • Il lavoro umano e l'automazione. • Lavoro umano e la questione dell'alienazione • La crisi dell'idea di progresso • L'evoluzionismo e i suoi critici • Arte e verità • La produzione e la fruizione delle opere d'arte • La crisi delle certezze nella filosofia e nella scienza • La crisi del concetto di progresso • Mezzi e fini nello sviluppo delle società contemporanee. • Il problema religioso nella filosofia contemporanea • L'incontro tra le culture • Il concetto di soggetto, di identità e di alterità • L'esistenza come progetto • L'intelligenza artificiale <p>Ambito II (temi etico-politici)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tecnica e il destino dell'umanità • La questione della neutralità della scienza • Il concetto di responsabilità nella dimensione etica e politica • Economia e teorie della giustizia nel '900 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare il possesso delle abilità comuni e specifiche indicate come obiettivi del secondo biennio; • utilizzare consapevolmente i concetti, le teorie e i metodi filosofici appresi per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche contemporanee; • elaborare percorsi di studio multidisciplinari, a partire da temi di rilevanza filosofica affrontati nel corso degli studi, indicando le differenze tra i concetti e i metodi dei diversi campi conoscitivi.

<ul style="list-style-type: none">• Lo sviluppo e il futuro della terra: questioni di ecologia• Nuove tecnologie e il futuro della vita: questioni di bioetica• Come si può ragionare bene?: modelli di razionalità a confronto• Il problema religioso nella filosofia contemporanea• I nuovi linguaggi della comunicazione• Le forme del potere politico• La globalizzazione e il problema del governo dello sviluppo mondiale• Teorie della giustizia a confronto• Il problema della pace <p>Resta ferma la possibilità del docente di proporre altri argomenti, rappresentativi degli ambiti di indagine e della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione filosofica.</p>	
---	--

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LICEO LINGUISTICO

FINALITÀ

L'apprendimento della **filosofia**:

1. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
2. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
3. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
4. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;
5. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

In particolare, nell'ambito del liceo linguistico:

- educa alla comprensione delle interazioni storiche ed epistemologiche tra il pensiero filosofico e le teorie del linguaggio e della comunicazione;
- permette di promuovere una riflessione sui principali aspetti della comunicazione linguistica e sulle implicazioni filosofiche del suo sviluppo storico-culturale.

LICEO LINGUISTICO - FILOSOFIA - SECONDO BIENNIO

Conoscenze

a) Filosofia antica e medievale

Autori

Platone, Aristotele, Agostino

Nuclei tematici

Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia antica e medievale, di cui **due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo**. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta.

L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.

Abilità

- Riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica;
- riconoscere e definire i principali metodi della ricerca filosofica;
- problematizzare conoscenze, idee e credenze;
- utilizzare i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la definizione e la discussione di questioni poste dal pensiero antico, medievale e moderno;
- analizzare, confrontare e valutare testi filosofici di diversa tipologia;
- usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale);
- confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);
- confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema;

<p>b) Filosofia moderna</p> <p>Autori Descartes, Locke, Vico, Kant, Hegel</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; • riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti. <p>Abilità specifiche di indirizzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio; • utilizzare gli strumenti concettuali e metodologici del sapere filosofico per l'individuazione, la definizione e la discussione razionale dei problemi filosofici riguardanti il linguaggio e la comunicazione; • porre questioni filosofiche attraverso la problematizzazione dei linguaggi ordinari e dei linguaggi delle discipline di indirizzo.
--	--

LICEO LINGUISTICO - FILOSOFIA - QUINTO ANNO	
Conoscenze	Abilità
<p>Autori Nietzsche, Croce, Wittgenstein, Sartre</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia contemporanea, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare il possesso delle abilità comuni e specifiche indicate come obiettivi del secondo biennio; • utilizzare consapevolmente i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche contemporanee; • elaborare percorsi di studio multidisciplinari – a partire da temi di rilevanza filosofica, con particolare attenzione ai problemi inerenti al linguaggio e alla comunicazione – valorizzando l'unità della cultura attraverso le connessioni tra vari ambiti del sapere, ma indicando le differenze tra concetti, modelli di razionalità e metodi dei diversi campi conoscitivi.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LICEO DELLE SCIENZE UMANE

FINALITÀ

L'apprendimento della **filosofia**:

1. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
2. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
3. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
4. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;
5. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

In particolare, nell'ambito del liceo di scienze umane:

- educa a riconoscere e confrontare le principali teorie interpretative dell'esistenza e della coesistenza umana, a livello individuale, relazionale, sociale;
- esercita a cogliere i presupposti e le implicazioni filosofiche delle teorie elaborate dalle scienze umane nei rispettivi ambiti di indagine.

LICEO DELLE SCIENZE UMANE - FILOSOFIA - SECONDO BIENNIO

Conoscenze	Abilità
<p>a) Filosofia antica e medievale</p> <p>Autori Platone, Aristotele, Plotino, Agostino, Tommaso d'Aquino</p> <p>Nuclei tematici Almeno quattro nuclei tematici, pertinenti con la filosofia antica e medievale, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica;• riconoscere e definire i principali metodi della ricerca filosofica;• problematizzare conoscenze, idee e credenze;• utilizzare i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la definizione e la discussione di questioni poste dal pensiero antico, medievale e moderno;• analizzare, confrontare e valutare testi filosofici di diversa tipologia;• usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale);• confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);• confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema;

<p>b) Filosofia moderna</p> <p>Autori Descartes, Vico, Kant, Hegel, Marx</p> <p>Nuclei tematici Almeno quattro nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; • riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti. <p>Abilità specifiche di indirizzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio; • utilizzare gli strumenti concettuali e metodologici del sapere filosofico per l'individuazione, la definizione e la discussione razionale dei problemi filosofici riguardanti questioni, ambiti e linguaggi delle scienze umane; • porre questioni filosofiche attraverso la problematizzazione dell'esperienza esistenziale, relazionale e sociale.
---	--

LICEO DELLE SCIENZE UMANE - FILOSOFIA - QUINTO ANNO	
Conoscenze	Abilità
<p>Autori Nietzsche, Croce, Weber, Wittgenstein, Dewey</p> <p>Nuclei tematici Almeno quattro nuclei tematici, pertinenti con la filosofia contemporanea, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare il possesso delle abilità comuni e specifiche indicate come obiettivi del secondo biennio; • utilizzare consapevolmente i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche contemporanee; • elaborare percorsi di studio multidisciplinari – a partire da temi di rilevanza filosofica, con particolare attenzione ai problemi inerenti alle scienze umane – valorizzando l'unità della cultura attraverso le connessioni tra vari ambiti del sapere, ma indicando le differenze tra concetti, modelli di razionalità e metodi dei diversi campi conoscitivi.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LICEO SCIENTIFICO

FINALITÀ

L'apprendimento della **filosofia**:

1. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
2. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
3. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
4. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;
5. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

In particolare, nell'ambito del liceo scientifico:

- educa alla comprensione delle interazioni storiche ed epistemologiche tra il pensiero filosofico e il sapere scientifico e tecnologico;
- educa a interrogarsi e a riflettere sulle questioni di senso, di valore e di verità che lo sviluppo scientifico e tecnologico pone all'umanità contemporanea.

LICEO SCIENTIFICO - FILOSOFIA - SECONDO BIENNIO

Conoscenze	Abilità
<p>a) Filosofia antica e medievale</p> <p>Autori Platone, Aristotele, Agostino</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia antica e medievale, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta.</p> <p>L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali della tradizione filosofica;• riconoscere e definire i principali metodi della ricerca filosofica;• problematizzare conoscenze, idee e credenze;• utilizzare i concetti, le teorie e i metodi di indagine propri della tradizione filosofica per la definizione e la discussione di questioni poste dal pensiero antico, medievale e moderno;• analizzare, confrontare e valutare testi filosofici di diversa tipologia;• usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale);• confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);• confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema;

<p>b) Filosofia moderna</p> <p>Autori Galilei, Descartes, Kant, Hegel, Darwin</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche; • riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti. <p>Abilità specifiche di indirizzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio; • individuare le analogie e le differenze tra i metodi di indagine e i modelli di razionalità della ricerca filosofica e della ricerca scientifica; • utilizzare gli strumenti concettuali e metodologici del sapere filosofico per l'individuazione, la definizione e la discussione razionale di problemi di ordine conoscitivo, etico e politico riguardanti la scienza e la tecnica.
--	--

LICEO SCIENTIFICO - FILOSOFIA - QUINTO ANNO	
Conoscenze	Abilità
<p>Autori Nietzsche, Wittgenstein, Bachelard, Husserl, Popper</p> <p>Nuclei tematici Almeno 3 nuclei tematici, pertinenti con la filosofia contemporanea, di cui due riguardanti temi di studio peculiari dell'indirizzo. I nuclei tematici prescelti devono essere rappresentativi dei diversi ambiti di ricerca in cui si è mossa la riflessione filosofica (logico-epistemologico, etico-politico, metafisico, estetico, religioso, ecc.) e della pluralità delle posizioni in essa prodotta. L'apprendimento delle conoscenze filosofiche sarà proposto agli alunni attraverso la lettura dei testi e non potrà, ovviamente, prescindere da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare il possesso delle abilità comuni e specifiche indicate come obiettivi del secondo biennio; • utilizzare consapevolmente concetti, teorie e metodi di indagine della tradizione filosofica per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche contemporanee; • elaborare percorsi di studio multidisciplinari – a partire da temi di rilevanza filosofica, con particolare attenzione alle questioni concernenti la scienza e la tecnica – valorizzando l'unità della cultura attraverso le connessioni tra vari ambiti del sapere, ma indicando le differenze tra concetti, modelli di razionalità e metodi dei diversi campi conoscitivi.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

La **Società Filosofica Italiana** chiede chiarimenti sulle modifiche apportate ai quadri orari dei licei tecnologico ed economico rispetto al primo *Documento di lavoro*, allegato allo *Schema di decreto legislativo* (17.1.2005) pubblicato nel sito del MIUR, in particolare riguardo agli **orari** e all'**abbinamento** della filosofia con altre materie.

Confidando nel **rispetto della autonomia disciplinare** della filosofia anche nei nuovi piani di studio dei licei tecnologico ed economico, la Società Filosofica Italiana invia comunque una sua proposta di Osa per questi indirizzi. In tale proposta le conoscenze sono articolate per **nuclei tematici**, risultando impraticabile una articolazione per autori, considerato l'**orario inferiore** alle 66 ore annuali, orario che – come si è già rilevato – appare **eccessivamente ridotto** per un adeguato apprendimento della disciplina.

LICEO TECNOLOGICO

FINALITÀ

L'apprendimento della **filosofia**:

1. educa in modo peculiare a porre, discutere e risolvere razionalmente i problemi di senso, di valore e di verità, attingendo al ricco patrimonio di contenuti e di metodi della tradizione disciplinare: educa, pertanto, a pensare in modo autonomo e complesso, a interpretare le proprie esperienze, a motivare le scelte;
2. contribuisce a formare negli allievi un'identità personale consapevole, aperta al dialogo e alla cooperazione, all'esercizio autonomo, creativo e responsabile della cittadinanza;
3. educa a comprendere criticamente il presente nei suoi legami con il passato e le relazioni esistenti tra l'identità personale e collettiva e la storia e la cultura di appartenenza;
4. contribuisce alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, nella pluralità delle forme e dei generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione sia in relazione al controllo di validità dei processi logici e argomentativi;
5. consente di accedere ai diversi ambiti di conoscenza ed esperienza (umanistico, scientifico, estetico, tecnologico, economico, giuridico, etico, ecc.) e di porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni filosofiche comprese nei saperi previsti nei piani di studio.

In particolare, nell'ambito del liceo tecnologico:

- consente di comprendere i fondamenti del rapporto tra tecnica e scienza e di valutarne criticamente le implicazioni epistemologiche, etiche e politiche;
- educa a riconoscere e valutare le questioni di senso, di valore e di verità che gli sviluppi delle tecnologie e della società della conoscenza pongono alla cultura contemporanea.

LICEO TECNOLOGICO - FILOSOFIA - SECONDO BIENNIO

Conoscenze	Abilità
<p>a) Filosofia antica e medievale</p> <p>Il docente definirà almeno quattro percorsi su nuclei tematici, pertinenti con la filosofia antica e medievale, di cui due riconducibili a temi di studio peculiari dell'indirizzo. Due dei temi prescelti saranno riferiti a quelli descritti nell'ambito I (logico-epistemologico) e due riferiti a quelli descritti nell'ambito II (etico-politico) della</p>	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e definire il lessico e le categorie essenziali relativi alle tematiche filosofiche trattate;• riconoscere e definire i metodi della ricerca filosofica appresi attraverso i percorsi affrontati;• problematizzare conoscenze, idee e credenze;• utilizzare i concetti, le teorie e i metodi filosofici appresi per la definizione e la

ricerca filosofica. I percorsi sui nuclei prescelti dovranno essere rappresentativi della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione.

L'apprendimento delle conoscenze filosofiche proposte agli alunni non potrà, ovviamente, prescindere da una contestualizzazione del tema prescelto per il percorso nell'ambito del pensiero globale degli autori di riferimento, da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano. Gli argomenti saranno trattati attraverso la lettura di testi filosofici e di rilevanza filosofica.

Nuclei tematici

Ambito I (temi logico-epistemologici)

- Teoria e prassi, conoscenza e lavoro nell'età antica e romana
- Riflessioni filosofiche sulla scienza e sulla tecnica nell'età antica e romana
- Arti liberali e arti tecniche nel medioevo: il dibattito filosofico.
- La concezione del lavoro nelle religioni cristiana, islamica, ebraica.
- La natura e il senso del linguaggio
- Come si pensa e si ragiona: modelli antichi
- Senso e natura dell'arte nel mondo antico
-

Ambito II (temi etico-politici)

- Cittadino e Polis in Grecia: l'esempio di Socrate. La riflessione dei filosofi.
- Genesi, natura e significato del concetto di legge nel mondo antico. Il diritto nel mondo romano
- Il concetto di libertà e di potere nel mondo antico e nella religione cristiana
- Teorie della giustizia nel mondo antico
- Virtù e felicità nelle etiche antiche
-

Resta ferma la possibilità del docente di proporre altri argomenti, rappresentativi della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione filosofica.

b) Filosofia moderna

Il docente definirà **almeno quattro percorsi su nuclei tematici**, pertinenti con la filosofia moderna, di cui **due riconducibili a temi di studio peculiari dell'indirizzo**. Due dei temi prescelti saranno riferiti a quelli descritti nell'ambito I (logico-epistemologico) e 2 riferiti a quelli descritti nell'ambito II (etico-politici). I percorsi sui nuclei prescelti dovranno essere rappresentativi della

discussione di questioni poste dal pensiero antico, medievale e moderno;

- analizzare e confrontare testi filosofici di diversa tipologia;
- usare strategie argomentative e procedure logiche per sostenere le proprie tesi, controllandone la validità e comunicandole in forme diverse (orale, scritta, ipertestuale);
- confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);
- confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema;
- problematizzare le teorie filosofiche studiate ampliando le informazioni tramite l'uso di risorse bibliografiche, informatiche, telematiche;
- riflettere criticamente sulle teorie filosofiche studiate valutandone la capacità di rispondere agli interrogativi e l'applicabilità in contesti differenti.

Abilità specifiche di indirizzo

- esercitare una riflessione critica sulle diverse forme del sapere, cogliendone la storicità, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti l'indirizzo di studio;
- utilizzare gli strumenti concettuali e metodologici del sapere filosofico appresi per l'individuazione, la definizione e la discussione razionale di problemi di ordine conoscitivo, etico e politico connessi allo sviluppo tecnologico.

pluralità delle posizioni presenti nella tradizione.

L'apprendimento delle conoscenze filosofiche proposte agli alunni non potrà, ovviamente, prescindere da una contestualizzazione del tema prescelto per il percorso nell'ambito del pensiero globale degli autori di riferimento, da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano. Gli argomenti saranno trattati attraverso la lettura di testi filosofici e di rilevanza filosofica.

Nuclei Tematici

Ambito I (temi logico-epistemologici)

- La rivoluzione scientifica: un nuovo metodo per conoscere la natura. Matematica ed esperienza
- Il senso della tecnica.
- Meccanicismo e finalismo nella filosofia moderna.
- La concezione del lavoro nell'età moderna
- La riflessione dei filosofi sulla rivoluzione industriale
- L'arte del ragionare in filosofia tra ragione ed esperienza
- La riflessione sul linguaggio nei filosofi moderni
- Il senso della storia
- Genesi e sviluppo del concetto di progresso
- La riflessione dei filosofi moderni sulla religione
- L'arte e la nascita dell'estetica

Ambito II (temi etico-politici)

- Lo stato moderno nella riflessione dei filosofi
- Stato di natura e contratto sociale
- Libertà e potere
- Come si deve agire?: teorie etiche a confronto
- Ragione e passioni
- Felicità e dovere come moventi dell'agire: filosofi a confronto
- La ragione e il problema religioso
- Il lavoro nelle religioni cristiane
- E' possibile una pace perpetua?
-

Resta ferma la possibilità del docente di proporre altri argomenti, rappresentativi degli ambiti di indagine e della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione filosofica.

Conoscenze	Abilità
<p>Il docente definirà almeno quattro percorsi su nuclei tematici, pertinenti con la filosofia moderna, di cui due riconducibili a temi di studio peculiari dell'indirizzo. Due dei temi prescelti saranno riferiti a quelli descritti nell'ambito I (logico-epistemologico) e due riferiti a quelli descritti nell'ambito II (etico-politici). I percorsi sui nuclei prescelti dovranno essere rappresentativi della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione.</p> <p>L'apprendimento delle conoscenze filosofiche proposte agli alunni non potrà, ovviamente, prescindere da una contestualizzazione del tema prescelto per il percorso nell'ambito del pensiero globale degli autori di riferimento, da un inquadramento storico degli autori e degli argomenti e dalla ricostruzione dei nessi che li collegano. Gli argomenti saranno trattati attraverso la lettura di testi filosofici e di rilevanza filosofica.</p> <p>Nuclei tematici</p> <p>Ambito I (temi logico-epistemologici)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le scienza tra verità e ipotesi: elementi di epistemologia • Determinismo e indeterminismo della natura • Il lavoro umano e l'automazione. • Lavoro umano e la questione dell'alienazione • La crisi dell'idea di progresso • L'evoluzionismo e i suoi critici • Arte e verità • La produzione e la fruizione delle opere d'arte • La crisi delle certezze nella filosofia e nella scienza • Mezzi e fini nello sviluppo delle società contemporanee. • Il problema religioso nella filosofia contemporanea • L'incontro tra le culture • Il concetto di soggetto, di identità e di alterità • L'esistenza come progetto • L'intelligenza artificiale <p>Ambito II (temi etico-politici)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La tecnica e il destino dell'umanità • La questione della neutralità della scienza • Il concetto di responsabilità nella dimensione etica e politica • Lo sviluppo e il futuro della terra: questioni di ecologia • Nuove tecnologie e il futuro della vita: questioni di bioetica 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare il possesso delle abilità comuni e specifiche indicate come obiettivi del secondo biennio; • utilizzare consapevolmente i concetti, le teorie e i metodi filosofici appresi per la comprensione, l'analisi, la discussione e la soluzione razionale di questioni filosofiche contemporanee; • elaborare percorsi di studio multidisciplinari, a partire da temi di rilevanza filosofica affrontati nel corso degli studi, indicando le differenze tra i concetti e i metodi dei diversi campi conoscitivi.

<ul style="list-style-type: none">• Come si può ragionare bene?: modelli di razionalità a confronto• Il problema religioso nella filosofia contemporanea• I nuovi linguaggi della comunicazione• Le forme del potere politico• La globalizzazione e il problema del governo dello sviluppo mondiale <p>Resta ferma la possibilità del docente di proporre altri argomenti, rappresentativi degli ambiti di indagine e della pluralità delle posizioni presenti nella tradizione filosofica.</p>	
---	--

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

IL TIRANNO CHE FA PAURA E LA PAURA DEL TIRANNO

-I potenti sono felici?-

di Isabella Nascimbene

Introduzione

Il percorso didattico che intendo proporre nasce da una semplice domanda che forse ci siamo posti tutti, almeno una volta nella vita: i potenti sono felici? E' davvero felice colui il quale può disporre a proprio piacimento di denaro, di potere, di successo, e, in alcuni casi, della vita stessa delle persone?

La seduzione di una vita in cui tutti i desideri più nascosti vengono realizzati, in cui l'ambizione di potere e la sete di successo sono colmate, è un'attrattiva presente nell'animo di molte persone; non è tuttavia scontato che la vita di chi può fare tutto ciò che vuole sia, senza ombra di dubbio, felice.

Il pensiero etico - politico antico elabora queste considerazioni, riflettendo sull'aspirazione recondita al potere incondizionato propria di molte persone: l'analisi della figura del tiranno, affascinante ed ambigua al tempo stesso, rappresenta un tentativo di risposta alle domande che ho posto all'inizio.

La filosofia antica mostra infatti come il *tyrannos* solo apparentemente sia l'uomo più felice del mondo; in realtà il tiranno è l'uomo più infelice e disgraziato di tutti proprio perché detiene un potere assoluto. L'intera esistenza di questo potente è sempre sottoposta ad una passione particolare, che lo accompagna sempre, che lo segue silenziosa, che lo travolge e infine lo schiaccia: **la paura**.

Infatti, in ogni rappresentazione antica del tiranno accanto, e strettamente connessa con la definizione del suo potere, della sua libertà incondizionata di fare tutto ciò che vuole, è resa manifesta anche la paura che al potere sempre si accompagna.

Prima di tutto, vi è la paura che prova chi è soggetto al tiranno; accanto a questo tipo di timore, vi è anche quello – per niente scontato – provato dal tiranno. Uomo potente, abituato a disporre a proprio piacimento della vita dei sudditi, il tiranno vive ed agisce sottoposto a questa affezione: il potere lo obbliga a temere la perdita del potere tanto che ogni agire che egli riconosce, o anche

solo suppone, avverso al proprio viene interpretato come il frutto di una congiura o di un inganno.

Il percorso didattico che propongo si costruisce su queste osservazioni ed ha come **punto di partenza** l'analisi del discorso di Glaucone, svolto nel secondo libro della *Repubblica*.

Vero e proprio elogio di una vita condotta "all'ombra dell'ingiustizia", le parole espresse dal fratello di Platone rappresentano il punto di vista del volgo, in quanto mostrano che il vero desiderio dell'uomo naturale sarebbe quello di liberarsi dalle pastoie della società e di farsi tiranno, commettendo così le più grosse ingiustizie, rimanendo però impunito. Solo per paura della punizione l'uomo si comporta da giusto: la vita dell'ingiusto tiranno è considerata una sfrenata attrattiva per un gran numero di persone.

Ma è sempre Platone che, descrivendo nella *Repubblica* **la genesi della tirannide**, confuta l'immagine comune di beatitudine del *tyrannos* mostrando come egli non conosca il vero bene ed in realtà non faccia nemmeno ciò che davvero vuole: il tiranno si rivela, alla fine della riflessione platonica, l'uomo più infelice e disgraziato di tutti, dilaniato da quella paura che apparentemente dovrebbe suscitare e di cui invece si rivela essere schiavo.

Il percorso si conclude scegliendo un sentiero di cammino tra i mille sentieri possibili offerti dalla storia della filosofia, ossia con l'analisi della figura emblematica di un tiranno: **Edipo**, così come viene descritto nella tragedia omonima di Seneca.

In questa tragedia, Edipo rappresenta il tiranno che vive gli attimi cruciali della propria esistenza e del proprio potere accompagnato dalla paura: il senso di angoscia e di terrore che egli proietta sulla sua esistenza si estende fino a coinvolgere il paesaggio circostante e gli eventi a lui più prossimi.

Edipo è quindi il re che detiene un regno ed il potere, è il tiranno soffocato da *metus*, imprigionato nel proprio patire.

Secondo lo stoico Seneca infatti l'unica salvezza possibile è la totale lontananza dal potere e **l'unica serenità possibile per l'uomo non riguarda mai i potenti**: il potere può corrompere chi lo tocca.

Il percorso didattico è pensato per una terza liceo in quanto è proprio in questa classe che si affrontano gli autori coinvolti; tuttavia, credo che sia possibile somministrarlo anche nelle altre due rimanenti classi, qualora gli intrecci con la storia o le letterature rendano indispensabile una riflessione filosofica sul

significato del potere assoluto, sugli effetti nefasti di un certo tipo di potere negativo.

Il periodo ideale per proporre alla classe questo itinerario è senz'altro l'ultima parte dell'anno scolastico, momento nel quale si sono già affrontati, magari dal punto di vista storico-filosofico tradizionale, gli autori e le correnti menzionate.

[introduzione](#)

[indice](#)

Indice

- [Prerequisiti](#)
- [Obiettivi](#)
- [Svolgimento del percorso](#)
- [Strumenti e metodi](#)
- [Tempi](#)
- [Raccordi interdisciplinari](#)
- [Esempi di verifica](#)
- [Testi](#)

[introduzione](#)

[indice](#)

Prerequisiti

- Conoscenza dei più importanti concetti del pensiero platonico: il mondo delle idee e i rapporti con le cose, la dottrina della reminiscenza, l'amore platonico, l'immortalità dell'anima, il ruolo della bellezza
- Conoscenza dell'ordine dei dialoghi platonici e del ruolo del dialogo nel pensiero platonico
- Conoscenza contenutistica della *Repubblica*
- Conoscenza della teoria platonica della giustizia e del suo sviluppo all'interno della *Repubblica*
- Conoscenza generale delle tappe più importanti della storia di Atene e di Sparta
- Conoscenza dei più importanti concetti e delle figure più rilevanti del pensiero stoico: il destino, la ragione, il saggio stoico e lo stolto, il ruolo delle passioni e la tassonomia stoica

- Conoscenza generale del ruolo della tragedia nel pensiero di Seneca
- Conoscenza di alcuni termini chiave del linguaggio filosofico (metafisica, gnoseologia, etica, ontologia...)
- Conoscenza generale del ruolo della tragedia antica nel pensiero classico
- Abitudine a frequentare il testo antico, riconoscendone le differenze rispetto ad uno moderno e contemporaneo
- Consapevolezza delle diverse fonti della filosofia greca
- Saper cogliere almeno minime relazioni, analogie e differenze tra i diversi pensatori
- Saper collegare quanto già appreso con quanto si sta spiegando, evidenziandone – per quanto possibile – nessi e diversità

[introduzione](#)

[indice](#)

Obiettivi specifici

- Saper problematizzare esigenze che apparentemente possono sembrare lontane perché distanti nel tempo
- Saper adeguatamente contestualizzare quanto appreso
- Saper compiere collegamenti anche con altre discipline
- Affinare la sensibilità alla differenza
- Orientarsi nella complessità
- Acquisire la consapevolezza della necessità di selezionare e valutare criticamente i testi e le testimonianze
- Favorire l'ampliamento dell'orizzonte culturale
- Saper cogliere analogie, differenze e relazioni tra passato e presente

Conoscenze

- Comprendere che, nel pensiero antico, il detentore del potere assoluto è il tiranno
- Conoscenza della tesi filo - tirannica presente in alcuni pensatori antichi
- Conoscenza della posizione di Glaucone sull'origine della giustizia e del rispetto del potere
- Conoscenza e comprensione generale della rappresentazione della figura del *tyrannos* sulla scena teatrale
- Conoscenza dell'analisi platonica della figura del tiranno e comprensione del tiranno come dell'uomo più infelice e

disgraziato di tutti, in quanto trascinato e dominato dalla parte peggiore dell'anima

- Comprensione della duplice paura che caratterizza la vita del tiranno
- Conoscenza della figura del tiranno Edipo così come emerge dall'omonima tragedia senecana
- Comprensione della tragedia di Edipo come tragedia della paura di chi detiene il potere assoluto
- Conoscenza e comprensione della figura di Edipo, come esempio della vita dello stolto contrapposta alla vita del saggio stoico
- Conoscenza e comprensione dell'esistenza, nel pensiero antico, di un filone di pensiero che giudica il potere assoluto una condizione di illusoria felicità
- Conoscenza dei termini e del lessico specifici usati
- Comprensione dell'importanza filosofica del tema del potere assoluto, dei suoi possibili sviluppi e della sua degenerazione

Competenze

- Inquadrare il pensiero filosofico nel tempo e nello spazio
- Saper dare definizioni del lessico filosofico usato
- Saper contestualizzare i brani filosofici proposti
- Utilizzare i termini specifici
- Utilizzare, leggere e soprattutto interpretare le fonti a disposizione
- Formulare giudizi intorno al valore delle soluzioni proposte
- Sviluppare un pensiero il più possibile critico
- Individuare, all'interno del pensiero dei filosofi, nessi logici
- Realizzare mappe concettuali
- Redigere testi di sintesi al fine di produrre una struttura organica e coerente
- Ricostruire connessioni sincroniche e sviluppi diacronici

[introduzione](#)

[indice](#)

Svolgimento del percorso e fasi di lavoro

- **Fase di lavoro 1 (1h) brain storming:** presentazione del tema del percorso attraverso un dibattito iniziale che coinvolge tutta la classe e che permette di passare dall'esperienza personale alla teoria filosofica. Il dialogo iniziale serve anche a motivare la

proposta didattica da svolgere in classe ed è finalizzato sia al lancio dell'argomento, sia alla semplice presa d'atto, da parte del docente, di cosa gli alunni sappiano già (o non sappiano) su questa particolare tematica.

- **Fase di lavoro 2 (2h)** Il discorso di Glaucone, svolto nel II libro della *Repubblica*, è il punto di partenza dell'intero percorso ed esprime il punto di vista del volgo, della gente comune, ossia il desiderio recondito dell'uomo naturale di farsi tiranno, scegliendo così la vita dell'ingiusto considerata migliore di quella del giusto. L'uomo comune è caratterizzato da una sfrenata attrattiva verso il potere assoluto e solo per timore delle punizioni si comporta da giusto. (Testi)
- **Fase di lavoro 3 (2h)** La doppia faccia del potere assoluto, ovvero il tiranno che fa paura e la paura del tiranno: Platone, sempre nella *Repubblica*, mostra la genesi della tirannide e fornisce un penetrante ritratto del *tyrannos*, spiegando – contro l'opinione comune- che esso è l'individuo più disgraziato ed infelice di tutti, in quanto non solo incute paura ma ha anche paura perché costantemente preoccupato di difendersi e di difendere il proprio potere dagli attacchi dei numerosi nemici. (Testi)
- **Fase di lavoro 4 (2h)** Edipo o la tragedia della paura; il pensiero stoico di Seneca concretizza le riflessioni emerse dal discorso platonico intorno alla figura del tiranno: Edipo è l'esempio del *tyrannos* che è sconvolto dalla paura, oscuro disagio che lo lacera e lo precipita in una dolorosa impotenza che si riflette per tutto il dramma e che prima di tutto coinvolge il suo destino.
- **Fase di lavoro 5 (1h)** Continua l'analisi della tragedia *Edipo* di Seneca; il tiranno Edipo proietta sulla sua esistenza un senso di angoscia e di terrore che si estende fino a coinvolgere il paesaggio circostante e gli eventi a lui più vicini: la paura che ha il tiranno si riflette nella natura che lo circonda
- **Fase di lavoro 6 (2h)** *Conclusioni del percorso, la tranquilla quies; la tragedia senecana insegna una cosa molto importante: chi detiene il regno ed il potere assoluto possiede solo un'illusoria felicità. Il punto di partenza dell'intero percorso è così rovesciato dai filosofi, che insegnano alla gente comune che la serenità non riguarda mai i potenti che credono di poter gestire tutto e tutti a proprio piacimento.*

[introduzione](#)

[indice](#)

Strumenti e metodi

L'intero percorso è supportato dalla lettura critica del testo originale: l'insegnante propone alla classe le parti più significative delle teorie filosofiche affrontate, proponendone una lettura guidata finalizzata, attraverso opportune domande, a far emergere in sintesi le diverse posizioni intorno ad un argomento comune. I testi filosofici vengono inoltre letti facendo particolare attenzione ad alcuni termini in lingua originale ed al loro significato filosofico.

Momento importante delle lezioni è la discussione, che può essere **introduttiva** e finalizzata a presentare il tema in questione, **guidata**, utile per far emergere sintesi delle posizioni filosofiche affrontate, o **finale**, per far emergere e motivare il proprio punto di vista (arricchito dalla pratica filosofica) intorno al tema proposto

La spiegazione vera e propria coincide lezioni frontali finalizzate ad esporre il contenuto del pensiero dei vari autori e a contestualizzarlo.

[introduzione](#)

[indice](#)

Tempi

10 ore

[introduzione](#)

[indice](#)

Raccordi interdisciplinari

Il percorso didattico presentato può essere proposto a qualsiasi classe del triennio di un liceo ogni qualvolta si avverta la necessità di sottolineare l'origine e gli effetti del potere assoluto; proprio per questo motivo, i collegamenti pluridisciplinari sono molteplici, e spaziano dalla storia, alle letterature, alla stessa filosofia.

Ad esempio, il percorso viene senz'altro approfondito facendo riferimento alle figure di tiranno che animano le tragedie greche; o, ancora, può servire da supporto per affrontare certi aspetti assolutistici della regalità sacra medievale, nonché fornire un interessante spunto di collegamento con l'assolutismo di Luigi XIV o con la genesi dei regimi totalitaristici.

Ancora, l'analisi della figura del tiranno si collega con la nascita del potere assoluto, così come viene descritta da Hobbes o da Bodin; infine, la paura che incute il tiranno richiama la celebre figura del Leviatano di Hobbes o del Principe di Machiavelli.

[introduzione](#)
[indice](#)

Esempi di verifica

- Spiega come per Glaucone il desiderio recondito degli uomini di farsi tiranno sia in relazione alla nascita della *polis* e della giustizia(max 30 righe)
- Perché secondo Glaucone gli uomini avvertono la giustizia ed il patto sociale come qualcosa di innaturale?-----

- Spiega la differenza tra la concezione di giustizia intesa da Glaucone e quella spiegata da Socrate/Platone (in base alle tue conoscenze) (max 20 righe)
- Riassumi, in una mappa concettuale che prevede anche citazioni opportune, la genesi della tirannide secondo Platone.
- Il tiranno ed il lupo: riferendoti ai testi letti e a ciò che è stato spiegato in classe, spiega perché Platone paragona il tiranno assoluto a questo animale.
- EDIPO: *Non sono un uomo come gli altri, amico. Io sono stato condannato dalla sorte. Ero nato per regnare tra voi. Sono cresciuto sulle montagne. Vedere una montagna o una torre mi rimescolava- o una città in distanza, camminando nella polvere. E non sapevo di cercare la mia sorte (...). Ogni cosa che faccio é destino. Capisci? (...).*

Non saprai mai se ciò che hai fatto l'hai voluto...

Ma certo la libera strada ha qualcosa di umano, di unicamente umano. Nella sua solitudine tortuosa é come l'immagine di quel dolore che ci scava. Un dolore che é come un sollievo, come una pioggia dopo l'afa- silenzioso e tranquillo, pare che sgorgi dalle cose, dal fondo del cuore.

Questa stanchezza e questa pace, dopo i clamori del destino, sono forse l'unica cosa che é nostra davvero (...).

Cesare Pavese, *La strada*

Leggi questa parte di racconto di Cesare Pavese, tratto dal testo *I dialoghi con Leucò*; rifletti sul rapporto che esiste, nell'*Edipo* di Seneca, tra il protagonista ed il suo destino, costantemente caratterizzato dalla paura e dall'angoscia. (a piacere)

- Rintraccia nel testo senecano esaminato le immagini della natura agghiacciante e spiega come essa sia in correlazione al potere detenuto da Edipo.(a piacere)
- La felicità è possibile, tanto per Platone quanto per Seneca, lontano dal potere. Spiega perché, riferendoti ad opportuni esempi.

[introduzione](#)

[indice](#)

Testi

- (...) Ed è a questi che devi guardare se è vero che vuoi giudicare quanto maggior utile egli ritragga dalla ingiustizia che dalla giustizia. Lo comprenderai senza fatica se ti spingerai fino a realizzare l'ingiustizia assoluta, che rende sommamente felice chi la commette e sommamente infelice chi la subisce e rifugge dal commetterla. Parlo della tirannide, che con inganno e violenza porta via i beni altrui, sacri e profani, privati e pubblici, non un po' alla volta, ma tutti in un colpo (...) (*Resp.* 344a)
- (...)Coglieremo il giusto nell'atto di dirigersi verso la medesima meta dell'ingiusto, spinto dalla voglia di soverchiare altrui, cosa che tutti per natura ricercano come un bene e da cui si astengono solo perché la legge li costringe a rispettare l'uguaglianza(...) (*Resp.* 359c)
- (...) E questa, si potrà dire, è la prova decisiva che nessuno è giusto di proposito, ma in quanto vi è costretto: ciò perché nel suo intimo nessuno considera un bene la giustizia, ché anzi ciascuno, dove crede di poterlo fare, commette ingiustizia. Privatamente ogni uomo giudica assai più vantaggiosa l'ingiustizia che la giustizia. E ha ragione: così almeno dirà chi sostenga tale principio. Supponiamo che uno disponga di una simile facoltà e tuttavia non consenta mai a commettere un'ingiustizia e a toccare la roba d'altri: quanti venissero a saperlo lo giudicherebbero sciocco. Eppure nei loro conversari lo

loderebbero, pronti però ad ingannarsi l'un l'altro, tanta è la paura di soffrire un'ingiustizia (...) (*Resp.* 360d)

- (...) coloro che fanno le leggi sono i più deboli, i più; essi, evidentemente, istituiscono le leggi a proprio favore e per propria utilità, e lodi e biasimi dispensano entro questi limiti (...) (*Gorgia* 483b)
- (...) anche costoro lo pensano, ma davanti a te gli si chiude la bocca (...) (*Sofocle, Antigone*, vv. 509)
- (...) è naturale quindi, continui, che la tirannide non si formi da altra costituzione che la democrazia; cioè, a mio avviso, dalla somma libertà viene la schiavitù maggiore e più feroce (*Resp.* 564a)
- (...) e si macchi di omicidio sopprimendo una vita umana, gustando con empie labbra e lingua il sangue di un familiare? E condanni all'esilio e alla morte, e faccia sperare rescissioni di debiti e redistribuzione di terra? Ebbene, dopo aver fatto questo, un simile individuo non dovrà fatalmente perire per mano nemica o essere tiranno e da uomo divenire lupo?(...) (*Resp.* 565e-566a)
- (...)e se, credo, sospetta che certuni per i loro liberi sentimenti non siano disposti a lasciarlo governare, non lo fa per poterli eliminare con un pretesto facendoli cadere in mano ai nemici? Per tutti questi motivi un tiranno non è obbligato a suscitare sempre guerra? (...) (*Resp.* 567a)
- (...) in tutta la loro vita non contraggono mai alcuna amicizia, ma sempre o signoreggiano o servono. Di libertà e di amicizia vera la natura tirannica rimane sempre digiuna (...) (*Resp.* 576a)
- (...) ognuno può vedere che non c'è stato più disgraziato di quello retto da un tiranno (...) (*Resp.* 576e)
- (...)e un simile stato ed un simile uomo non sono per forza pieni di paura? (...) (*Resp.* 578a)
- (...) ebbene, non è in una simile prigione che si trova incatenato il tiranno, che è per natura conforme alla nostra descrizione tutto dominato da molti spaventi e amori di ogni specie? (...) (*Resp.* 579b)
- (...) allora, anche se c'è chi non crede, è vero che chi è realmente tiranno è realmente schiavo: obbligato ai maggiori incensamenti e servilismi, adulatore dei peggiori individui; e a chi sappia considerarne l'anima tutta, egli appare totalmente insoddisfatto nei suoi appetiti, tutto dominato da infiniti bisogni, povero veramente, pieno di paura per tutta la vita, preda di convulsioni

e di dolore, se è vero che è conformato in modo simile allo stato da lui governato (...) (*Resp.* 589 d-e)

- (...) io ho paura di tutto e non mi fido nemmeno di me stesso (Seneca, *Edipo*, v27)
- (...) ma davvero tu, accusato da Apollo, potevi sperare che in cambio di tali delitti ti venisse dato un regno sano? Sono io che ho appestato il cielo (Seneca, *Edipo*, vv. 34-36)
- (...) voi Destini violenti, spaventoso tremito della Malattia, Magrezza, Peste nera, Dolore rabbioso, venite con me: sono queste le mie guide (Seneca, *Edipo*, v1042)

[introduzione](#)
[indice](#)

Brain storming: il dibattito iniziale

Il percorso didattico proposto mira a far riflettere gli studenti sulla vita infelice di chi detiene un potere assoluto attraverso un'analisi della figura del tiranno, personaggio che nell'antichità rappresenta la possibilità di dire e fare tutto ciò che più desidera.

Inizialmente, l'insegnante propone alla classe di rispondere ad alcune domande, volte a far emergere il pensiero comune degli studenti intorno alla definizione di potere assoluto.

Viene quindi domandato alla classe di definire i caratteri di tale potere, indicando, in modo puramente intuitivo, che cosa significhi per una persona poter disporre di tutto e di tutti a proprio piacimento ed in qualsiasi ambito.

Quindi il docente domanda agli alunni di esprimere singolarmente la risposta alla domanda "i potenti sono felici?", chiarendone le motivazioni.

A questo punto la classe potrebbe, a discrezione dell'insegnante, essere divisa tra coloro che pensano che la vita del potente sia comunque migliore, e dunque più felice, di quella dell'uomo comune e quelli che, invece, sostengono che il potere provochi solo preoccupazioni, rendendo la vita insopportabile.

Questa prima lezione serve per introdurre gli allievi al discorso affrontato nell'intero percorso, nel tentativo di evidenziare le opinioni comuni intorno ad un esercizio di potere senza limiti.

Inoltre, il dibattito iniziale è propedeutico alla prima posizione platonica analizzata, ossia il discorso che Glaucone svolge nel secondo libro della *Repubblica*, in cui, come si vedrà, vengono analizzati gli argomenti del volgo intorno al potere assoluto.

Infine l'insegnante chiede agli alunni di spiegare se, conquistato qualcosa di molto importante, non hanno mai parallelamente sperimentato la paura di perdere ciò che si è acquisito, magari con fatica. E' introdotto così il secondo tema portante dell'intero cammino filosofico: la paura del tiranno di perdere il potere assoluto.

ESEMPI DI DOMANDE

- Che cosa è il potere assoluto?
- Che cosa vuol dire per una persona poter disporre di un potere assoluto in ogni ambito?
- Se posso fare tutto quello che voglio sono superiore agli altri, che invece hanno dei limiti?
- Chi detiene il potere assoluto fa paura alle persone "normali"?
- I potenti sono felici?
- Chi conduce un'oscura esistenza, lontano dal potere e dai suoi meccanismi, può aspirare alla felicità?
- Hai mai avuto paura di perdere qualcosa?
- Hai mai avuto paura di perdere il potere che avevi su qualcosa o su qualcuno?

[introduzione](#)

[indice](#)

L'attrazione naturale per il potere assoluto: poter fare ciò che si vuole. Glaucone e l'elogio dell'ingiustizia.

La discussione intrapresa da Glaucone, fratello di Platone, nel II libro della *Repubblica*, è un elogio dell'ingiustizia, in quanto spiega che l'uomo comune è naturalmente attratto verso il potere assoluto: solo il timore di subire ingiustizia porta gli uomini alla creazione dell'aggregazione sociale e politica.

A dimostrazione di ciò, Glaucone compie una vera e propria genealogia della giustizia, che comporta il recupero e la descrizione della condizione primigenia dell'umanità, antecedente a qualsiasi regolamentazione etica e politica.

Glaucone difende il diritto del più forte e lo riformula in termini di più rigorosa coerenza: egli si propone di dire, prima di tutto, che cosa sia e da dove tragga origine la giustizia secondo l'opinione della gente comune; quindi di far vedere che tutti quelli che la coltivano lo fanno contro voglia in quanto la considerano una

necessità e non un bene; infine, vuole dimostrare che questo comportamento non è immotivato **in quanto proprio la gente comune sostiene fermamente che la vita dell'ingiusto sia migliore di quella del giusto** (358b-c).

Il primo libro della *Repubblica* si era chiuso con l'intervento radicale di Trasimaco, "il violento combattente", il tracotante gigante di Calcedone, pronto a scagliarsi su Socrate e gli altri interlocutori "contratto e minaccioso come una belva inferocita" (336b).

Trasimaco aveva sostenuto la tesi secondo cui la giustizia è l'utile del più forte: se è vero che il comportamento giusto consiste nell'osservanza delle leggi, è altrettanto vero che tali norme sono state emanate da chi detiene il potere nel proprio esclusivo interesse (cioè in vista della propria conservazione) e sono dunque uno strumento di potere.

Socrate aveva ingaggiato con il sofista -che ben rappresenta il pensiero del radicalismo politico dei sofisti di seconda generazione- una vera e propria discussione polemica che introduceva l'indagine sull'essenza della giustizia e dell'ingiustizia.

La questione proposta dalla "potenza calcedonia" era molto importante in quanto egli definiva la giustizia non più nella sfera del privato (vd. gli interventi di Cefalo e di Polemarco, 329a-336a) bensì nella città e nel contesto politico: tuttavia, la sua foga e gli equivoci tirannici in cui era incorso, non gli avevano permesso di esplicitare ed approfondire al meglio tutte le conseguenze di questo "vigoroso" discorso.

Spetta ora a Glaucone ed Adimanto- i due fratelli di Platone, da qui in avanti interlocutori privilegiati di Socrate-ripensare con maggiore acutezza le tesi stesse di Trasimaco: essi ben rappresentano i giovani *aristoi* ateniesi, affascinati dalle innovazioni culturali introdotte dalla sofistica, ma parimenti desiderosi di sentire la confutazione da parte di Socrate di teorie così radicali ed eversive rispetto ai valori etico-politici tradizionali.

Sia Glaucone sia Adimanto, infatti, si attengono nella loro vita alla giustizia, probabilmente per educazione e naturale nobiltà d'animo, ma vogliono sapere se Socrate ha buoni argomenti per dimostrare che la giustizia è un bene che merita di essere scelto di per sé, indipendentemente da ogni reputazione, fama o vantaggio a essa connessi.

Il secondo libro di *Repubblica* si apre con l'approfondimento, da parte di Glaucone, della questione delineata dal sofista.

Il fratello di Platone compie un vero e proprio cammino a ritroso che permette di recuperare l'immagine dello "stato di natura", nel quale gli uomini sono individui che lottano reciprocamente per sopraffarsi, poiché la naturale propensione degli uomini consiste nell'*adikein* (358e), cioè nel farsi reciprocamente torto: solo un bilancio tra i vantaggi che provengono dal commettere ingiustizia ed il danno di doverla subire li porta all'ossequio della legge, a stringere cioè tra loro un patto di non aggressione reciproca.¹

Glaucone sostiene che secondo natura commettere ingiustizia è cosa buona, mentre esserne vittime è cosa cattiva: la giustizia è dunque un bene che si deve perseguire solo per le conseguenze positive che da essa derivano e non detiene nessun valore intrinseco, anzi, chi persegue la giustizia per se stessa ottiene solo svantaggi ed è condannato ad un'esistenza del tutto infelice.

La giustizia, figlia della paura, coincide pertanto con il principio "non commettere né subire torti" (359a) ed è funzionale soltanto alla conservazione degli uomini, inclini naturalmente alla violenza ed alla sopraffazione: poiché è intermedia tra il bene più grande, il commettere ingiustizia impunemente, e il male peggiore, il subire ingiustizia senza la possibilità di vendicarsi, la *dikaioisyne* "non è amata come un bene in sé, ma semplicemente apprezzata quando si è impotenti a infliggere un torto, perché chi è in grado di farlo, ed è perciò veramente un uomo, non si sognerebbe neppure di accettare un patto che impedisse l'ingiustizia sia fatta che subita" (359a-b).

Nello "stato di natura" descritto da Glaucone il sorgere della giustizia è dunque determinato solo dalla paura e dalla universale debolezza (*arrostia*, 359b) di quegli uomini che, incapaci di commettere ingiustizia, temono solo di subirla (360d: *adikeisthai phobon*): la società nasce dall'impotenza dei più deboli impotenti a

¹ E' interessante osservare che già Tucidide aveva scritto di una "natura degli uomini" caratterizzata da sopraffazione ed ambizione, *pleonexia* e *philotimia* (3.82.2, 8).

Anche Protagora, nell'omonimo dialogo, aveva visto nell'*adikein* la condizione normale dello stato pre-politico (322b) e Callicle aveva insistito sulla completa naturalità di *adikein* e *pleonektein* (*Gorgia*, 483a).

Inoltre, lo "stato di natura" qui descritto da Glaucone presenta caratteristiche analoghe a quelle delineate da Hobbes (grande conoscitore della cultura del V secolo e di Tucidide in particolare) nel *De cive* e nel *Leviatano*: la condizione primigenia dell'uomo è infatti descritta parimenti come una situazione di guerra incessante di tutti contro tutti (*bellum omnium contra omnia*), in cui dominano l'istinto all'aggressione reciproca ed il desiderio di dominio e la stessa origine della società è ravvisata nel timore reciproco.

prevaricare singolarmente ed ha solamente un compito negativo, tutelare i diritti dei cittadini (358e-359a).

La legge (*nomos*) inoltre sancisce la rinuncia alla aggressività e alla ambizione e l'accettazione dell'eguaglianza tra gli uomini, unico rimedio alla violenza propria della "stato di natura" (359C).

Ma nessuno si sottomette volentieri alla legge che instaura uguaglianze forzose e livella le differenze esistenti per natura e la situazione prodotta dal patto sociale viene percepita come innaturale ed è subita solo per debolezza e paura; infatti, se vi fosse la certezza dell'impunità, chiunque sceglierebbe, senza ombra di dubbio, di compiere l'ingiustizia: proprio come il personaggio di Polo nel *Gorgia* (470d e sgg.), Glaucone loda apertamente i comportamenti ingiusti, purché non sene paghi la pena.

L'assunto socratico secondo cui nessuno compie il male volontariamente è così completamente rovesciato poiché- precisa Glaucone- nessuno compie il bene volontariamente ma solo per la paura delle spiacevoli conseguenze.

Lo mostra la favola di Gige, il pastore lidio che grazie al ritrovamento di un anello capace magicamente di assicurare l'invisibilità, riesce, con una serie di inganni e delitti impuniti, a diventare re (359 c sgg.): l'uomo "naturale", se potesse liberarsi dalle pastoie della società, realizzerebbe il suo sogno di farsi tiranno, dopo aver preso- proprio come Gige- la donna che più gli aggrada.

Posso notare come la nozione di paura sia centrale nel discorso condotto da Glaucone: essa, infatti, è l'unico stimolo alla nascita della giustizia, che si rivela quindi una convenzione umana antitetica al vero dato naturale costituito dall'ingiustizia.

Secondo la posizione sostenuta da Glaucone, il patto sociale non è assolutamente frutto della naturale socievolezza umana ma deriva dal danno di dover subire l'ingiustizia senza poterla commettere: la coercizione rappresentata dalla paura permette di qualificare la legge come un accordo ritenuto vantaggioso tra determinati contraenti, in vista della reciproca conservazione.

Quindi, l'ossequio alla giustizia rappresenta solo un obbligo imposto dal vivere in società, una pubblica virtù che in realtà cela comportamenti ingiusti tenuti nell'ombra²: tutto ciò conferma,

² Sullo sfondo del discorso di Glaucone, in cui sono sempre più evidenti le implicazioni politiche, si delinea una figura emblematica, quella di Antifonte, uomo politico ispiratore del colpo di Stato del 411a.C. e teorizzatore di una netta scansione tra natura e legge: i *nomoi* della città sono solamente

inoltre, le tesi sostenute da Trasimaco e dal Callicle del *Gorgia*, secondo i quali “coloro che biasimano l’ingiustizia la biasimano non già perché abbiano ripugnanza a commettere azioni ingiuste, ma perché hanno paura di subirle” (344c) e “coloro che fanno le leggi sono i più deboli, i più; essi, evidentemente, istituiscono le leggi a proprio favore e per propria utilità, e lodi e biasimi dispensano entro questi limiti (*Gorgia* 483b).

Dunque, gli uomini non sono “animali politici”, ma sono bestie aggressive, lupi o leoni- come ricorda il Callicle del *Gorgia* - che a stento accettano di tenere a freno la propria brama di dominio, che obbediscono esclusivamente alle leggi naturali e che solo per paura della punizione e per ottenere le importanti gratificazioni sociali, si comportano da giusti.

L’intervento di Glaucone, ben rappresenta l’opinione generalmente condivisa dalla gente comune: in seguito all’individuazione di un giusto per natura anteriore al diritto positivo, la legge rappresenta uno strumento non dei più forti ma dei più deboli, istituito per compensare la propria debolezza.

[introduzione](#)

[indice](#)

Il tiranno che fa paura e la paura del tiranno

Secondo quanto affermato da Glaucone, l’uomo comune é caratterizzato da una sfrenata attrattiva verso il potere assoluto. Poiché ognuno ritiene senza ombra di dubbio che giovi di più l’ingiustizia della giustizia, nessuno é giusto di sua libera volontà, ma per forza (*Resp.*360d); inoltre, in base a questa particolare ma diffusa concezione antropologica, molti, pur commettendo ingiustizia, sono felici poiché possono vivere secondo i propri sfrenati desideri: la possibilità di rendere schiavi tutti gli altri uomini e di poterli utilizzare come tali rappresenta il sogno segreto dei più, affascinati proprio dall’opportunità di fare tutto ciò che si vuole, senza limiti.

mere aggiunte, che in modo artificioso si sovrappongono alle vere leggi, cioè quelle di natura, che esprimono la “verità delle cose” e dei rapporti tra gli uomini, caratterizzati da disuguaglianza e conflitto.

Proprio come sostiene Glaucone, anche Antifonte fa notare che comunque l’ingiustizia avrà sempre modo di manifestarsi: tuttavia, al fine di evitare la punizione, la violazione contro la giustizia e il reato avverranno di nascosto.

Come aveva osservato Trasimaco, dunque, l'ingiustizia estrema che rimane impunita rende felicissimi chi la compie, mentre produce infelicità al massimo grado l'atteggiamento di coloro che subiscono ingiustizia e non vogliono assolutamente commetterla.

L'estremo dell'ingiustizia (*ten teleotaten adikian*) è la tirannide: "la quale sottrae non già parte a parte, con la frode e la violenza, le cose altrui, divine ed umane, private e pubbliche, bensì integralmente" (344a).

Trasimaco si fa portavoce della tesi filo-tirannica secondo cui l'immagine del sovrano assoluto è caratterizzata da *eudaimonia*: proprio come quanto affermato da Glaucone, il detentore del potere incondizionato rappresenta la situazione in cui subito precipiterebbe l'uomo, se non esistessero i vincoli della comunità politica.

Polo nel *Gorgia* esprime perfettamente l'opinione del volgo sulla tirannide: essere tiranno significa soprattutto avere il potere di fare nella città quello che uno vuole, cioè mandare a morte o in esilio, quindi fare tutto secondo il proprio arbitrio (469c).

Infatti, egli loda apertamente il *tyrannos* Archelao, salito al trono macedone attraverso una lunga catena di delitti e di violenze, ma esempio paradigmatico di uomo insieme potente e supremamente felice (470d).

L'analisi della figura del *tyrannos* nei testi platonici, con particolare attenzione alla *Repubblica*, permette di notare una forte interazione proprio tra chi detiene il potere assoluto e la paura, che gli inerisce. Chi detiene, come il tiranno, un enorme potere incondizionato³ fa paura, proprio a causa della possibilità che egli ha di disporre a proprio piacimento delle vite altrui, suscitando così un rispetto fondato evidentemente sul timore: in possesso di una forma di potere che è oggetto di invidia da parte della maggioranza della gente comune proprio perché garantisce quei "privilegi" menzionati da Polo - definiti, invece, dalla legge illegali e dunque punibili-, il tiranno suscita *phobos*, ottimo strumento che anche in questo caso si rivela efficace, poiché produce comportamenti improntati alla deferenza più servile.

La rappresentazione del tiranno sulla scena teatrale concretizza molto bene il terrore che questa figura produce nei più deboli,

³ Una significativa definizione del potere assoluto detenuto dal tiranno si trova nelle tragedie: nei *Persiani* di Eschilo, la regina Atossa indica la grandezza del potere detenuto da Serse osservando che egli "anche sconfitto non è soggetto al controllo della città" (vv.213-214); secondo Prometeo, inoltre, non diverso è il potere detenuto da Zeus "sovrano grossolano e incontrollato" (Eschilo, *Prometeo incatenato*, v.324).

costretti così a sottomettersi: come afferma Antigone nell'omonima tragedia sofoclea la violenza, la collera, la tracotanza del re di Tebe, il tiranno Creonte, paralizza nel volgo ogni comportamento eversivo destinato a interrompere la lunga catena di delitti ed ingiustizie: "anche costoro lo pensano, ma davanti a te gli si chiude la bocca" (Sofocle, *Antigone*, vv.509).

Ma chi detiene un potere assoluto diffida di chiunque, vedendo in chiunque un probabile usurpatore della propria tirannide, cioè di questa "fortunata iniquità" (Euripide, *Fenicie*, v. 549): il tiranno non solo fa paura, ma ha anche paura e perciò vive in una circospezione estrema, esclusivamente preoccupato di difendersi e di difendere il proprio potere dagli attacchi dei numerosi nemici.

Proprio nella *Repubblica VIII-IX* Platone descrive la genesi della tirannide e fornisce un penetrante ritratto psicologico della figura del *tyrannos*, in cui è possibile osservare tanto la paura che il tiranno suscita con i suoi comportamenti macchiati di *hybris*, quanto la paura provata dal tiranno stesso, che come tale si rovescia nell'uomo più infelice e misero di tutti; uomo potente, abituato a disporre secondo la propria volontà della vita dei sudditi, il tiranno vive ed agisce sottoposto a questa affezione poiché il potere lo obbliga a temere la perdita del potere: egli, infatti, è sempre "in timore per la tirannide" (Euripide, *Supplici*, vv.409).

Platone decide così di confutare l'immagine comune di beatitudine del *tyrannos* mostrando come egli non conosca il vero bene ed in realtà non faccia nemmeno ciò che davvero vuole: trascinato e dominato dalla parte peggiore dell'anima, il tiranno si rivela alla fine della riflessione platonica, l'uomo più infelice e disgraziato di tutti, dilaniato da quella paura che apparentemente dovrebbe suscitare e di cui invece si rivela essere schiavo.

Dopo aver delineato i tratti della città perfetta, la *kallipolis*, nel tentativo di esaminare le altre forme di governo (cioè quegli assetti politici degenerati che in misura sempre crescente si allontanano dal modello conforme a virtù appena descritto), Platone afferma che la peggior degenerazione del potere è proprio la tirannide che sorge in seguito alla democrazia e nasce dalla libertà eccessiva e dall'anarchia, bevande inebrianti somministrate dai demagoghi "cattivi coppieri" (562d) pronti a far negare il principio di autorità, tanto nella città quanto nelle famiglie.

Origine e causa scatenante della tirannide stessa è, dunque, questa sete di libertà - propria della città democratica - che trasforma i rapporti privati e pubblici, ponendoli su di un piano di livellante

uguaglianza: per esempio, nell'*agora* cittadino, meteco e straniero si trovano equiparati così come nelle case non esiste più nessuna differenza tra vecchi e giovani, padri e figli, liberi e schiavi; questa parabola degenerativa coinvolge addirittura gli animali poiché cavalli ed asini si credono pari agli uomini per dignità e libertà e infatti procedono per la strada cozzando ripetutamente contro quelli che dovrebbero essere i loro padroni (563b-d).

Quest'eccesso di libertà tuttavia - spiega Platone - ben presto si trasforma nel suo opposto, cioè nell'eccesso di schiavitù che coincide con la tirannide; il tiranno nasce secondo Platone dalla "radice del capopopolo" (565d, 566d, 566b)⁴ e ciò si comprende dall'analisi delle componenti sociali presenti nella città democratica, preludio allo sfacelo tirannico.

Il *demos*, infatti, ricerca un protettore contro le minacce oligarchiche provenienti dagli abbienti, che sono impegnati a protestare poiché stretti tra una classe politica demagogica ed una di poveri che mirano, entrambe, a spogliarli dei loro beni; ma ben presto quest'unico uomo che dovrebbe risollevare la situazione della massa, liberandola dal pericolo sempre incombente dell'oligarchia - e che, invece, è colui "che eccita la sedizione (*ostiazon*) contro gli abbienti" (566a) - si trasforma da protettore in tiranno: egli è infatti teso unicamente al soddisfacimento dei propri interessi ed è incurante del benessere collettivo, ed è paragonato ad un animale, ad un lupo (565e sgg.) che subito divora i cittadini, vittime ignare di questa belva che tende unicamente al soddisfacimento dei propri desideri e della propria sete di sangue.

Platone si riferisce al lupo per caratterizzare la bestialità della figura del tiranno: ponendosi la questione di sapere come il protettore del popolo cominci a trasformarsi in *tyrannos*, trova un'esauriente risposta piena di significative allusioni citando il mito di Licaone e i riti oscuri del monte Liceo, che sono in diretto rapporto con la metamorfosi dell'uomo in lupo.

⁴ G.Giorgini, *La città e il tiranno: il concetto di tirannide nella Grecia del VII-IV secolo a.C.*, Milano 1993, pag.320 sgg.: bisogna giustamente ricordare che in questa spiegazione del sorgere della tirannide, Platone opera una distorsione della realtà storica: il tiranno, infatti, è storicamente sorto dalla aristocrazia all'interno di città che molto difficilmente potevano essere definite democratiche. Come nota l'autore, molto probabilmente in questo caso Platone aveva presente l'immenso potere che demagoghi come Cleone ed Alcibiade ebbero sulla folla; in ogni caso, la sua posizione riflette il giudizio negativo dell'opera dei demagoghi tipico del IV secolo ed egli, inoltre, interpreta i fatti alla luce di una rilettura conservatrice propria della sua epoca.

Il tiranno- lupo é colui che non arretra di fronte all'orrore di nessun omicidio né di alcun cibo, proprio come spiega il mito.

Fuorilegge e distruttore della città, egli é anche un empio: muove inique accuse, si macchia di omicidio ed assapora il suo stesso sangue, negando ogni interesse comune.

Il comportamento di questo personaggio, descritto quindi efficacemente attingendo al mito dell'uomo-lupo Licaone, é dunque caratterizzato dalla violenza e dalla sopraffazione; nemico mortale di ogni comunità, il tiranno dispone di un enorme potere che esercita a proprio piacimento su di "una massa molto remissiva"(565e) che, impaurita, é però inizialmente fiduciosa nella sua protezione.

Ma le modalità con cui il tiranno esercita il potere mostrano che in realtà la paura che questa figura bestiale può suscitare é poca cosa rispetto alla paura che egli costantemente prova: ogni agire che egli riconosce, o anche solo suppone, avverso al proprio potere viene interpretato come il frutto di una congiura o di un inganno.

Avendo paura, infatti, di essere eliminato dai suoi avversari, il tiranno richiede una guardia del corpo personale(566b) composta di mercenari e di stranieri; temendo cospirazioni, fomenta continuamente guerre esterne che sono finalizzate al mantenimento della pace interna e all'impoverimento - a causa delle spese belliche - dei sudditi, resi così incapaci di reagire contro di lui.

Il tiranno descritto da Platone vive dunque nella diffidenza che lo porta, tra le altre cose, a circondarsi di individui mediocri, che pure lo odiano: la paura provata dal *tyrannos* lo porta ad eliminare i cittadini di maggior prestigio, recidendo in questo modo "le spighe più alte" che possono recare fastidi immensi, come insegna Trasibulo, tiranno di Mileto, all'inesperto Periandro (Erodoto, 1.92).

A questo proposito, anche Socrate, nel *Gorgia*(510a-511b), si fa portavoce della particolare caratteristica del tiranno ad aver paura (*phobos*) di chi é migliore di lui.

La maggior parte della gente, sostiene il filosofo, ritiene fondamentale il non subire ingiustizie e perciò desidera solo farsi amica dei potenti, mettendosi così nella condizione di fare delle grosse ingiustizie.

Infatti, diventare amici di un potente, per esempio di un tiranno rozzo e senza educazione, significa emularlo in ogni suo comportamento e dunque poter commettere anche grosse ingiustizie; significa, inoltre, ricordare che il tiranno in questione può essere sinceramente amico solo di uno che "avendo la stessa

indole ed avendo in disprezzo ed in pregio le medesime cose, sia disposto a lasciarsi comandare e a soggiacere ai voleri del signore"(510c): infatti, il tiranno rozzo ed incolto ha paura solo di chi é migliore di lui(510b-c)e dunque non potrebbe mai essergli sinceramente amico.

Nella *Repubblica*, Platone osserva che il *tyrannos* si trova nella "felice necessità " (567d) di circondarsi di persone da poco oppure di non vivere affatto.

Anche le tragedie ci offrono un serbatoio inesauribile di personaggi tirannici, divorati dalla paura: pensiamo all'Edipo sofocleo, a Zeus nel *Prometeo Incatenato* di Eschilo (alla natura inaccessibile e dal cuore chiuso ad ogni voce, *aparamythos*, vv.184-185) o, ancora, all'usurpatore Lico nell'*Eracle* di Euripide, a cui il vecchio Anfitrione dice: "in una cosa solo ti stimo accorto: perché tu, vile, temi i figli dei valenti"(vv.207-209).

Le costrizioni imposte dalla necessità⁵ di conservare il potere sono evidenti nella vita del tiranno a causa della paura che costantemente prova e che lo costringe a determinati comportamenti; ma la forma più terribile e gravosa di subordinazione a cui egli non può sottrarsi, é quella nei confronti dei desideri, come conferma il ritratto psicologico dell'uomo tirannico del IX libro della *Repubblica*.

Sollecitato senza sosta da bramosie di ogni tipo, l'uomo tirannico é in realtà schiavo di Amore, il più selvaggio tra tutti i desideri. Dominato dalla parte peggiore dell'anima, egli elimina le istanze censorie ed ogni tipo di autocontrollo.

Quest'uomo, infatti, non indietreggia nemmeno dal commettere gli atti più vergognosi(alza le mani contro il padre e la madre per appropriarsi delle loro ricchezze), tale é il dominio che gli appetiti più bassi ed infami hanno ormai sulla sua anima.

Il tiranno - spiega Platone - é colui che fa da sveglio ciò che gli altri sognano soltanto nel sonno(576b): la tirannide é, da questo punto di vista, la realizzazione dei sogni ma di quei sogni nati dal sonno della ragione e privi di freni inibitori.

⁵ D. Lanza, *Il tiranno e il suo pubblico*, Torino 1977, pag. 66-67: carattere specifico del comportamento del tiranno é la necessità conseguente di tutte le sue azioni. Non é soltanto necessità l'alternativa sbranare o essere sbranati, ma diventano necessità anche tutte le scelte che il tiranno sembra compiere. Ciò permette di osservare che la tirannide non soltanto non ammette la libertà di chi le si trova soggetto, ma neppure di chi la detiene: per questo, il popolo é in realtà schiavo dei suoi stessi schiavi (*Resp.* 569a).

“Reso pazzo dai suoi appetiti ed amori” (578a) l’uomo tirannico non fa per nulla ciò che vuole: dominato da lacrime, gemiti, lamenti e sofferenze é pieno di paura, schiavo e non signore della parte più forte di se stesso.

La paura caratterizza anche in questo caso la genesi dell’uomo tirannico: imponendosi anche nella sua anima e non soltanto nei suoi comportamenti esteriori, lo consegna ad una vita misera e alla necessità di temere nemici dappertutto, persino tra gli amici ed i congiunti(cfr. 578e: “ Quale e quanta paura credi che proverebbe per sé, per i figli e per la moglie, paura di venir uccisi dai domestici?”).

La città tirannica - la più lontana dalla perfezione della *kallipolis* - é allora schiava di un individuo schiavo delle proprie passioni e lacerato dagli impulsi più deteriori; é sottoposta a continue violenze ed angherie ed é imprigionata nel timore più cupo.

Ma Platone mostra che neanche chi detiene la signoria assoluta può essere definito libero e felice: il tiranno, l’opposto del sapiente, vive immerso nella paura di perdere ciò che ha ma così vive in un mondo separato, fittizio e non sa quel che fa, ignorando ciò che é bene.

Il tiranno é “il più disgraziato di tutti”(578b): il tiranno che fa paura é in realtà soggiogato e vinto dalla sua stessa paura.⁶

[introduzione](#)

[indice](#)

Edipo o la tragedia della paura

Lo stolto vive nel dominio caotico delle passioni e, continuamente lacerato dalle proprie paure e dai propri desideri, attribuisce un valore, positivo o negativo, a cose che sono del tutto indifferenti per la retta ragione; diversamente dal saggio stoico, che ama le cose per la loro

⁶ Anche Senofonte nello *Ierone* si sofferma sulla condizione particolare del tiranno.

Il tiranno siracusano confessa a Simonide che la sua condizione esostenziale é ben diversa da come appare all’esterno. i tiranni - egli afferma generalizzando - sono dominati dalla paura verso i sudditi, dai quali sanno di essere odiati e non trovano sicurezza neppure dentro il palazzo: essi sono “sempre e dappertutto in un paese nemico” (II, 8), sì che devono diffidare anche dei familiari e del cibo che prendono e delle guardie personali, di cui tuttavia non possono fare a meno.

Non partecipano alle gioie pubbliche della città, nè a quelle dei privati cittadini, i quali “hanno la possibilità di soddisfare i loro bisogni per vie legittime” (IV, 10), mentre i tiranni sono costretti dal bisogno e devono perciò tramare qualcosa di cattivo e di spregevole.

necessità e rifiuta il coinvolgimento emotivo con la temporalità, egli vuole mutare gli eventi e dominare il destino -che interpreta come il proprio-, poiché è incapace di accettare l'inevitabile compiersi del fato. Lo stolto spera, desidera, teme: coinvolto nell'illusoria tridimensionalità del tempo, non comprende che tutto ciò che accade appartiene ad un ordine razionale e ad un preciso disegno provvidenziale; vittima di una temporalità perversa, ha ceduto al giogo passionale che devasta l'io presente e provoca una dipendenza da una distorta visione del mondo.

Lo stolto è Edipo che non sa di non essere libero di andare dove vuole ed è, invece, incapace di godere della libertà più preziosa, quella che consiste in un controllo del proprio atteggiamento interiore di fronte al corso del mondo e che si estrinseca in un consenso- assenso, per cui ognuno vuole andare dove comunque è costretto.

Edipo è colui che cerca di difendersi dal dolore degli eventi, ma non facendo coincidere l'intenzione con la volontà.

Egli rappresenta un personaggio tramato dal fato e ingannato dalle passioni, in balia di un futuro che crede ancora possibile forgiare a proprio piacimento.

Il pensiero stoico⁷ trova, dunque, nella figura di Edipo un ottimo esempio per rappresentare la stoltezza di chi lotta contro la sorte e non sa, invece, che ogni più piccolo gesto ne assicura il pronto compimento.

L'*Edipo* di Seneca, a questo proposito, offre non solo un'ottima chiave di lettura del rapporto stoico tra l'uomo ed il destino: **questa tragedia, che riprende e rielabora il mito di Edipo, è anche tragedia della paura (*metus, timor*) e dell'angoscia che avvolge continuamente il protagonista, detentore del potere assoluto e quindi esempio delle disgrazie del tiranno.**

Infatti, mentre nell'*Edipo re* di Sofocle Edipo procede dalla sicurezza piena di sé alla scoperta della sua reale identità di parricida ed incestuoso, nella tragedia senecana Edipo è sin dall'inizio presago, ansioso, timorosamente consapevole di essere diverso e isolato in seguito ad una minaccia che paurosamente incombe sopra di lui: è come se sapesse già, e nonostante ciò si lasciasse vincere e abbattere dal *metus*.

⁷ A questo proposito, si veda, per esempio ciò che afferma Epitteto mentre ricorda la particolare tragedia dei potenti, che passano dalla grandezza alla miseria: " quando incontri uno di questi, ricordati che t'imbatti in un eroe tragico, non in un attore, ma in Edipo stesso" (D. i 24.15 ss.).

Non sa, ma oscuramente preavverte.

La sua paura é attesa e proiezione interna della catastrofe, ed é il principio responsabile di un diverso itinerario, rispetto a Sofocle, che conduce Edipo alla medesima appropriazione e riconoscimento degli eventi passati: come scrive Guido Paduano⁸- che ravvisa proprio nella paura un ruolo fondamentale per l'interpretazione di questa tragedia- essa é anche la corda emotiva principale e definitoria del personaggio.

Analizzare l'*Edipo* senecano in quanto tragedia della paura significa, da questo punto di vista, riconoscere l'inquietudine che essa provoca nel protagonista, che, diversamente da ogni insegnamento stoico, non riesce a dominare un'angoscia che lo invade sin dalle prime battute che pronuncia.

Questo Edipo é disincantato, ripiegato su se stesso e incapace di interpretare - e dunque di accettare- il fato, proprio a causa della sua paura; é bene ricordare, però, che in questo testo non si può ancora notare il totale interesse, da parte del Seneca drammaturgo, per le passioni che rendono la vita un male, avvelenandola, e che lo porteranno a costruire personaggi dimidiati dalla forza dei *pathe*: anche se Edipo non si può ancora definire paradigma compiuto di una grande passione, come lo saranno, invece, dopo di lui Medea, Fedra o Atreo, in lui é comunque osservabile, ad intermittenza, la desolazione dell'essere mortale, la miseria e la vanità delle cose terrene, che caratterizzeranno per esempio, posteriormente, un grande deuteragonista come Tieste.⁹

La paura lacera comunque il suo pensiero e rappresenta il correlato di un'interiorità sconvolta che dubita ed ha timore persino di se stessa: " io ho paura di tutto e non mi fido nemmeno di me stesso" (v. 27).

Ma il *metus* in questa tragedia non definisce solo il comportamento di Edipo.

La potenza evocatrice della parola -cifra distintiva della drammaturgia senecana-, la spettacolarità che proprio la parola é capace di creare, permette di studiare la nozione di paura in questo testo secondo un ulteriore punto di vista.

⁸ Guido Paduano, *Seneca: "Oedipus"* in *Lunga storia di Edipo re*, Torino 1994, pp. 249-266.

⁹ Per queste considerazioni, si veda E. Paratore, *La poesia nell'Oedipus di Seneca*, "Giornale italiano di filologia", IX, 1995, pp.97-132; secondo l'autore infatti l'*Oedipus* di Seneca sarebbe la seconda delle tragedie senecane a noi pervenute.

L'umana perversità di Edipo, parricida ed incestuoso al tempo stesso, l'orrore che egli suscita a causa di questo doppio sacrilegio, sono rappresentate da una serie di immagini plastiche e pittoriche che si dipanano per tutta la tragedia, dotate di un'efficace carica di paura, espressione del mostruoso e del repellente, ed anche della paradossale situazione vissuta dal protagonista.

Vero e proprio poeta, Seneca ha saputo tradurre in un linguaggio di immagini veramente mostruose il senso del travolgimento pauroso e disperato delle umane sorti: la creazione, nel corso della tragedia, di visioni agghiaccianti, dominate da figure abnormi e teratologiche che simboleggiano il crollo di ogni certezza, - l'esempio più efficace è la scena dell'*extispicium* - produce paura e trepidazione soprattutto perché, a mio avviso, può essere interpretata come l'inquieta proiezione della confusione stravolta che domina la psiche di Edipo.

Infatti, nel testo serpeggia la maledizione di una natura confusa in cui sembra concretizzarsi pienamente tutto l'orrore del suo fato.

In questo modo, la parola è il centro dello spettacolo, o, meglio, la parola tragica, che non è mai neutra, è essa stessa spettacolo: spettacolo della paura provocata da un'atmosfera fatta di toni cupi e lividi, e di contorni mostruosi e bestiali.

Edipo è, allora, colui che, più di qualsiasi altro essere umano, ha paura ma è anche colui che, alla fine della tragedia, riconosce di essere causa di un contagio che sa di morte, degno re di una terra in cui tutte le leggi di natura appaiono violate e distorte.

In questo senso il *regnum* è interpretato come negazione dell'ordine naturale, *pestis, lues* che con la sua presenza macchia inevitabilmente la vicenda di ogni uomo, trasmettendosi per di più di generazione in generazione con una pesante eredità di sventure: soltanto lontano dal potere- e dalle sue seduzioni- è possibile trovare una qualche forma di salvezza.

Infine, questo Edipo non è più l'eroe sofocleo, ma è il sovrano che vede il compiersi di un destino che già sentiva, come mostrerò, annunciato dentro di sé.

Il brusco cambiamento di fortuna (*metabole*) cui egli è sottoposto, confermano la paura che lo insidiava sin dall'inizio; la sorte muta e può mandare in rovina anche i più prestigiosi destini poiché- come afferma, stoicamente, il canto finale del coro- " è il fato che ci trascina" v.980) e non ci lascia nessuna via di fuga: la nostra inquietudine non può nulla contro di esso.

[introduzione](#)

[indice](#)

La paura del destino

Come ho precedentemente affermato, la chiave di lettura principale dell'*Edipo* di Seneca é il concetto di paura: *metus* invade sin dall'inizio della tragedia il pensiero di Edipo, unico protagonista del testo, domina la sua mente, sconvolge i suoi pensieri e lo precipita in una dolorosa impotenza che si riflette per tutto il dramma.

La paura é espressione dell'oscuro disagio che lacera Edipo, attesa di eventi che egli sente inspiegabilmente vicini; rovello della psiche, é anche causa principale della distanza che separa l'Edipo senecano dal modello tratteggiato da Sofocle nell'*Edipo re*¹⁰.

In Seneca, Edipo é sempre vicino alla conoscenza della verità: la strategia epistemica della paura - che si realizza nel continuo presentimento di quella che sarà poi la rivelazione finale - pone il personaggio costantemente in tensione con l'evento trasgressivo, non permettendogli una totale distanza emotiva dal passato.

Per esempio, Edipo ha agito ed agisce per smentire l'oracolo- che in gioventù gli aveva preannunciato il parricidio e l'incesto: tuttavia, esso continua a rappresentare per lui una vera e propria ossessione non risolta poiché é stato completamente assimilato ed introiettato nel profondo del suo io.

Per tutta la tragedia Edipo continua a professarsi innocente, ma il presentimento di aver commesso un'immane colpa lo insegue senza respiro: la paura é in questo senso il correlato affettivo di un senso di colpa invasivo, non fondato su circostanze di fatto da cui quindi non ne é delimitato.

¹⁰ D. Lanza, op. cit. pag. - nota n.-: l'autore riconosce anche nella tragedia sofoclea all'opera ben tre diversi tipi di paure. Edipo stesso é caratterizzato dalla paura, ed anche il suo farsi tiranno é effetto della paura. Questo personaggio si muove sempre sul sottile crinale tra paura e conoscenza.

Contro questa interpretazione dell'*Edipo Re* di Sofocle si schiera però Padano (op. cit. , pag. 257 nella nota n. 28) il quale sostiene invece che il tema della paura sia in Sofocle un motivo marginale.

Per un confronto tra l'*Oedipus* di Seneca e l'*Edipo re* di Sofocle, si veda E. Lefèvre, *L'Edipo di Seneca: problemi di drammaturgia greca e latina*, in Dioniso 1981, pag. 243 in cui l'autore afferma che, differentemente dai modelli greci, nei drammi di Seneca non c'è nessuno sviluppo dinamico dell'azione. Pertanto l' *Oedipus* risulta caratterizzato da una drammaturgia "statica", anche se piena di vitalità interna.

Edipo é personaggio dominato dalla conoscenza della colpa non (ancora) fondata sulla ragione, anzi opposta all'evidenza stessa dei suoi discorsi.

Egli, infatti, ricorda: "quando si ha orrore di qualcosa che si crede impossibile, lo si teme comunque: io ho paura di tutto e non mi fido nemmeno di me stesso"(25-27).

L'analisi dello svolgersi del testo conferma queste osservazioni.

Il prologo monologico con cui si apre la tragedia(vv. 1-81) ci presenta un Edipo dotato di un'interiorità problematica ed ansiosa, oppresso da una paura universale che rende inesistenti i legami di solidarietà che definivano il potere detenuto dall'Edipo sofocleo: la paura che il padre abbia a morire di sua mano (vv.15-16) - " come mi ammoniscono i lauri di Delfi "- é aumentata dalla paura di commettere " un delitto ancora maggiore"(v. 17), ossia l'incesto.

Nella reticenza con cui esso viene nominato, possiamo scorgere il tentativo, da parte di Seneca, di stabilire un'angosciosa gerarchia degli orrori: ciò che si ritiene innominabile viene, infatti, nominato in un crescendo di timore che ha portato Edipo ad allontanarsi dalla patria(v. 22), nel tentativo di rispetto delle leggi di natura.

Vittima dell'angoscia, egli rimpiange il periodo passato da esule tra Corinto e Tebe, quando, privo di preoccupazioni, viveva nel mondo senza paure(vv. 13 ss.), mentre ora si trova a regnare su di una città sconvolta dal flagello della peste- descritta, come osserverò successivamente, con toni cupi che richiamano la particolare disposizione interiore di Edipo.

Il suo essere sovrano di Tebe viene così ad essere privato di tutte le qualità benefiche ed attive che rivestiva in Sofocle: la regalità propria di Edipo non é più intesa nel quadro di un'opposizione contro la peste, il solo mezzo ed anche l'unica speranza di annientarla, ma é vissuta come un'assimilazione o un'equivalenza con essa.

Come nota Paduano¹¹, questa equivalenza é l'insieme di due antonomasie: quella che vede nel re l'obiettivo privilegiato del malessere generale e quella che vede nella peste l'esempio di instabilità che costituisce la base naturale del potere.

Questo potere viene così interpretato da Edipo, non più come in Sofocle fonte di una sacralità illusoria, ma come sacralità rovesciata, una vera e propria maledizione, e non una punizione che si identifica con la soddisfazione dei desideri: in questo modo,

¹¹ Op. cit., pag. 250.

ci spiega Seneca che il potere, sia fatto che subito, é comunque un nucleo irriducibile di male.

Anche se in alcuni casi, come nel diverbio con Creonte reticente (che viene accusato di aver complottato contro il suo re, vv. 509 ss.), Edipo sembra riconquistare una certa affermazione di sé (che invece caratterizzava l'eroe sofocleo), il senso di oppressione e di impotenza rendono l'orgoglio del personaggio per la propria autorità semplice proiezione esterna dell'angoscia che lo opprime, quasi un inutile sforzo per esorcizzarla.

L'attesa del male che sta per avvenire si esplica perfettamente nell'ultima parte della *rhexis* di Edipo: la sensazione oscura di essere il responsabile del contagio di Tebe (poco prima, quasi dialogando con se stesso, aveva affermato: "ma davvero tu, accusato da Apollo, potevi sperare che in cambio di tali delitti ti venisse dato un regno sano? Sono io che ho appestato il cielo" vv. 34-36) é accresciuta dalla sua personale incolumità ("Solo a me di tutto il popolo si nega una morte così pronta?" vv. 75-76), mentre disagio e turbamento per la realtà sociale di Tebe sono così presenti in lui da fargli considerare preferibile ad essi la paura angosciosa del parricidio e dell'incesto: "lascia dunque il regno contagiato dalla tua mano fatale, lascia i lutti, i funerali, l'aria infetta che porti con te, fuggi più presto che puoi, foss'anche dai tuoi genitori" (vv. 77-81).

Ancora una volta é all'opera il senso di colpa : l'ombra dell'oracolo e la crescente percezione, ancora fumosa ed inconscia, della colpa si estendono sull'interpretazione tanto del presente - Edipo sente che la peste lo risparmia perché possa subire altri più terribili castighi - quanto del passato.

A questo proposito, infatti, la stessa vittoria sulla Sfinge (fondamento del potere su Tebe di Edipo ed elemento che aiuta a determinare la sua personalità) viene, durante il primo intenso dialogo con Giocasta, rivissuta da Edipo come illusoria e vana, alla luce del terrore che ancora una volta lo accompagna: egli, infatti, ha paura che la Sfinge non sia stata veramente sconfitta e che siano le sue potenzialità enigmatiche a creare adesso la rovina su Tebe (" é proprio la spaventevole cenere del mostro astuto che si solleva contro di noi; pure distrutta, é quella la malattia che distrugge Tebe" vv. 106-108).

L'angoscia che egli prova nel presente invade e sconvolge non solo il suo pensiero, ma cambia gli stessi contorni del passato.

Dal punto di vista interiore, Edipo non é all'altezza del suo destino e ciò é messo in rilievo specialmente nel breve dialogo con Giocasta: in opposizione alla rassegnazione del marito quest'ultima, rappresentando pienamente un atteggiamento stoico, ritiene indispensabile per un re che sia tale " saper sostenere i colpi della sorte", infatti: " non é da uomo voltare le spalle alla fortuna"(vv. 81-86).

All'accusa di vigliaccheria, Edipo risponde obiettando che egli non conosce viltà fisica (vv. 87-102), poiché non prova paure codarde: osserva infatti che sarebbe in grado di opporsi con coraggio persino ai Giganti, esempi di violenza e brutalità in base al mito greco.

L'affermazione di assoluto coraggio viene poi aumentata dal ricordo della risoluzione dell'indovinello della Sfinge: la mancanza di paura fisica, qui ribadita con tanta foga da Edipo, contrasta con la totale paura verso il fato incombente che pochi versi prima il re aveva espresso, e che lo aveva indotto a pensare prima ad una morte liberatrice e poi ad una fuga altrettanto efficace.

All'arrivo di Creonte da Delfi (vv. 206 ss.), successivamente, Edipo si trova sullo stesso livello di coscienza del suo monologo d'entrata: egli, infatti, palpita d'orrore, trepida chiedendo dove mai si indirizza il destino, *horrore quatiore, fata quo vergant timens*, desiderando una consolazione al dolore ambiguo che continua ad affliggerlo (l'ambivalenza delle prospettive davanti cui Edipo si trova si estrinseca in una vera e propria chiarezza interiore: "Quando benessere e malessere si mescolano ambiguamente, l'animo incerto desidera e insieme teme di sapere").

I termini che descrivono sempre la stessa paura interiore ritornano a confermare che Edipo é ancora in fuga davanti ad un destino che sa però inconsciamente di dover affrontare.

Anche nel bando pronunciato contro il colpevole (vv. 257-263), Edipo esprime i contenuti dell'angoscia, polarizzandoli sulle proprie fobie ed ossessioni: la repulsione che prova contro colui che appesta la città lo spinge ad augurargli di commettere "quello che io ho evitato"(v. 263), cioè parricidio ed incesto.

In queste parole, nonostante il carattere autolesivo del bando rimanga oscuro al tormento interiore del protagonista, si rileva tanto un bisogno ansioso di esorcizzazione quanto un'angoscia che é senz'altro autopunitiva.

Ancora una volta, la percezione della colpa ha prodotto disagio e turbamento.

Ma la paura ha modo di esplodere violentemente in una successiva occasione: Edipo rimane molto colpito dalle accuse che il fantasma di Laio pronuncia verso di lui, a differenza dell'Edipo sofocleo, che invece sembra quasi ignorare le analoghe rivelazioni che in quella tragedia vengono compiute da Tiresia.

Seneca ci presenta un Edipo anche in questo caso molto angosciato, soprattutto perché non riesce ad evitare di sovrapporre questa rivelazione con l'oracolo della sua giovinezza, che gli è sempre ossessivamente presente: " un gelido tremore ha invaso le mie ossa e le mie membra; tutto quello che temevo di fare, ecco che sono accusato di averlo fatto" (vv. 659-660).

Il timore presente sembra però stemperarsi senza soluzione di continuità in discorso tranquillizzante: Edipo ricorda che Polibo e Merope vivono ancora, che Laio invece è morto prima del suo arrivo a Tebe.

Nonostante questa seconda affermazione sia invalidata dal fatto che Laio è morto in Focide e non in Beozia- come Creonte aveva informato(vv. 276-287)-, Edipo conclude che queste accuse sono portate in malafede, mosse da un preciso complotto politico ordito contro di lui (vv. 694 ss.).

Anche nelle battute finali che il re scambia con Creonte posso notare l'interazione di due diverse concezioni della paura che hanno entrambe un rilievo preciso nella scena e che riguardano da vicino la problematica politica e la figura del sovrano in particolare: Creonte, infatti, afferma: " Chi governa con crudeltà deve temere quegli stessi che lo temono: il terrore si ritorce contro chi lo esercita" (vv. 705-706).

Da una parte, la paura si identifica con la sottomissione al potere costituito, ossequio basilare per la sicurezza di esso; dall'altra, la paura si identifica con la tradizionale insicurezza del regnante, e del tiranno in particolare, che qui viene a sovrapporsi all'angoscia e al timore esistenziale di Edipo.

Il canto rassicurante del coro (vv. 709-763)- che tenta di confortare il protagonista, alleggerendolo dalla sua sventura riportandola alla maledizione universale che da sempre incombe sulla città di Tebe- non può ormai frenare il precipitare della situazione.

Edipo spinto ancora una volta dal terrore giunge a scoprire la verità su se stesso: " il mio animo ripercorre le angosce e ripete i suoi terrori" (vv. 764-765).

La catastrofe é ora vicina: Edipo si riconosce incestuoso e parricida (vv. 878 ss.) e decide cosí di autopunirsi accecandosi.

Il protagonista quindi non può sottrarsi in alcun modo alla paura: oppresso sin dall'inizio da essa, l'eroe di Seneca sembra quasi incrementare la sua rovina.

Infatti, proprio la paura provata durante tutto l'evolversi della tragedia non permette di esorcizzare il compiersi del destino, anzi molti- e Edipo é senz'altro uno di questi - incontrano il proprio fato proprio mentre lo temono (cfr. vv. 990 ss.).

[introduzione](#)

[indice](#)

Natura retroversa

Nell'*Edipo* di Seneca la paura non inerisce soltanto al personaggio di Edipo e al rapporto che egli intrattiene con il proprio destino.

Il senso di angoscia, addirittura quasi di terrore, che egli proietta sulla sua esistenza si estende fino a coinvolgere il paesaggio circostante e gli eventi a lui piú prossimi.

Un particolare linguaggio figurato utilizzato dall'autore crea immagini agghiaccianti, dotate di una potente carica di orrore al fine di descrivere la mostruosità e l'abnormità delle azioni e del fato di Edipo: l'intera tragedia emana paura sviluppando un motivo dominante, quello della *natura retroversa*, sconvolta e violata nei suoi principi, che mostra ad Edipo- e, secondo il punto di vista senecano, all'umanità intera- la miseria della sua condizione.

Con questa tragedia ha inizio "l'orgia del macabro nel teatro di Seneca": il gusto dell'orrido e del ripugnante é evidente sin dall'*incipit* del testo e mi permette di studiare la paura in una prospettiva estetica, come effetto di un'atmosfera cupa e tenebrosa.

Poiché Edipo é portatore di contagio, causa di rapporti familiari stravolti, il paesaggio da lui descritto nel prologo rappresenta un ottimo sfondo all'interiorità dilaniata del protagonista.

Muta d'ogni luce vitale, illuminata da una luce tristissima (vv. 3 ss.) la natura descritta nel lungo monologo iniziale preavvisa non solo l'esibizione dell'angoscia di Edipo che caratterizzerà i versi successivi, ma anche la confusione innaturale che lo accompagna e che troverà il suo culmine nella scena del sacrificio.

Nubi oscure da cui emergono mesti raggi di sole annunciano le riflessioni che egli compie sulla propria sorte: la colpa introiettata

gli fa affermare di essere probabilmente l'artefice del contagio che ammorba l'aria.

La descrizione della peste¹²- duplicata successivamente dal coro esprime un pensiero centrale secondo cui dove c'è Edipo non può esserci - lo riconoscerà anche lo spettro di Laio (vv. 647-651) - una natura rigogliosa: Edipo è la *lues* che provoca su Tebe dolore e morte, scene strazianti di cadaveri colpiti dal mortifero morbo.

" Un nero e pesante vapore incombe sulla terra" (v. 47): un livido nuvolone minaccia perpetuamente Tebe e ricorda, di nuovo, la cupa atmosfera principale di tutta la tragedia.

Edipo osserva(vv. 58 ss.) che in questa situazione estrema tanto male ha addirittura seccato gli occhi e non ci sono più lacrime per piangere: queste affermazioni se da una parte esprimono bene gli effetti della peste, dall'altra sembrano preannunciare lo scempio che Edipo compirà sui propri occhi, una volta scopertosi incestuoso e parricida.

L'orrore dell'incesto e del parricidio sembra dunque preannunciato da questa galleria di mostruosità e confermato pochi versi più avanti dal ricordo di un ulteriore essere abnorme, la Sfinge (vv. 92 ss.) dal volto sanguinoso ed impaziente di nuove vittime ("Risunò in alto terribile: crepitarono le mascelle, e impaziente graffiava la roccia aspettando le mie viscere" vv. 98-100).

La paura provocata da queste immagini che concretizzano una natura sconvolta viene accresciuta dall'incontro tra Tiresia e Edipo: nella scena dell'*extispicium* (vv. 293-383) le leggi di natura vengono sovvertite sotto gli occhi di Edipo e mostri appaiono dal grembo di creature all'aspetto normali.

Il destino di Edipo, la sua paura ed angoscia sono rappresentate da un crescendo di visioni teratologiche e ripugnanti e da un lessico che esprime putridume e tetraggine.

La cecità di Tiresia impone che sua figlia Manto descriva gli eventi terrificanti che stanno accadendo.

La divinazione si trasforma ben presto in una spaventosa sequenza di mostri: prima la fiamma presenta, come un arcobaleno, più colori, poi diventa nera e si divide in due parti diverse.

Il vino si trasforma in sangue e un pesante fumo si addensa intorno al capo di Edipo, senz'altro presagio dell'imminente accecamento.

¹² Questa descrizione della peste - insieme a quella che farà successivamente il coro - sono strettamente in dipendenza dal finale del libro VI del *De rerum natura* di Lucrezio(cfr. vv. 1145-1173).

Maurizio Bettini¹³ ha notato un legame tra l'arcobaleno descritto in questa scena e l'incesto, uno dei temi portanti dell'intero dramma¹⁴.

Proprio come l'arcobaleno, che è caratterizzato da una confusione di colori, anche l'incesto viene definito in base alla confusione: esso è portatore di indistinzione ed incertezza nella linea di discendenza e nei ruoli familiari.

L'incesto, inoltre, è garbuglio di nodi parentali e dunque enigma.

In esso vige la confusione, come viene detto più volte nella tragedia stessa: Giocasta non sa più come definire, a causa dell'incesto, né il defunto marito né Edipo (cfr. v. 1035 e vv. 1009 ss.) poiché l'incertezza domina anche nei nomi e nella determinazione dei rispettivi ruoli.

Parimenti, anche l'arcobaleno consiste in un fascio intrecciato di colori.

Conseguenza dell'incesto, nella tragedia, è la peste che, di nuovo, ripropone l'eliminazione di ogni opposizione: effetto di questa malattia è quello di confondere e di identificare ciò che dovrebbe essere invece diviso (si ricordi, a questo proposito, la descrizione che di questo morbo viene fatta in apertura da Edipo e in particolare vv. 52 ss.).

Successivamente, l'analisi delle viscere delle vittime sacrificali (vv.353 ss.) perpetua, accrescendolo veramente, l'orrore di questa scena, che altro non simboleggia se non l'abnormità di un uomo schiacciato da un terribile destino.

¹³ M. Bettini, *L'arcobaleno, l'incesto e l'enigma. A proposito dell'Oedipus di Seneca*, in Dioniso 1983, pag. 137.

¹⁴ Edipo è definito al verso 1044 *bis parricida* cioè parricida due volte per aver causato indirettamente la morte della madre.

Il tema dell'incesto e del parricidio è un motivo ricorrente in Seneca; per esempio, anche Medea (*Medea*), Atreo e Tieste (*Tieste*) sono parricidi: bisogna infatti ricordare che, per il diritto romano, in base alla *Lex Pompeia*, il parricidio, originariamente il delitto contro i *parentes*, il padre e la madre, si allargava alla cerchia dell'intera parentela, la stessa, entro il sesto grado, che era circoscritta per legge dalla proibizione dell'incesto (che per i Romani sarebbe stato tale anche tra cugini e parenti entro quel grado).

Fratricidio, uccisione dei figli o anche soltanto dei parenti si chiamano a Roma, da quella legge in poi, parricidio, e vengono posti nella categoria del *nefas ultimum*, l'empietà più abominevole di tutte.

Medea è dunque, nella visione romana, parricida non solo per aver ucciso i figli ma per aver anche- secondo il mito argonautico- soppresso il fratello.

Parricidi sono anche Atreo, per aver ucciso i nipoti di cui è *patruus*, zio paterno, e Tieste, che si è cibato, anche se inconsapevolmente, delle carni dei figli.

Prodigi infernali avvengono sotto gli occhi di Manto: nelle vittime sacrificate, il cuore non é a sinistra, i genitali sono alla rovescia, il polmone non é a destra, il fegato, gonfio di fiele nero, presenta due oscure escrescenze.

Un feto, collocato in un posto insolito entro l'utero materno, si agita inspiegabilmente nel corpo di una giovenca vergine: "l'ordine é sconvolto, niente sta più al suo posto, tutto é rivoltato indietro"! (vv. 366-367)

La cupa ossessione di questa scena proietta i suoi riflessi su tutto il successivo canto del coro e si estende fino alla scena dell'evocazione dello spettro di Laio (vv. 531 ss.), culmine del *leitmotiv* di una natura stravolta che mostra all'umanità intera la sua miseria senza confini¹⁵.

Tuttavia, il vero mostro é Edipo che si acceca- in una scena di macabro impatto, vv. 915 ss.- perché ormai ha capito di essere portatore di una macchia che gli ha invasi l'anima e la vita intera e che corrode tutto il mondo a lui circostante¹⁶.

Di nuovo, la paura provocata da immagini scioccanti ha compiuto un lungo cammino: Edipo non si acceca con le fibbie di Giocasta ormai morta- come accadeva nella tragedia sofoclea- ma si scava le orbite con le proprie dita, recidendo rabbiosamente gli ultimi brandelli di carne da cui penzolano gli occhi ormai divelti.

L'orrore del fato di Edipo si é concluso: Forbante (vv. 857-859) ricordando il piccolo Edipo esposto sul Citerone coi piedini

¹⁵ Come nota Paratore (op. cit., pag. 126-127), nelle tragedie di Seneca il mondo delle apparizioni infernali, delle Furie e dei trapassati ha un accentuato valore simbolico: esso é la proiezione delle ossessioni passionali e dei rimorsi cui i protagonisti sono in preda, ma é anche il mezzo per raffigurare concretamente le une e gli altri. Tuttavia precisa l'autore che nell'*Oedipus* assistiamo sì alla prima grande presa di possesso della scena da parte delle ombre infernali, ma lo scopo di ciò é ancora figurativo(creare un'atmosfera cupa e mostruosa) e non psicologico. Per questi temi si veda: G. Picone, *La fabula ed il regno*, Palermo 1984, in particolare il capitolo i e G. Petrone, *La scrittura tragica dell'irrazionale. Note di lettura al teatro di Seneca*, Palermo 1984.

¹⁶ Il fantasma di Laio aveva affermato (vv. 656-657): " striscerà incerto della strada, tastando il suo triste cammino con un bastone da vecchio", enigmatiche parole che sembrano presagire l'accecamento di Edipo.

Con l'autoaccecamento Edipo sembra in qualche modo richiamare le parole del padre, soprattutto quando afferma di cercare: "una via dove camminare isolato dai morti e tuttavia separato dai vivi"(vv. 949-951).

La cecità in questo caso rappresenta una "terza via" tra le due strade che il padre gli aveva inibito(v. 658), il cielo e la terra.

forati dal filo di ferro, ci rivela che già dalla nascita anche il corpo del re era infetto e definito dalla stessa innaturalità che domina nella tragedia e che, come ho mostrato, suscita paura.

La simbologia espressa per tutta la tragedia in potenti immagini ha concluso il suo itinerario: la *lues*, l'elemento che caratterizza tutto il testo, aveva già preso origine dentro il corpo stesso di Edipo, diffondendosi successivamente a tutto ciò con cui egli entrava in contatto e producendo manifestazioni grandiose e raccapriccianti.

Condannatosi all'esilio, Edipo ora sa bene che solo con la sua scomparsa Tebe potrà risollevarsi (vv. 1042 ss.), poiché i miasmi mortali di questa terra andranno via con lui: "Voi Destini violenti, spaventoso tremito della Malattia, Magrezza, Peste nera, Dolore rabbioso, venite con me: sono queste le mie guide".

[introduzione](#)

[indice](#)

Tranquilla quies. Una conclusione

La tragedia di Edipo rappresenta, infine, le conseguenze assurde che provoca la paura, correlato ineliminabile delle sue azioni.

La filosofia stoica di Seneca esprime in questo testo tutta la sua forza, facendo di Edipo un uomo soffocato da *metus* e confermando l'antica definizione stoica di paura come "giudizio secondo cui un dolore che ha da venire in futuro è cattivo".

Imprigionato nel proprio patire, il personaggio senecano da questo punto di vista non rappresenta per nulla la figura positiva dell'eroe: immerso nella sventura e avvolto in grandi scelleratezze egli impara, come ho cercato di mostrare, l'ineluttabilità del proprio destino.

Ma Edipo è anche un re che detiene un regno e il potere: condizioni di illusoria felicità, esse sono sottoposte a rovinosi cambiamenti di sorte e coincidono- come verrà mostrato anche dalle tragedie successive- con la frode e con il *furor*.

L'unica serenità possibile non riguarda mai i potenti: Edipo, in questo caso, è specchio che riflette all'umanità intera anche gli effetti disastrosi del regno e i cambiamenti del fato.

Escluso dal potere- che è dei malvagi e corrompe chi lo tocca-, privato del rapporto con la società, Edipo deve diventare l'uomo nuovo che può essere solo re di se stesso e signore della sua coscienza.

Anche Seneca, come Platone aveva già tentato di mostrare, giunge alla conclusione che l'unica salvezza ammessa è una totale lontananza dal potere, una *obscura quies* che significa l'esser parte indistinguibile della folla¹⁷.

Il percorso didattico è così giunto alla sua conclusione; tanto Platone quanto Seneca hanno chiarito a chi non è filosofo e magari si lascia affascinare dal miraggio di un potere assoluto (il volgo ben rappresentato dal discorso di Glaucone) che la paura è nel tiranno una costante tensione che simboleggia il suo tormento interiore (forse, come nel caso di Edipo, la voce della sua coscienza), un dolore che rappresenta anche l'inevitabile correlato del suo prestigioso destino: i potenti, quindi, sono senza dubbio infelici.

Gli alunni sono chiamati, a questo punto, a produrre una mappa concettuale che evidenzia le posizioni filosofiche analizzate, arricchita, se possibile, da una frase, da una citazione- simbolo di ogni differente visione dell'argomento.

[introduzione](#)

[indice](#)

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

¹⁷ G. Petrone, *Il disagio della forma: la tragedia negata di Seneca*, in Dioniso 1981, pag.357-367: la nuova ideologia della *tranquilla quies* espressa da Seneca in più tragedie è assolutamente antitragica e contrasta con la dimensione eroica in generale, con l'etica aristocratica e con il pragmatismo romano incentrato sulla *virtus*.

Entra anche in crisi la visione del mondo quale l'etica stoica sottendeva: la serenità offerta dall'anonimato della condizione plebea urta, in parte, con il modello del *sapiens* stoico, che è un essere fuori dell'ordinario dal punto di vista morale e partecipa di una ristretta schiera di eletti che una virtù sublime isola.

Promesse, scommesse, paradossi, speranze della democrazia

Un percorso nella filosofia politica contemporanea

di Stefano Bucciarelli

Insegnare la democrazia

La centralità della questione della democrazia non necessita di dimostrazioni; il suo interesse politico, mediatico, scientifico è sotto gli occhi di tutti, testimoniato anche dalle svariate centinaia di libri in commercio che recano nel titolo il termine "democrazia", accostato ad un numero impressionante di aggettivazioni, positive e negative: diretta, magica, radicale, internazionale, moderna, socialista, atlantica, economica, industriale, partecipativa, esigente, autoritaria, mafiosa, ingenua, virtuale, umiliata, bloccata, impossibile, difficile, e così via caratterizzando.

Assai prima che si ponesse il problema della "esportabilità" della democrazia, si era affermato, all'interno delle società occidentali, il tema delle difficoltà di conciliare i requisiti della democrazia con la moderna complessità, fino a metterne in discussione gli stessi pilastri. Arrivava a scrivere per esempio Danilo Zolo che "assieme all'idea di sovranità popolare e di rappresentanza politica anche le idee di consenso e di partecipazione sono ormai connotati altamente problematici della democrazia" (*La democrazia difficile*, 1989). E si sono moltiplicati gli appelli ad attivare controtendenze basate sulla mobilitazione ideale. Era pieno convincimento di Gianfranco Pasquino che "quel che farà la differenza saranno la propensione dei cittadini a essere esigenti con se stessi e con i loro governanti e la disponibilità degli strumenti culturali e istituzionali attraverso i quali fare valere i criteri di una democrazia esigente" (*La democrazia esigente*, 1997).

Gli ultimi autorevoli interventi in questa direzione sono quelli di Gustavo Zagrebelsky, che ha recentemente rilanciato l'urgenza educativa di "insegnare la democrazia", proponendo un decalogo contro l'apatia politica che minaccia in particolare i giovani¹.

¹ Lezione magistrale tenuta a Firenze, il 7 febbraio 2005, dal titolo "Insegnare la democrazia", che ha aperto ufficialmente il corso di formazione iniziale e in servizio per docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado della Toscana *La Resistenza e la costruzione dell'Europa*, promosso, in occasione del Sessantesimo anniversario della Liberazione, presso le tre sedi universitarie di

Gli obiettivi

Il percorso di filosofia politica sulla democrazia che è qui descritto² tiene presente questo ordine del giorno, proponendosi più specifici obiettivi didattici, che sono quelli di consentire agli alunni di costruire o arricchire (a partire da nozioni e passaggi già acquisiti verso il termine di un ciclo di istruzione secondaria) una mappa concettuale del termine "democrazia", attraverso sue varie declinazioni nell'esperienza filosofica contemporanea; di rafforzare la significatività di questo concetto attraverso la valutazione dell'impatto teorico delle più importanti emergenze storiche del Novecento; di acquisire la conoscenza di alcune delle più recenti riflessioni di filosofia politica sui problemi della democrazia, anche in merito all'impegno civile ed etico che tale prospettiva richiama.

Che ne esca un quadro non univoco, ma un variegato armamentario teorico al quale gli studenti potranno poi riferirsi per la costruzione di proprie coordinate e autonome scelte, ci pare un obiettivo formativo credibile. In accordo con Zagrebelsky, infatti, non possiamo che convenire sulla conclamata impossibilità di risolvere la questione riferendosi, in un "essenzialismo alla Socrate", a definizioni delle virtù come "realtà obiettive" e conseguentemente della democrazia in termini di valore ideale eterno; vediamo d'altra parte la potenziale contraddizione di chi, all'opposto, si affida ad una "fondazione solo strumentale ed utilitarista" della democrazia (per le tante esperienze non democratiche giustificate sulla base del criterio dell'utilità); cerchiamo altresì di tenerci lontani da accenti predicatori e da pretese edificanti, per non correre il rischio di "cadere in melliflua, ideologica e alla fine falsa e controproducente propaganda di un valore".

Per iniziare

Firenze, Pisa e Siena dalla SSIS Toscana, in collaborazione con l'IRRE Toscana e con la Regione Toscana. Poi, relazione al 34° convegno del Cidi (Roma 4, 5, 6 marzo 2005), in *Democrazia. Un decalogo contro l'apatia politica*, «La Repubblica», 4 marzo 2005 e *Democrazia. Non promette nulla a nessuno ma richiede molto a tutti*, «La Repubblica», 8 marzo 2005.

² Si riprendono qui i temi proposti nel laboratorio "Forme e sostanza del potere e della democrazia", tenuto presso il corso di Filosofia della SSIS Toscana (sede di Firenze, anno accademico 2004-2005).

Quanto premesso motiva, più che mai, l'opportunità di avviare il percorso riferendosi alla mappa cognitiva posseduta dagli allievi. Ripetute [esperienze di questionario iniziale](#) evidenziano la possibilità di far emergere già in questo modo alcune polarità teoricamente rilevanti, la cui discussione preliminare con gli alunni può risultare utile come motivazione e come orientamento. Una richiesta di definire il concetto di democrazia, o di precisarne le caratteristiche ritenute fondamentali porterà, oltre alla scontata prevalenza di riferimenti etimologici (potere del popolo, sovranità popolare), ad una serie di risposte che non dovrebbe essere difficile classificare tra connotazioni "procedurali" ovvero "valoriali" della democrazia, investendo così un corno dilemmatico che avrà ampio sviluppo nel nostro percorso.

E se sui valori (a partire dalla sentita contraddizione tra partecipazione e disimpegno, oppure dalla storica dicotomia tra libertà ed eguaglianza), il discorso non potrà che rimanere aperto, non sarà invece difficile, da subito, fare il punto sulle [regole](#) del gioco democratico, riferendosi ad una delle numerose formalizzazioni (per esempio, quella di Bobbio).

Analogamente, una domanda circa le difficoltà avvertite nell'esperienza comune nella realizzazione o nella condivisione di procedure o valori democratici, porterà verosimilmente alla luce fattori variamente imputabili alle istituzioni dello Stato o ai singoli cittadini, alla classe politica, o alle strutture economico-sociali, anticipando così una serie di problemi, tra cui quelli connessi al rapporto tra pubblico e privato, alla dialettica tra i poteri, alla prevalenza, nel rapporto democratico, delle ragioni individuali o delle esigenze della collettività.

Tre punti di riferimento

La dimensione contemporanea della questione democratica prende notoriamente corpo tra Sette e Ottocento, nelle esperienze rivoluzionarie americana e francese e negli sviluppi liberali successivi, anche a fronte del profilarsi dell'alternativa del socialismo. Il nostro percorso isola in prima istanza tre momenti topici, che l'attività didattica (poniamo appunto di un ultimo anno di corso) può trovarsi a dover solo richiamare o può scegliere di riprendere con approfondimento specifico.

Il primo è quello del *Contratto sociale* di [J. J. Rousseau](#), come fondamento di una democrazia che affida la sua realizzazione alla

piena disponibilità che ogni contraente dà di se stesso per la costituzione di un potere sovrano, di cui ognuno sarà parte, ed a cui ognuno sarà volontariamente sottomesso. La volontà risultante sarà volontà generale, e proprio perciò risulterà infallibile nell'individuare il bene comune, al di sopra di ogni interesse particolare. Ne risulta un potere indivisibile e inalienabile: un modello di democrazia da esercitarsi in forma diretta, senza rappresentanti, al più con esecutori.

A questo ideale democratico partecipativo e organicistico, [Benjamin Constant](#) contrappone un modello di democrazia liberale, centrato sulla novità che l'individualismo moderno ha imposto rispetto ai modelli repubblicani dell'antichità. Il discorso su "La libertà degli antichi comparata a quella dei moderni" (pronunciato nel 1819), contiene una rivendicazione dei diritti del cittadino, tra cui è annoverato, in modo paradossale rispetto alla concezione classica di democrazia, anche quello di non occuparsi di politica, per potersi tranquillamente dedicare alle iniziative private.

Lo constaterà anche Alexis De Tocqueville, nella sua opera *Della democrazia in America* (1835-1840), in cui è sottolineato il rischio che la tendenza a delegare gli affari pubblici, legata anche a questa libertà privatamente intesa, possa determinare condizioni favorevoli all'accentramento delle decisioni e dell'autorità, addirittura all'avvento di un inedito dispotismo, quello del conformismo e della maggioranza.

La critica più radicale a questa democrazia "borghese" è ovviamente quella di [Karl Marx](#). Proporre i suoi commenti alla Comune parigina può essere utile per evincere alcuni connotati di quella che possiamo indicare come democrazia socialista: revocabilità dei mandati e sostituibilità in tutte le cariche, rifiuto della divisione dei poteri, elettività dei giudici, "autogoverno dei produttori". E' un modello che, a guardare la storia del secolo successivo, apparirà in verità più vicino all'utopia dei soviet, che ai caratteri del "socialismo reale". La sostanza dell'esercizio del potere, in ogni caso, è determinata dai rapporti di forza economici: i connotati di classe sono determinanti.

Un percorso nella filosofia politica del XX secolo

Possiamo entrare a questo punto nella parte centrale del percorso, nella quale abbiamo individuato cinque posizioni "forti" che hanno caratterizzato il dibattito novecentesco. Non sono state ovviamente le sole a farlo, e quella che viene presentata è dunque una

opinabile selezione, all'interno della quale, per altro, l'insegnante interverrà verosimilmente con ulteriori tagli e scelte.

I criteri che hanno guidato la selezione sono stati:

- la possibilità di leggere autori e testi secondo il criterio delle polarità individuate dall'inizio (procedure/valori; partecipazione/distacco; individuo/collettività);
- il riferimento a snodi storicamente rilevanti del XX secolo (società e partiti di massa, totalitarismi, socialismo reale, globalizzazione).

La scelta dei governanti

Alle origini dello sviluppo della società di massa, insieme con la formazione dei grandi partiti politici moderni e della progressiva espansione del suffragio, incontriamo subito un paradosso: quello acutamente rappresentato dai teorici delle élites (Pareto, Mosca, Michels), che verificano, anche nel contesto degli Stati democratici, il loro assunto circa il carattere necessariamente elitario dell'esercizio del potere. Anche nelle democrazie, insomma, risulta che i detentori effettivi di potere di governo e di attribuzioni decisionali siano una minoranza, a fronte della maggioranza dei governati. Nel quadro di questo problema ci pare potersi collocare la riflessione di [Joseph A. Schumpeter](#) (1883-1950), economista e sociologo di origine morava e formazione viennese, poi passato all'insegnamento negli Stati Uniti. Essa trova efficace compendio nella famosa affermazione secondo cui il metodo democratico è "lo strumento istituzionale per giungere a decisioni politiche, in base al quale singoli individui ottengono il potere di decidere attraverso una competizione che ha per oggetto il voto popolare". La pratica democratica si esprime quindi in una forma di "elitismo competitivo": gli elettori sono gli arbitri di una libera contesa, in cui si disputa sulla scelta tra alternative reali ed in cui è in palio il consenso attribuito ad una di queste.

E' chiaro che, in questa teoria, retrocede l'idea di una sovranità popolare basata sulla partecipazione attiva e si fa strada il discorso che la pratica democratica consista essenzialmente in procedure (che sono nel caso specifico procedure di espressione, ma anche di canalizzazione e di controllo del consenso delle masse).

Forma e procedure

La centralità degli aspetti formali e procedurali della democrazia trova fondamento nella riflessione del teorico del diritto [Hans Kelsen](#), (1881-1973), praghese, anch'egli passato dall'ambiente viennese agli Usa, dove ha insegnato a Harvard e Berkeley.

La sua dottrina pura del diritto vede in esso un *prius*, di cui nessuno stato può fare a meno: "Se ci deve essere società e, più ancora, stato ci deve essere un regolamento obbligatorio delle relazioni degli uomini tra di loro, ci deve essere un potere" (*Essenza e valore della democrazia*, p. 8). La caratteristica di ogni diritto è di essere un sistema di norme che si producono le une per mezzo delle altre, a partire da una norma fondamentale. I due sistemi possibili sono quello autocratico e quello democratico. Qual è la norma fondamentale della democrazia? Che la produzione di norme a cui i cittadini debbono assoggettarsi proceda dagli stessi cittadini, in linea di principio considerati liberi e perciò eguali. Qui sta la superiorità della democrazia: "se noi dobbiamo essere comandati, lo vogliamo essere da noi stessi [...] E' politicamente libero chi è sottomesso, sì, ma alla volontà propria, non alla volontà esterna." (*idem*) Da questo assunto, da questa norma fondamentale derivano le altre: la necessità, praticamente dimostrata, di una rappresentanza; la legittimità del principio di maggioranza, che è "l'approssimazione relativamente maggiore dell'idea di libertà (*ibidem*, p.13); la garanzia di una libera competizione tra idee che esige il rispetto e la salvaguardia della minoranza.

Ora, l'essenza di questo sistema è esattamente nelle sue procedure, nella sua forma, la quale, in democrazia, lascia impregiudicata la ricerca dei contenuti. L'idea invece che la democrazia debba caratterizzarsi per i suoi contenuti, realizzando il bene del popolo, presuppone che si sappia in cosa questo bene consista: concezione del mondo "metafisico-assolutista", che facilmente si sposa con una "attitudine autocratica". Il messaggio è esplicitamente rivolto contro l'esperienza del socialismo reale.

L'ideale attivo della polis

Una questione di sostanza della politica, identificata *tout court* con la partecipazione alla vita della *polis*, connessa strutturalmente con il modello ideale antico di democrazia, è invece quella che emerge in [Hannah Arendt](#) (1906-1975). I brani indicati alla lettura propongono un filo del discorso che inizia con le note premesse circa la "condizione umana" (nell'opera nota come *Vita activa*).

L'attività lavorativa e l'operare (*labor, work*), sono ben distinti nella condizione umana dall'azione (*action*); sfera privata (*oikos*) e pubblica (*polis*), campi dell'economia e della politica, si presentano separati nella riflessione di Aristotele e nella consapevolezza antica, che coglie la diversità tra produrre e agire, *poiein* e *prassein*. E' la prassi "la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione di cose materiali": essa corrisponde alla vita politica, in cui consiste la libertà dell'uomo.

La modernità ha progressivamente oscurato questa distinzione, con "l'affermazione del dominio sociale, che non è né privato né pubblico": la partecipazione politica cessa di essere un valore in assoluto; la produttività diventa il nuovo imperativo sociale; lo stato moderno è organizzato burocraticamente e gerarchicamente; il potere è espressione di un istanza di controllo tendenzialmente opposta alla libertà. Questo è il destino che avanza nelle stesse rivoluzioni americana e francese, ad onta delle premesse che lasciavano intendere la volontà di recuperare in un rinnovato "spazio pubblico", la libertà dell'antica "agorà".

Questo sorta di deficit democratico, che viene così a caratterizzare gli stati liberali, acquista un peso di rilievo nella spiegazione della genesi dei totalitarismi.

Rivoluzione e riforme

La via della democrazia dopo la seconda Guerra mondiale è tutt'altro che piana, pur dopo la sconfitta dei totalitarismi nazista e fascista, per l'istaurarsi del quadro della guerra fredda, con le sue contrapposizioni ideologiche e politiche, per il complicarsi, anche critico, delle società occidentali, sia al loro interno, che nel loro rapporto con il resto del mondo.

Possono allora entrare nel circuito democratico anche suggestioni alternative. Si è detto della critica radicale della Arendt, il cui modello alternativo sempre più si precisa come quello dei Consigli, creazioni spontanee del corso rivoluzionario, finalizzate non tanto alla lotta per il potere, quanto alla riconquista della centralità dell'azione, come inizio di qualcosa di imprevedibile e nuovo. In questo senso il suo spazio si spinge in avanti, verso l'orizzonte dei movimenti antiautoritari, pacifisti, di disobbedienza civile che variamente hanno caratterizzato la vicenda dell'Occidente nella seconda metà del secolo.

Al contrario, ad un'ottica radicalmente antiutopistica si ispira la strenua difesa della democrazia come "società aperta" di [Karl Raimund Popper](#) (1902-1994). Sulla scorta della denuncia kelseniana della obiettiva convergenza tra metafisica e autocrazia, si collocano le note polemiche contro lo storicismo, la dialettica, le interpretazioni e le profezie olistiche quali quella marxista, contro le quali il modello democratico si erge in virtù della sua superiorità "scientifica". All'utopia esso contrappone la "previsione tecnologica", alla rivoluzione, la "meccanica sociale gradualistica". La democrazia è il corrispondente sul piano politico di quella che sul terreno epistemologico è la ricerca scientifica: analogo è quel procedere "per tentativi ed errori".

La comunicazione razionale

Ancoriamo l'ultima proposta ai bisogni comunicativi di una realtà globalizzata e intessuta di differenze. In [Jürgen Habermas](#) la politica è, ancora in opposizione all'agire strumentale, agire che si lascia definire come comunicativo: l'interazione tra individui è mediata simbolicamente attraverso il linguaggio. Nasce l'esigenza di un'etica del discorso che, nella conclamata inesistenza di visioni del mondo universali e di "etiche collettivamente vincolanti", riduca l'imperativo categorico di Kant al piano della ragione comunicativa. Tolto il trascendentale, questo è il livello di consenso possibile per una società pluralistica. In sintonia con Rawls, l'operazione distingue le opzioni morali (il "bene"), diverse e tutte parimenti legittime, dal "giusto", il livello di convivenza su cui tutti possiamo e dobbiamo cercare di convenire. Le procedure democratiche sono "regolazioni e modi d'azione normativi" che conseguono legittimità dal fatto che tutti le possono approvare "in quanto partecipanti a discorsi razionali". Il presupposto della comunicazione razionale, "le condizioni procedurali d'una democratica formazione dell'opinione e della volontà" sono l'unica base possibile per una convivenza basata sul riconoscimento dei diritti di tutti.

Per concludere

Avvicinandosi ai nostri giorni, i problemi per la democrazia sembrano crescere. La sua affermazione ed espansione come modello politico sembra accompagnarsi ad un aumento del numero di quelle che [Norberto Bobbio](#) (1909-2004) enunciò come "promesse non mantenute" della democrazia. A quell'elenco, forse oggi gli stessi studenti ne saprebbero aggiungere altre.

La questione rimanda al tema, caro a Bobbio, del rapporto tra democrazia formale e democrazia sostanziale: è la seconda, quella che non si limita ad enunciare mezzi e procedure, ma che indica fini da raggiungere (come sono indicati in quel secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione repubblicana italiana), che appare a Bobbio più negletta. Sia ben chiaro: Bobbio non esita a riconoscere che "l'unico modo di intendersi quando si parla di democrazia, in quanto contrapposta a tutte le forme di governo autocratico, è di considerarla caratterizzata da un insieme di regole (primarie o fondamentali) che stabiliscono *chi* è autorizzato a prendere le decisioni collettive e con quali *procedure*" (*Il futuro della democrazia*, p. 4). Senonché, sottolinea con forza, "occorre dare una risposta alla domanda fondamentale, quella che ho sentito ripetere spesso, soprattutto dai giovani, tanto facili alle illusioni quanto alle delusioni. Se la democrazia è prevalentemente un'insieme di regole di procedura, come può pretendere di contare su «cittadini attivi»? Per avere dei cittadini attivi non occorrono forse degli ideali?" (*ibidem*, p.27).

[Gustavo Zagrebelsky](#) ripresenta la questione in altra forma e con conclusioni in parte diverse. Da un lato egli ravvisa il limite del formalismo kelseniano nell'essere il fondamento di una democrazia "scettica": essa non trova modo di sottrarsi al relativismo, dato che ogni decisione (anche la condanna di Cristo decisa in alternativa a quella di Barabba!), è valida purché presa nel rispetto delle forme (come decisione della maggioranza). Di contro, si prospettano alternative dogmatiche: quelle di chi, considerando assolutamente vera e buona una scelta, crede che essa si debba in certo senso imporre, meglio (ma non necessariamente) con lo strumento della stessa democrazia. All'interno di questa polarità, Zagrebelsky vede la necessità di una democrazia "critica", che sappia porre argine ai pericoli del principio maggioritario (che non dà di per sé garanzie di scelte giuste, per esempio sul piano del rispetto dei diritti) e eviti al tempo stesso l'assunzione di finalità fideisticamente considerate buone: una democrazia che sappia criticamente (e faticosamente) battere la strada di una continua ricerca. Ecco che, in questa ottica, apparirà a Zagrebelsky fuorviante, com'egli afferma nell'articolo citato all'inizio, "parlare di promesse non mantenute della o dalla democrazia, come se questa un tempo ci avesse dato affidamenti, poi rivelatisi vani. La democrazia non promette nulla a nessuno ma richiede molto a tutti". E "se siamo disillusi è per illusione circa la facilità del compito".

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

[Ritorna al testo](#)

Questionario realizzato presso un triennio del Liceo classico "G. Carducci" di Viareggio, presentato e discusso da chi scrive al Corso di Aggiornamento per Docenti di Storia «*Ripensare la storia a partire dal Novecento*», Lucca, seduta del 6 aprile 1999. I tre colori si riferiscono alle risposte avute rispettivamente in prima (verde), seconda (rosso) e terza (blu)

Definisci "democrazia"

SOVRANITA' POPOLARE	XX
Potere dal basso	X
ELEZIONE RAPPRESENTANTI	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Suffragio universale	XX
Elettorato attivo/passivo	X
RISPETTO DEL MANDATO	XXXX
PRINCIPIO DI MAGGIORANZA	X
LIMITAZIONE DEL POTERE	X
ASSOCIAZIONI POLITICHE	X
LIBERTA' (varie connotazioni)	XXXXXXXX
<i>Eguaglianza</i>	XXXXX
PARTECIPAZIONE	XXXXX
UNITA', BENE COMUNE	XXX
LEGALITA'	XX
TOLLERANZA	XX
PLURALISMO	XX

Osservazioni

Scontata prevalenza del connotato più vicino alla etimologia. Distinti i connotati procedurali da quelli valoriali, si nota una certa prevalenza degli aspetti procedurali (il 36% definisce in termini esclusivamente procedurali: 45 in prima, 35 in seconda, 26 in terza).

Quali ritieni essere le caratteristiche fondamentali di uno stato democratico ?

ELEZIONE RAPPRESENTANTI	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
suffragio universale	XXXXXXXX
Elettorato attivo/passivo	X
RISPETTO DEL MANDATO	XX
PRINCIPIO DI MAGGIORANZA	XXX
DIVISIONE, EQUILIBRIO POTERI	XXXXX
EFFICIENZA, IMPARZIALITÀ	XX

APPARATI	
REVERSIBILITÀ' DEI GOVERNI	X
PROPORZIONALITA' RAPPR./VOTO	X
STRUMENTI DI DEMOCR DIRETTA	XXXXXX
STATO DI DIRITTO	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
LIBERTA'	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
EGUAGLIANZA	XXXXXXXXXXXXXX
Eguaglianza 'sostanziale'	XXX
pari opportunità'	X
RICONOSC. E TUTELA DEI DIRITTI	XXXXXXXXXX
TOLLERANZA	X
TUTELA MINORANZE	X
SERVIZI POLITICA SOCIALE	XX
LAVORO	XX
TRASPARENZA	XX
CONFRONTO	X
PARTECIPAZIONE	X
PARTITI	X
ABOLIZIONE DELLE CLASSI	X

Osservazioni

La domanda si poteva presentare, sia come controprova della precedente, che come strumento di segnalazione della differenza tra 'ideale' (la definizione) e 'reale' (le caratteristiche effettive). Ha funzionato nel primo senso, dato l'appiattimento, riscontrato nella precedente domanda tra definizione e modello reale.

Si articolano, sia il versante procedurale che quello valoriale (che acquista prevalenza).

Novità della sottolineatura forte di un principio di legalità (non specifico in effetti di regimi democratici, ma connotato qui ritenuto essenziale) e della fundamentalità dei diritti. Legalità e diritti prevalgono nettamente su partecipazione e lavoro; valori che appaiono in ombra, come irrilevante è il peso attribuito ai partiti come strumento di democrazia.

Quali ritieni essere oggi, se ce ne sono, gli ostacoli più gravi per la democrazia?

"TANGENTOPOLI"	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
Incoerenza e demagogia politici	XX
"PARTITOCRAZIA"	XXX
Distanza dei partiti dalla società	XXX
Moltiplicazione partiti	XX
Scarsa differenziaz. dei partiti	X

Lontananza dello Stato	XXX
Confusione dei poteri	X
Burocrazia	XX
Assenza di democrazia diretta	XX
Autoritarismo	X
Scarso ruolo del Parlamento	X
Assenza di trasparenza	X
Potere eccessivo di pochi potenti	XXXXXXXXXX
Illegalità, violenza	XXXX
Razzismo	X
Discriminazione sessuale	X
Informazione non corretta	XX
Contrasti sociali	X
Indifferenza, scarsa partecipaz.	XXXXXXXXXX
Egoismo	XX
Ignoranza	XXX
Sfiducia nella politica	XX
Crisi di ideologie	XX
Massificazione	XX
Non ci sono ostacoli	XXX
CLASSE POLITICA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
STATO	XXXXXXXXXXBBBBBBBB
SOCIETÀ'	XXXXXXXXXXBBBBBB
CITTADINI	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Osservazioni

Il panorama degli ostacoli appare ancora più articolato rispetto a quello dei contenuti positivi della democrazia: segno che il problema esiste.

Si propone una classificazione in quattro gruppi di problemi rispettivamente riferibili a: la classe politica, il funzionamento dello Stato, la struttura sociale, gli atteggiamenti e gli orientamenti individuali e collettivi dei cittadini. I quattro gruppi sono sostanzialmente equivalenti (con leggera prevalenza del primo). Significativa potrebbe essere la diversa sensibilità registrata nelle tre classi ai vari ordini di questione.

[Ritorna al testo](#)

Sei regole del gioco democratico

- a) Tutti i cittadini che abbiano raggiunto la maggiore età senza distinzione di razza, di religione, di condizione economica, di sesso ecc, debbono godere dei diritti politici, cioè del diritto di esprimere col voto la propria opinione e/o di eleggere chi la esprima per lui
- b) Il voto di tutti i cittadini deve avere peso eguale (contare per uno).
- c) Tutti i cittadini che godono dei diritti politici debbono essere liberi di votare secondo la propria opinione formatasi quanto più liberamente, cioè in una libera gara fra gruppi politici organizzati.
- d) Debbono essere liberi anche nel senso [...] di avere reali alternative, cioè di scegliere tra soluzioni diverse.
- e) Vale il principio della maggioranza
- f) Nessuna decisione presa a maggioranza deve limitare i diritti della minoranza, in modo particolare il diritto di diventare, a parità di condizioni, la maggioranza.

NORBERTO BOBBIO, *Quale socialismo?*, Torino 1977

[Ritorna al testo](#)

L'essenza del contratto sociale

«Trovare una forma di associazione che difenda e protegga con tutta la forza comune la persona ed i beni di ciascun associato; e per la quale ognuno, unendosi a tutti, non obbedisca tuttavia che a se stesso, e resti altrettanto libero di prima». Tale è il problema fondamentale, di cui il contratto sociale dà la soluzione.

Le clausole di questo contratto sono talmente determinate dalla natura dell'atto che la minima modificazione le renderebbe vane e di effetto nullo; in modo che, per quanto forse non siano state mai enunciate formalmente, sono ovunque le stesse, ovunque tacitamente ammesse e riconosciute, fino a che, essendo violato il patto sociale, ciascuno rientri nei suoi diritti primieri e riprenda la sua libertà naturale, perdendo la libertà convenzionale per la quale vi rinunciò.

Queste clausole, bene intese, si riducono tutte a una sola: cioè l'alienazione totale di ciascun associato, con tutti i suoi diritti, a tutta la comunità; perché, in primo luogo, se ciascuno si dà tutto intero, la condizione è uguale per tutti; e se la condizione è uguale per tutti, nessuno ha interesse a renderla onerosa per gli altri.

Di più, facendosi l'alienazione senza riserve, l'unione è perfetta per quanto può essere, e nessun associato ha più niente da rivendicare; perché, se restasse qualche diritto ai singoli, non essendoci alcun superiore comune, che potesse pronunciarsi fra loro e il pubblico, ciascuno, essendo su qualche punto il proprio giudice, pretenderebbe ben presto di esser tale su tutti; sicché lo stato di natura persisterebbe, e l'occasione diverrebbe necessariamente tirannica o vana.

Infine ciascuno, dandosi a tutti, non si dà a nessuno; e siccome non c'è associato, sul quale non si acquisti lo stesso diritto che gli si cede su noi stessi, si guadagna l'equivalente intero di ciò che si perde, e più forza per conservare ciò che si ha. Se dunque si escluda dal patto sociale ciò che non fa parte della sua essenza, si troverà ch'esso si riduce ai termini seguenti: *Ciascuno di noi mette in comune la sua persona e tutto il suo potere, sotto la suprema direzione della volontà generale; e noi tutti in corpo riceviamo ciascun membro come parte indivisibile del tutto.*

J. J. ROUSSEAU, *Contratto sociale*, cura Mondolfo, Cappelli, Bologna
1969 , pp.173-174.

[Ritorna al testo](#)

Libertà degli antichi e libertà dei moderni

Chiedetevi, prima di tutto, Signori, che cosa intende oggi per libertà un Inglese, un Francese, un abitante degli Stati Uniti d'America.

È, per ognuno di loro, il diritto di non essere sottoposto che alle leggi, di non poter essere né arrestato, né tenuto in carcere, né condannato a morte, né maltrattato in alcun altro modo, a causa della volontà arbitraria di uno o più individui. È per ognuno il diritto di esprimere la propria opinione, di scegliere il proprio lavoro e di esercitarlo; di disporre della sua proprietà e perfino di abusarne, di andare e venire senza chiedere permessi, e senza render conto delle sue intenzioni o dei suoi passi. È, per ognuno, il diritto di unirsi con altri individui, sia per ragione dei propri interessi, sia per professare il culto che egli e i suoi associati preferiscono, sia semplicemente per occupare il proprio tempo nel modo più conforme alle proprie inclinazioni e fantasie. E infine è il diritto, per ognuno, di esercitare la propria influenza sull'amministrazione del governo, sia concorrendo alla nomina di tutti o di alcuni dei funzionari, sia con rimostranze, petizioni, domande, che l'autorità è in qualche modo obbligata a prendere in considerazione. Paragonate ora a questa libertà quella degli antichi.

Essa consisteva nell'esercitare collettivamente, ma direttamente, molte funzioni della sovranità, nel deliberare, sulla piazza pubblica, sulla guerra e sulla pace, nel concludere con gli stranieri i trattati di alleanza, nel votare le leggi, nel pronunziare giudizi, nell'esaminare i bilanci, gli atti, la gestione dei magistrati. nel farli comparire davanti a tutto il popolo, nel metterli sotto accusa, nel condannarli o nell'assolverli. Era questo ciò che gli antichi intendevano per libertà; ma essi ammettevano contemporaneamente che questa libertà collettiva era compatibile con l'asservimento completo dell'individuo all'autorità dell'insieme. Invano, o quasi, si cercherebbe presso di loro la possibilità di usufruire di quei vantaggi che, come abbiamo visto, fanno parte della libertà dei moderni. Tutte le azioni private sono sottomesse a una sorveglianza severa. Niente è concesso all'indipendenza individuale, né per quanto riguarda le opinioni personali, né in materia di attività economica, né, soprattutto, in materia di religione. La facoltà di scegliere il proprio culto, facoltà che noi consideriamo uno dei diritti più preziosi, sarebbe apparsa agli antichi un crimine e un sacrilegio.

Così, presso gli antichi l'individuo, quasi sempre sovrano negli affari pubblici, è schiavo in tutti i suoi rapporti privati. Come cittadino, decide della pace e della guerra; come privato è limitato, osservato, represso in tutti i suoi movimenti; come membro del corpo collettivo, interroga, destituisce, giudica, spoglia, esilia, manda a morte i suoi magistrati e i suoi superiori; come sottoposto al 'corpo' collettivo può a sua volta esser privato del suo stato, spogliato delle sue dignità, messo al bando, condannato a morte, dalla stessa volontà discrezionale del corpo sociale cui appartiene. Presso i moderni, al contrario, l'individuo, indipendente nella vita privata, è, anche nel più libero degli Stati, sovrano solo in apparenza. La sua sovranità è limitata, quasi sempre sospesa [...]

Il repubblicano più oscuro di Roma e di Sparta era una potenza. Non si può dire lo stesso del semplice cittadino della Gran Bretagna o degli Stati Uniti [...].

L'esercizio continuo dei diritti politici, la discussione quotidiana degli affari di Stato, le diatribe, i conciliaboli, tutto il seguito e tutto il movimento delle fazioni, agitazioni inevitabili, zavorra necessaria, se posso impiegare questo termine, della vita dei popoli liberi dell'antichità. che avrebbero languito senza questa risorsa sotto il peso di una inazione dolorosa, provocherebbero solo disordine e stanchezza alle nazioni moderne, in cui ogni individuo, occupato nelle sue speculazioni, nelle sue imprese, nei godimenti che raggiunge o che spera, non vuole essere distolto che momentaneamente e il meno possibile.

B. CONSTANT, *Antologia di scritti politici*, cura Zanfarino, Il Mulino, Bologna 1982 (n.e.), pp. 37-39 e 42-43.

[Ritorna al testo](#)

L'esempio della Comune

La Comune fu composta dei consiglieri municipali eletti a suffragio universale nei diversi mandamenti di Parigi, responsabili e revocabili in qualunque momento. La maggioranza dei suoi membri erano naturalmente operai, o rappresentanti riconosciuti della classe operaia. La Comune doveva essere non un organismo parlamentare, ma di lavoro, esecutivo e legislativo allo stesso tempo. Invece di continuare ad essere l'agente del governo centrale, la polizia fu immediatamente spogliata delle sue attribuzioni politiche e trasformata in strumento responsabile della Comune, revocabile in qualunque momento. Lo stesso venne fatto per i funzionari di tutte le altre branche dell'amministrazione. Dai membri della Comune in giù, il servizio pubblico doveva essere compiuto per *salari da operai*. [...]

I funzionari giudiziari furono spogliati di quella sedicente indipendenza che non era servita ad altro che a mascherare la loro abietta soggezione a tutti i governi che si erano succeduti, ai quali avevano, di volta in volta, giurato fedeltà, per violare in seguito il loro giuramento. I magistrati e i giudici dovevano essere elettivi, responsabili e revocabili come tutti gli altri pubblici funzionari.

La Comune di Parigi doveva naturalmente servire di modello a tutti i grandi centri industriali della Francia. Una volta stabilito a Parigi e nei centri secondari il *régime* comunale, il vecchio governo centralizzato avrebbe dovuto cedere il posto anche nelle province all'autogoverno dei produttori. In un abbozzo sommario di organizzazione nazionale che la Comune non ebbe il tempo di sviluppare è detto chiaramente che la Comune doveva essere la forma politica anche del più piccolo borgo, e che nei distretti rurali l'esercito permanente doveva essere sostituito da una milizia nazionale, con un periodo di servizio estremamente breve. Le comuni rurali di ogni distretto avrebbero dovuto amministrare i loro affari comuni mediante un'assemblea di delegati con sede nel capoluogo, e queste assemblee distrettuali avrebbero dovuto a loro volta mandare dei rappresentanti alla delegazione nazionale a Parigi, ogni delegato essendo revocabile in qualsiasi momento e legato al *mandat impérati*/ (istruzioni formali) dei suoi elettori. Le poche ma importanti funzioni che sarebbero ancora rimaste per un governo centrale, non sarebbero state soppresse, come venne

affermato falsamente in malafede, ma adempite da funzionari comunali, e quindi strettamente responsabili. L'unità della nazione non doveva essere spezzata, anzi doveva essere organizzata dalla Costituzione comunale, e doveva diventare una realtà attraverso la distruzione di quel potere statale che pretendeva essere l'incarnazione di questa unità indipendente e persino superiore alla nazione stessa, mentre non era che un'escrescenza parassitaria. Mentre gli organi puramente repressivi del vecchio potere governativo dovevano essere amputati, le sue funzioni legittime dovevano essere strappate a una autorità che usurpava una posizione predominante sulla società stessa, e restituite agli agenti responsabili della società. Invece di decidere una volta ogni tre o sei anni quale membro della classe dominante dovesse mal rappresentare il popolo nel parlamento, il suffragio universale doveva servire al popolo costituito in comuni, così come il suffragio individuale serve a ogni altro imprenditore privato per cercare gli operai e gli organizzatori della sua azienda. Ed è ben noto che le associazioni di affari, come gli imprenditori singoli, quando si tratta di veri affari, sanno generalmente come mettere a ogni posto l'uomo adatto, e se una volta tanto fanno un errore, sanno rapidamente correggerlo. D'altra parte, nulla poteva essere più estraneo allo spirito della Comune, che mettere al posto del suffragio universale una investitura gerarchica.

K. MARX, *La guerra civile in Francia, Opere scelte*, cura Gruppi, Editori Riuniti, Roma 1966, pp. 908-910.

[Ritorna al testo](#)

La competizione per il voto popolare

La filosofia settecentesca del metodo democratico si riassume in questa definizione: il metodo democratico è quell'insieme di accorgimenti costituzionali per giungere a decisioni politiche, che realizza il bene comune permettendo allo stesso popolo di decidere attraverso l'elezione di singoli individui tenuti a riunirsi per esprimere la sua volontà. Sviluppiamo il contenuto di questa teoria. Anzitutto, essa ammette l'esistenza di un bene comune; faro da cui la politica è illuminata e che è, insieme, facile da definire ed accessibile a ogni persona normale coi mezzi del ragionamento e della discussione. Ne segue che non v'è scusante per chi non lo riconosce, né spiegazione del fatto che qualcuno non lo riconosca, all'infuori dell'ignoranza — che si può eliminare —, della stupidità o dell'interesse antisociale. In secondo luogo, il bene comune offre risposte precise a qualunque domanda, cosicché ogni fatto sociale ed ogni misura presa o da prendere possono classificarsi senza possibilità di equivoco come « buoni » o come « cattivi ». Poiché, almeno in linea di principio, è impossibile che l'accordo non sia generale, esiste anche una volontà comune del popolo (= volontà di tutti gli individui dotati di ragione) che s'identifica col bene, o con l'interesse, o con la felicità, di tutti. [...]

Senonché, tutte queste ipotesi sono affermazioni di fatto che bisognerebbe dimostrare prima di poter stabilire se la conclusione è vera. Ed è molto più facile dimostrare il contrario.

Prima di tutto, un bene comune univocamente definito, sul quale tutti possano concordare immediatamente o in forza di un'argomentazione logica, non esiste. E questo non perché alcuni possono desiderare qualcosa di diverso dal bene comune, ma perché — considerazione molto più importante — il bene comune avrà significati diversi per individui e gruppi diversi. [...]

In secondo luogo, un «bene comune» sufficientemente definito — per esempio, il massimo di soddisfazione economica degli utilitaristi - quand'anche si dimostrasse accettabile a tutti non implicherebbe risposte egualmente definite a singoli problemi. [...]

Terzo punto — il particolare concetto della volontà del popolo e della *volonté générale* che gli utilitaristi accettarono si sbriciola, perché suppone l'esistenza di un bene comune univocamente definito e discernibile da chiunque. [...]

In particolare, ci troviamo a dover attribuire alla volontà dell'*individuo* un'autonomia e una razionalità di tutto irrealistiche. se dev'essere di per sé un fatto degno di rispetto, la volontà dei cittadini deve prima di tutto esistere: cioè dev'essere qualcosa di più di un fascio confuso di impulsi vaghi, operanti su *slogans* ed impressioni equivoche.

Credo che gli studiosi della politica accetteranno ormai in maggioranza le critiche rivolte nel capitolo precedente alla dottrina classica della democrazia. Credo anche che siano, o saranno quanto prima, d'accordo nell'accettare un'altra teoria che, da un lato, è molto più consona alle realtà della vita e, dall'altro, salva gran parte di ciò che i profeti del metodo democratico intendevano designare con questa parola. Come la teoria classica, la si può racchiudere nel guscio di noce di una definizione.

Si ricorderà che l'ostacolo principale all'accettazione della teoria classica era per noi la formula secondo cui il «popolo» possiede un'opinione razionale e definita intorno ad ogni problema singolo e — in una democrazia la traduce in pratica scegliendo i «rappresentanti» che veglieranno alla sua attuazione. Così, la scelta dei rappresentanti diviene secondaria rispetto allo scopo primo della formula democratica, che è di investire l'elettorato del potere di decidere le questioni politiche. Noi capovolgeremo le parti e renderemo secondaria la decisione dei problemi a opera dell'elettorato rispetto all'elezione degli uomini che dovranno deciderli. in altri termini, partendo dal concetto che il compito del popolo è di produrre un governo, o un corpo intermedio che a sua volta genererà un esecutivo o governo nazionale, arriveremo a questa definizione: il metodo democratico è lo strumento istituzionale per giungere a decisioni politiche, in base al quale singoli individui ottengono il potere di decidere attraverso una competizione che ha per oggetto il voto popolare.

Dalla spiegazione di questo concetto risulterà che, quanto a plausibilità delle ipotesi e a sostenibilità delle proposizioni, essa migliora notevolmente la dottrina del processo democratico.

Prima di tutto, essa fornisce un criterio ragionevolmente pratico per distinguere i governi democratici dai governi che non sono tali. Abbiamo visto che la teoria classica urta su questo punto in serie difficoltà, perché tanto la volontà quanto il bene del popolo possono essere serviti — e sono stati serviti in molti casi storici — altrettanto bene o forse meglio da governi che non si possono

definire democratici secondo l'uso riconosciuto del termine. Ora ci troviamo in una posizione un po' migliore, in parte perché abbiamo deciso di mettere l'accento su un *modus procedendi* la presenza o assenza del quale è, nella maggioranza dei casi, facilmente verificabile. [...]

in secondo luogo, la teoria racchiusa in questa definizione consente un equo riconoscimento di fatto d'importanza primaria che è la *leadership*. Lungi da ciò, la teoria classica, come abbiamo visto, attribuiva agli elettori un grado di iniziativa del tutto irrealistico che, praticamente, equivaleva ad ignorare ogni capacità di comando. Ma le collettività agiscono quasi esclusivamente accettando una *leadership* [...] e le proposizioni [...] che ne tengono conto saranno infinitamente più realistiche di quelle che lo trascurano.

J. A. SCHUMPETER, *Capitalismo Socialismo Democrazia*, Etas Kompass, Milano 1967

[ed or. Londra 1954], pp.239-241 e 257-258.

[Ritorna al testo](#)

La forma della democrazia

I marxisti, alla democrazia fondata sul principio di maggioranza, da essi considerata come democrazia formale, borghese, oppongono la democrazia sociale o proletaria, cioè un ordine sociale che garantirebbe agli individui non soltanto una partecipazione, formalmente uguale, alla formazione della volontà della collettività, ma anche una uguale quantità di ricchezze. Questa opposizione deve essere respinta nel modo più assoluto. È il valore di libertà e non quello di uguaglianza a determinare, in primo luogo, l'idea di democrazia. Certamente anche l'idea di uguaglianza, nell'ideologia democratica, ha la sua parte, quantunque [...] in senso del tutto negativo, formale e secondario. Poiché, infatti, tutti debbono essere liberi nella maggior misura possibile, tutti debbono partecipare alla formazione della volontà dello Stato e, in conseguenza, in grado uguale. La lotta per la democrazia è, storicamente, una lotta per la libertà politica, vale a dire per la partecipazione del popolo alle funzioni legislative ed esecutive. L'idea di uguaglianza alquanto diversa dall'idea dell'uguaglianza formale nella libertà, cioè della uguaglianza dei diritti politici, non ha niente a che fare con l'idea di democrazia. Ciò lo dimostra nel modo più chiaro il fatto che l'uguaglianza materiale — non l'uguaglianza politica formale — può essere realizzata altrettanto bene e forse meglio in regime dittatoriale, autocratico che in regime democratico. [...]

La teoria marxista o, almeno, una certa tendenza recente della medesima, la dottrina bolscevica, vuole appunto sostituire all'ideologia della libertà l'ideologia della giustizia, servendosi della parola «democrazia». Ma è chiaro che è un abuso adoperare la parola «democrazia» che, sia se si considera la realtà che l'ideologia, rappresenta un certo metodo di creazione dell'ordine sociale, per indicare un contenuto di quest'ordine sociale, che non ha alcun rapporto essenziale col suo metodo di creazione. Tale manipolazione terminologica finisce col far sì che il grande potere di legittimazione e tutto il valore affettivo che la parola «democrazia» ha in sé grazie alla sua ideologia di libertà, vengano stornati a vantaggio di uno spiccato sistema di dittatura politica. Con questa nozione di democrazia sociale, opposta alla nozione formale di democrazia, si nega semplicemente la differenza fra democrazia e

dittatura e si considera la dittatura che si asserisce realizzi la giustizia sociale come «vera» democrazia. [...]

Che sia precisamente per la realizzazione dell'idea socialista che il metodo democratico debba venir spinto fuori bordo, sembra, a prima vista, molto strano, poiché il socialismo, fin da Marx e da Engels, parte dall'ipotesi — finora d'importanza capitale per la sua dottrina non soltanto politica, ma anche economica — che il proletariato sfruttato e immiserito costituisca la stragrande maggioranza della popolazione e che basti che esso prenda coscienza della propria situazione classista, per organizzarsi nel partito socialista onde prepararsi ad una lotta di classe contro una minoranza sparuta. E il socialismo potè lottare per la democrazia appunto perchè si sentiva sicuro di conquistare il potere attraverso la legge della maggioranza. [...]

Se - come precedentemente si è detto - la democrazia è soltanto una forma, soltanto un metodo di creazione dell'ordine sociale, il suo valore appare assai problematico. Infatti, con una regola specifica di creazione, con una determinata forma sociale o di governo, non si risolve affatto l'assai più importante questione del contenuto dell'ordine statale. Per la soluzione del problema sociale sembra essere importante stabilire come l'ordine politico o sociale debba essere costituito, se su base socialista o capitalista, se tale ordine debba spingersi entro la sfera dell'individuo o limitarsi ad un minimo; in breve, non tanto determinare come le norme debbano essere create, quanto quello che deve essere stabilito dalle norme. Non si deve forse vedere un indebito eccessivo apprezzamento della forma a spese del contenuto nel fatto che le discussioni politiche vertono quasi sempre sull'alternativa democrazia o autocrazia? Il democraticismo ha precisamente la spiccata tendenza a porre il problema decisivo in questo senso, mentre l'autocratismo, per i motivi precedentemente esposti, respinge la forma politica in secondo piano. Supposto che l'ordinamento dello Stato possa venire determinato soltanto da coloro che sono ad esso interessati, supposta quindi risolta la questione della forma di governo, viene a presentarsi il vero e proprio problema: quale contenuto il popolo dovrà dare alle leggi fatte da lui stesso? Anche i democratici radicali non potranno affermare che, con la questione della forma di governo, verrà risolta anche quella del contenuto politico, cioè del giusto, del migliore contenuto dell'ordine dello Stato. Ciò potrebbe pensarlo soltanto chi opinasse che il popolo e il popolo soltanto

fosse in possesso della verità e avesse il senso del bene. Tale opinione non potrebbe fondarsi che sull'ipotesi religioso-metafisica, secondo la quale il popolo e soltanto esso entrerebbe in possesso della saggezza per via soprannaturale. Ciò significherebbe credere in un diritto divino del popolo, altrettanto inammissibile dell'investitura divina di un principe.

Senza dubbio diversi apologeti della sovranità popolare hanno azzardato affermazioni di tal genere e nemmeno Rousseau ne è tanto lontano quando, per giustificare la forza obbligatoria delle decisioni della maggioranza, l'autorità di tale maggioranza, asserisce che la minoranza si sarebbe sbagliata sul vero contenuto della *volonté générale*. Ma ognuno avverte allora che i paladini della democrazia ricorrono ad un argomento che è completamente estraneo all'essenza di essa.[...]

Nel XVIII capitolo del Vangelo di S. Giovanni è raccontato un episodio della vita di Gesù. [...] Gesù, accusato di essersi proclamato figlio di Dio e re dei Giudei, viene condotto davanti a Pilato, governatore romano. [...] Poiché egli, come Romano, è avvezzo a parlare democraticamente, si appella al popolo e organizza un plebiscito. [...] Il plebiscito si volge contro Gesù. [...] «Non costui, ma Barabba». L'evangelista aggiunge che Barabba era un ladro.

Forse si obietterà, forse i credenti, i credenti politici, obietteranno che quest'esempio parla piuttosto a sfavore che a favore della democrazia. E bisogna riconoscere il valore di tale obiezione; a condizione però che i credenti siano tanto sicuri della loro verità politica — che, se necessario, dovrà venire realizzata anche per vie cruente — quanto il figlio di Dio.

H. KELSEN, *Essenza e valore della democrazia* [ed or. Tübingen 1929], in *I fondamenti della democrazia e altri saggi*, Il Mulino, Bologna 1970³, pp. 101-112, *passim*.

[Torna al testo](#)

“Vita activa” vs totalitarismi

Con il termine *vita activa* propongo di designare tre fondamentali attività umane: l'attività lavorativa, l'operare e l'agire; esse sono fondamentali perché ognuna corrisponde a una delle condizioni di base in cui la vita sulla terra è stata data all'uomo.

L'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale dalla stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa.

L'operare è l'attività che corrisponde alla dimensione non-naturale dell'esistenza umana, che non è assorbita nel ciclo vitale sempre ricorrente della specie e che, se si dissolve, non è compensata da esso. Il frutto dell'operare è un mondo “artificiale” di cose, nettamente distinto dall'ambiente naturale. Entro questo mondo è compresa ogni vita individuale, mentre il significato stesso dell'operare sta nel superare e trascendere tali limiti. La condizione umana dell'operare è l'essere-nel-mondo.

L'azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione di cose materiali, corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo. Anche se tutti gli aspetti della nostra esistenza sono in qualche modo connessi alla politica, questa pluralità è specificamente *la* condizione – non solo la *conditio sine qua non*, ma la *conditio per quam* – di ogni vita politica. [...]

La distinzione tra una sfera di vita privata e una pubblica [quella dell'“azione”] corrisponde all'opposizione tra dimensione domestica e dimensione politica, che sono esistite come entità distinte e separate almeno dall'avvento dell'antica città-stato, ma l'affermazione del dominio sociale, che non è né privato né pubblico, a rigor di termini è un fenomeno relativamente nuovo la cui origine coincide con il sorgere dell'età moderna e che trovò la sua futura politica nello stato nazionale.

Quello che qui ci interessa è la straordinaria difficoltà con cui noi, a causa del processo indicato, ci rappresentiamo la decisiva distinzione fra il dominio pubblico e il dominio privato, tra la sfera della polis e la sfera domestica e della famiglia e, infine, tra le attività relative a un mondo comune e quelle relative alla

conservazione della vita, distinzione su cui si basava tutto il pensiero politico antico, che la considerava come evidente e assiomatica. Nel nostro modo di pensare la distinzione si è completamente oscurata, perché noi vediamo i popoli e le comunità politiche riflessi nell'immagine di una famiglia le cui faccende quotidiane devono essere sbrigate da una gigantesca amministrazione domestica su un piano nazionale. La disciplina che corrisponde a questo processo non è tanto la scienza politica quanto l'"economia nazionale" o l'"economia sociale", o Volkswirtschaft, nozioni che stanno a indicare una specie di economia domestica collettiva; la collettività di famiglie economicamente organizzate come facsimile di una famiglia superumana è ciò che chiamiamo "società", e la sua forma politica di organizzazione è la "nazione". Ci è quindi difficile renderci conto che secondo il pensiero antico l'espressione "economia politica" sarebbe stata una contraddizione in termini: tutto ciò che era "economica" pertinente alla vita dell'individuo e alla sopravvivenza della specie, era una faccenda non-politica, domestica, per definizione. [...]

Il dominio della polis, al contrario, era la sfera della libertà, e se c'era una relazione tra queste due sfere, il controllo delle necessità della vita nella sfera domestica era evidentemente il presupposto della libertà della polis. In nessuna circostanza la politica poteva costituire solo un mezzo per proteggere la società – fosse una società di credenti, come nel Medioevo, o una società di proprietari, come in Locke, o una società caratterizzata da un incessante processo di acquisizione, come in Hobbes, o una società basata sui rapporti di produzione come in Marx, o una società di stipendiati, come nel mondo occidentale, o una società di lavoratori, come nei paesi socialisti e comunisti. In tutti questi casi, è la libertà (che in qualche caso è solo apparente) della società che richiede e giustifica la limitazione dell'autorità politica. La libertà è situata nel dominio del sociale, e la forza o la violenza diventa il monopolio del potere.

H. ARENDT, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1994 [ed.or. 1958], pp. 7 e 21-24

Gli uomini che in Francia prepararono gli animi e formularono i principi della futura rivoluzione sono noti come i filosofi dell'Illuminismo [...] la loro importanza nel contesto della rivoluzione è assai grande: e sta nel fatto che usarono il termine

“libertà” con un accento nuovo, quasi senza precedenti, sulla libertà *pubblica*, il che indica che per “libertà” intendevano qualcosa di ben diverso dalla libera volontà o dal libero pensiero che i filosofi avevano conosciuto e discusso fin da sant’Agostino. [...] La libertà per loro poteva esistere solo nel campo pubblico: era una realtà tangibile e terrena, era una cosa dagli uomini per essere goduta dagli uomini, piuttosto che un dono o una capacità; era lo spazio pubblico creato dagli uomini, l’agorà, che l’antichità aveva conosciuto come il luogo in cui la libertà si manifesta e diviene visibile a tutti.

Tuttavia anche in America dove si riuscì a realizzare la fondazione di un nuovo stato, e dove perciò in un certo senso la rivoluzione giunse alla sua fine materiale, questo [...] compito della rivoluzione, ossia quello di assicurare l’atto di fondazione, di realizzare il principio che l’aveva ispirato [...] restò frustrato fin dall’inizio.[...] Comunque, almeno di una cosa possiamo essere sicuri: la Dichiarazione di indipendenza, anche se rende piuttosto confusa la distinzione fra felicità pubblica e felicità privata, almeno ci presenta il termine “ricerca della felicità” nel suo duplice significato: benessere privato e insieme diritto alla felicità pubblica, ricerca del benessere e insieme diritto ad essere “partecipe dei pubblici affari”. Ma la rapidità con cui questo secondo significato fu dimenticato, e il termine fu usato e inteso senza il suo originale aggettivo qualificativo, può benissimo rappresentare un criterio adatto a misurare, in America non meno che in Francia, la perdita del significato originale e l’oblio di quello spirito che si era manifestato nella rivoluzione.

Noi sappiamo ciò che accadde in Francia nella forma di una immane tragedia. [...]Ancora una volta Tocqueville ha perfettamente ragione quando osserva che “Fra tutte le idee e tutti i sentimenti da cui fu preparata la rivoluzione francese, è cosa degna di nota che l’idea e l’amore della libertà pubblica propriamente detta... sono stati i primi a scomparire”. [Con Robespierre] il potere è ancora pubblico e nelle mani del governo, ma l’individuo risulta privato del potere e deve essere protetto contro di esso. La libertà d’altra parte ha cambiato posto: non sta più nella sfera pubblica, ma nella vita privata dei cittadini e così deve essere difesa contro il pubblico e il suo potere. La libertà e il potere si sono separati: è incominciata la fatale equazione potere=violenza, politico=governo, governo=male necessario.

H. ARENDT, *Sulla rivoluzione*, Edizioni di Comunità, Milano 1996[ed. or. 1963], pp. 143-147, *passim*.

Il successo dei movimenti totalitari fra le masse segnò la fine di due illusioni care ai democratici in genere, e al sistema di partiti degli Stati nazionali europei in particolare. La prima era che il popolo nella sua maggioranza prendesse parte attiva agli affari di governo e che ogni individuo simpatizzasse per l'uno o l'altro partito; i movimenti mostrarono invece che le masse politicamente neutrali e indifferenti potevano costituire la maggioranza anche in una democrazia, e che c'erano quindi degli Stati retti democraticamente in cui solo una minoranza dominava ed era rappresentata in Parlamento. La seconda illusione era che queste masse apatiche non contassero nulla, che fossero veramente neutrali e formassero lo sfondo inarticolato della vita politica nazionale; ora i movimenti totalitari misero in luce quel che nessun organo dell'opinione pubblica aveva saputo rivelare, che la Costituzione democratica si basava sulla tacita approvazione e tolleranza dei settori della popolazione politicamente grigi e inattivi non meno che sulle istituzioni pubbliche articolate e organizzate. Così, quando questi movimenti entrarono in Parlamento malgrado il loro disprezzo per il parlamentarismo, mostrarono una certa incoerenza, ma in effetti riuscirono a convincere la gente qualunque che le maggioranze parlamentari erano fittizie e non corrispondevano necessariamente alla realtà del paese, minando per giunta la fiducia dei governi, che dal canto loro credevano più nel dominio della maggioranza che nella Costituzione.

H. ARENDT, *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Milano 1967 [ed.or. 1951], p. 433.

[Ritorna al testo](#)

Società chiusa, società aperta; totalitarismo, democrazia

È una delle caratteristiche [...] di una primitiva società tribale o "chiusa" il fatto di vivere in un cerchio magico di immutabili tabù, dilette e costumanze che sono considerate inevitabili come il sorgere del sole o il ciclo delle stagioni... » (vol. I, p. 91). Una società chiusa assomiglia a un gregge o a una tribù per il fatto che è un'unità semi-organica i cui membri sono tenuti insieme da vincoli. [...] La società magica o tribale o collettivista sarà chiamata anche *società chiusa* e la società nella quale i singoli sono chiamati a prendere decisioni personali *società aperta*» (vol. I, pp. 244-45). La società chiusa è caratterizzata dalla fede nei tabù magici, mentre la società aperta è quella nella quale gli uomini hanno imparato ad assumere un atteggiamento in qualche misura critico nei confronti dei tabù e a basare le loro decisioni sull'autorità della propria intelligenza (dopo discussione) (vol. I, p. 284).

[...]

1. La democrazia non può compiutamente caratterizzarsi solo come governo della maggioranza, benché l'istituzione delle elezioni generali sia della massima importanza. Infatti una maggioranza può governare in maniera tirannica (La maggioranza di coloro che hanno una statura inferiore a 6 piedi può decidere che sia la minoranza di coloro che hanno una statura superiore a 6 piedi a pagare tutte le tasse). In una democrazia i poteri dei governanti devono essere limitati ed il criterio di una democrazia è questo: in una democrazia i governanti — cioè il governo — possono essere licenziati dai governati senza spargimenti di sangue. Quindi se gli uomini al potere non salvaguardano quelle istituzioni che assicurano alla minoranza la possibilità di lavorare per un cambiamento pacifico, il loro governo è una tirannia.

2. Dobbiamo distinguere soltanto fra due forme di governo, cioè quello che possiede istituzioni di questo genere e tutti gli altri; vale a dire fra democrazia e tirannide.

3. Una costituzione democratica consistente deve escludere soltanto un tipo di cambiamento nel sistema legale, cioè quel tipo di cambiamento che può mettere in pericolo il suo carattere democratico.

4. In una democrazia, l'integrale protezione delle minoranze non deve estendersi a coloro che violano la legge e specialmente a

coloro che incitano gli altri al rovesciamento violento della democrazia.

5. Una linea politica volta all'instaurazione di istituzioni intese alla salvaguardia della democrazia deve sempre operare in base al presupposto che ci possono essere tendenze anti-democratiche latenti sia fra i governati che fra i governanti.

6. Se la democrazia è distrutta, tutti i diritti sono distrutti; anche se fossero mantenuti certi vantaggi economici goduti dai governati, essi lo sarebbero solo sulla base della rassegnazione.

7. La democrazia offre un prezioso campo di battaglia per qualsiasi riforma ragionevole dato che essa permette l'attuazione di riforme senza violenza. Ma se la prevenzione della democrazia non diventa la preoccupazione preminente in ogni battaglia particolare condotta su questo campo di battaglia, le tendenze anti-democratiche latenti che sono sempre presenti (e che fanno appello a coloro che soffrono sotto l'effetto stressante della società...) possono provocare il crollo della democrazia. Se la comprensione di questi principi non è ancora sufficientemente sviluppata, bisogna promuoverla. La linea politica opposta può riuscire fatale; essa può comportare la perdita della battaglia più importante, che è la battaglia per la stessa democrazia».

In contrapposizione a una linea politica siffatta, quella dei partiti marxisti può essere definita una linea politica che *rende i lavoratori sospettosi della democrazia*. « In realtà - dice Engels - lo Stato non è che una macchina per la oppressione d'una classe per mezzo di un'altra, e ciò non meno nella repubblica democratica che nella monarchia». Ma concezioni di questo genere devono determinare:

a. Una linea politica che consiste nel far ricadere sulla democrazia la responsabilità di tutti i mali che non impedisce, invece che nel riconoscere che la responsabilità ricade sui democratici, e di solito sull'opposizione non meno che sulla maggioranza. (Ogni opposizione ha la maggioranza che si merita).

b. Una linea politica che tende ad educare i governati a considerare lo Stato non come loro proprio, ma come appartenente ai governanti.

c. Una linea politica che ribadisce che c'è un solo modo per migliorare le cose, quello cioè della *conquista totale del potere*. Ma ciò trascura il solo aspetto di importanza decisiva nella democrazia, il fatto cioè che essa riesce a controllare e controbilanciare il potere.

Una linea politica di questo genere finisce col lavorare a vantaggio dei nemici della società aperta, fornendo ad essi un'involontaria quinta colonna.

K. R. POPPER, *La società aperta e i suoi nemici*, Roma 1973 [1945] (vo1. II, pp. 210-12).

[Torna al testo](#)

Democrazia come discorso

A questo punto ci chiediamo su che cosa poggi la legittimità di regole siffatte [le norme giuridiche], in qualunque momento rivedibili dal legislatore politico. Questa domanda diventa cruciale soprattutto nelle contemporanee società pluralistiche. In esse si sono per un verso dissolte le «visioni del mondo» comprensive e le etiche collettivamente vincolanti mentre, per l'altro verso, la morale post-tradizionale di coscienza che è sopravvissuta non offre più basi sufficienti al diritto naturale prima fondato in senso religioso o metafisico. L'unica fonte post-metafisica di legittimità è costituita evidentemente dalla procedura democratica con cui viene generato il diritto. Ma cos'è che dà forza legittimante a questa procedura? La teoria del discorso dà a questa domanda una risposta semplice e a prima vista inverosimile. La procedura democratica rende possibile il libero «scorrere» di temi e contributi, informazioni e ragioni; essa assicura così alla formazione politica della volontà un carattere discorsivo e fonda la fallibilistica presunzione che risultati prodotti in conformità alle procedure siano più o meno ragionevoli. [...] al posto del modello contrattuale subentra il modello del discorso o della consultazione deliberativa: la comunità giuridica non si costituisce più per via di contratto sociale, ma sulla base di un'intesa discorsivamente raggiunta. [...] i diritti individuali privati non possono essere adeguatamente formulati [...] ove prima gli interessati stessi non abbiano chiarito con pubbliche discussioni quali aspetti siano volta a volta rilevanti [...]. Così la concezione proceduralista del diritto privilegia quale unica fonte di legittimazione i presupposti di comunicazione e le condizioni procedurali d'una democratica formazione dell'opinione e della volontà. [...]

Appellandosi a Locke ed evocando il pericolo di tiranniche maggioranze, il liberalismo ha sempre postulato una priorità dei diritti umani sulla sovranità popolare. Appellandosi invece ad Aristotele, il *repubblicanesimo* ha sempre privilegiato la «libertà degli antichi», coincidente con la partecipazione politica, nei confronti delle non politiche «libertà dei moderni». [...]

Il diritto positivo non può più ricavare la sua legittimità da una superiore legge morale, ma soltanto dal procedimento di una formazione dell'opinione e della volontà presuntivamente razionale.

Questo procedimento democratico, che nelle condizioni del pluralismo sociale e filosofico conferisce forza legittimante alla statuizione giuridica è stato da me analizzato in dettaglio dal punto di vista della teoria del discorso. Lì ho preso le mosse dal principio [...] che le regolazioni e modi d'azione normativi che possono pretendere legittimità sono soltanto quelli che tutti i possibili interessati potrebbero approvare in quanto partecipanti a discorsi razionali. Alla luce di questo «principio di discorso» i cittadini esaminano quali diritti dovrebbero vicendevolmente riconoscersi. Come soggetti giuridici devono ancorare questa prassi di autolegislazione nello stesso medium del diritto; essi devono dare istituzionalizzazione giuridica anche ai presupposti comunicativi e alle procedure del processo politico formativo dell'opinione e della volontà in cui il principio di discorso trova applicazione. Lo stabilimento del codice giuridico — fatta a partire dall'universale diritto a libertà d'azione individuali — deve pertanto essere *integrato* da diritti di comunicazione e di ripartizione sociale che diano a tutti eguali opportunità d'esercizio delle libertà comunicative. Per questa via il principio di discorso assume la forma giuridica d'un principio democratico.

JÜRGEN HABERMAS, *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Guerini e Associati, Milano 1996 [ed. or. 1992], pp. 530-542 *passim*.

[Torna al testo](#)

Le promesse non mantenute della democrazia

1) La democrazia è nata da una concezione individualistica della società, cioè da quella concezione per cui, contrariamente alla concezione organica, dominante nell'età antica e nell'età di mezzo, secondo la quale il tutto è prima delle parti, la società, ogni forma di società, in specie la società politica, è un prodotto artificiale della volontà degli individui.[...] Partendo dall'ipotesi dell'individuo sovrano, che, accordandosi con altri individui in egual misura sovrani, crea la società politica, la dottrina democratica aveva immaginato uno stato senza corpi intermedi, caratteristici della società corporativa delle città medievali e dello stato di ceti o di ordini precedente all'affermazione delle monarchie assolute, una società politica in cui tra il popolo sovrano composto da tanti individui (una testa, un voto) e i suoi rappresentanti non vi fossero le società particolari [...]. Quello che è avvenuto negli stati democratici è perfettamente l'opposto: soggetti politicamente rilevanti sono diventati sempre più i gruppi, grandi organizzazioni, associazioni della più diversa natura, sindacati delle più diverse professioni, partiti delle più diverse ideologie, e sempre meno gli individui.[...]

2) [...] La democrazia moderna, nata come democrazia rappresentativa, in contrapposizione alla democrazia degli antichi, avrebbe dovuto essere caratterizzata dalla rappresentanza politica, cioè da una forma di rappresentanza, in cui il rappresentante essendo chiamato a perseguire gli interessi della nazione non può essere soggetto a un mandato vincolato. Il principio su cui si fonda la rappresentanza politica è l'esatta antitesi di quello su cui si fonda la rappresentanza degli interessi, in cui il rappresentante, dovendo perseguire gli interessi particolari del rappresentato, è soggetto a un mandato vincolato (proprio del contratto di diritto privato che prevede la revoca per eccesso di mandato). Uno dei dibattiti più celebri e storicamente significativi che si svolse all'Assemblea costituente francese, da cui nacque la costituzione del 1791, fu quello che vide il trionfo di coloro che sostennero che il deputato, una volta eletto, diventava il rappresentante della nazione e non era più il rappresentante degli elettori: come tale, non era vincolato ad alcun mandato.

Mai norma costituzionale è stata più violata del divieto di mandato imperativo. Mai principio è stato più disatteso di quello della rappresentanza politica. Ma in una società composta di gruppi relativamente autonomi che lottano per la loro supremazia, per far valere i propri interessi contro altri gruppi, una tale norma, un tale principio, potevano mai trovare attuazione? [...]

3) Considero come terza promessa non mantenuta la sconfitta del potere oligarchico. Non ho bisogno di insistere su questo punto perché è un tema molto trattato e poco controverso, almeno da quando alla fine del secolo Gaetano Mosca espose la teoria della classe politica che fu chiamata [...]teoria dell'élites.

4) Se la democrazia non è riuscita a sconfiggere del tutto il potere oligarchico, tanto meno è riuscita ad occupare tutti gli spazi in cui si esercita un potere che prende decisioni vincolanti per un intero gruppo sociale. A questo punto la distinzione che entra in gioco non è più quella tra potere di pochi e di molti ma quella tra potere ascendente e potere discendente. [...] In altre parole, quando si vuol conoscere se ci sia stato uno sviluppo della democrazia in un dato paese si dovrebbe andare a vedere se sia aumentato non il numero di coloro che hanno il diritto di partecipare alle decisioni che li riguardano ma gli spazi in cui possono esercitare questo diritto. [...]

5) Quinta promessa non mantenuta dalla democrazia reale rispetto a quella ideale è la eliminazione del potere invisibile [...]

6) La sesta promessa non mantenuta riguarda l'educazione alla cittadinanza [...] Nelle democrazie più consolidate si assiste impotenti al fenomeno dell'apatia politica, che coinvolge spesso la metà circa degli aventi diritto al voto. [...] So bene che si possono dare anche interpretazioni benevole dell'apatia politica. Ma anche le interpretazioni più benevole non mi possono togliere dalla mente che i grandi scrittori democratici stenterebbero a riconoscere nella rinuncia a usare il proprio diritto un benefico frutto dell'educazione alla cittadinanza.

N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1985, pp. 8-20, *passim*.

[Torna al testo](#)

Democrazia scettica, dogmatica, critica

Si era dato un contrasto tra Pilato, il procuratore romano della Giudea, e il Sinedrio di Gerusalemme, la massima autorità ebraica. La posta in gioco era la vita di Gesù. Tra l'imposizione di una decisione unilaterale, la liberazione di Gesù con un atto d'imperio che al procuratore era certamente consentito, e la resa ai notabili del Sinedrio che chiedevano la conferma della condanna a morte da essi già pronunciata, Pilato scelse un'altra possibilità e aprì una procedura "democratica", appellandosi al popolo.

La decisione finale fu presa nel crescendo impressionante di fanatismo popolare che Marco, tra tutti gli evangelisti, racconta nel modo più vivido: " [...] E Pilato disse loro: Ma pure, che male vi ha fatto? Ed essi vie più gridavano: crocifiggilo!" (Mc 15.8-14).

Che cosa vedere in questo grido? A prima vista, un inconfutabile argomento contro la democrazia. Secondo verità e giustizia, il dilemma che i Vangeli dicono essere stato sottoposto al popolo — Gesù o Barabba — non avrebbe potuto consentire dubbi. Il popolo infatti non esitò. Ma la decisione che prese fu scandalosamente l'altra. In quest'episodio, da duemila anni, verità e giustizia testimoniano per l'appunto contro la democrazia.

Per allontanare lo scandalo di quel grido, noi possiamo soltanto rifiutare il contenuto di valore della scelta proposta alla folla: dobbiamo considerare equivalenti Gesù e Barabba e indifferente la scelta a favore della vita e della morte dell'uno o dell'altro.

È quanto ha fatto Hans Kelsen, nella sua riflessione sulla democrazia: "[...] Per coloro che credono nel figlio di Dio e re dei Giudei come testimone della verità assoluta, questo plebiscito è certamente un serio argomento contro la democrazia. Noi scienziati della politica dobbiamo accettare questo argomento, ma solo a una condizione: di essere tanto sicuri della nostra verità politica da imporla, se necessario, con lacrime e sangue; di essere tanto sicuri della nostra verità quanto il Figlio di Dio era sicuro della propria".

In breve: la condanna popolare di Gesù sarebbe un argomento — un argomento definitivo — solo per chi è certo della verità. Solo a questa condizione — la conoscenza del vero e del falso, del bene e del male — il *crucifige!* della folla potrebbe assurgere a prova inconfutabile dell'insensatezza della democrazia. Il vero e il falso, il bene e il male non possono dipendere infatti dal numero e dalle

opinioni. Ma se invece respingiamo quella pretesa conoscenza come la suprema tentazione del serpente (Gen 3. 5) — questa è la conclusione — la condanna popolare di Gesù non ci dice più nulla sulla democrazia.

In questo modo, nell'etica politica si finisce per oscillare tra due estremi: dal dogma alla schepsi, dall'assolutismo al relativismo dei valori. La democrazia, inammissibile per lo spirito dogmatico, verrebbe giustificata solo in un contesto spirituale scettico e relativistico. Democrazia e schepsi si legherebbero così l'una all'altra, come la conseguenza alla sua necessaria premessa. Gesù, forte della sua verità, sarebbe il campione dell'anti-democrazia, cioè dell'autocrazia, mentre il personaggio positivo dal punto di vista democratico sarebbe Pilato.

Sono conclusioni che mi paiono difficilmente accettabili.

La tesi mia è diversa. Se si considera la condanna di Gesù attraverso l'insieme dei fattori che l'hanno determinata, appare con evidenza che tanto il dogma quanto la schepsi possono convivere con la democrazia ma, sia l'uno che l'altra, strumentalizzandola. Sia il dogmatico che lo scettico possono apparire amici della democrazia, ma solo come falsi amici. Il dogmatico può accettare la democrazia solo se e fino a quando serve come forza, una forza indirizzata a imporre la verità. Lo scettico, a sua volta, poiché non crede in nulla, può tanto accettarla quanto ripudiarla. Se è davvero scettico, non troverà nessuna ragione per preferire la democrazia all'autocrazia. O meglio, troverà una ragione non nella fede in qualche principio, ma in una convenienza. Potrà cioè essere democratico, fino a quando lo sarà, non per idealismo ma per il realismo del proprio interesse, cioè per opportunismo.

Ecco abbozzate due mentalità, due forme di pensiero: del dogmatico e dell'opportunista. Tutte e due, in determinate circostanze, possono essere compatibili con la democrazia, anzi possono perfino abbracciarla con enfasi e così apparire addirittura ultra- o iper-democratiche. Ma la loro, in ogni caso, dietro le apparenze, non è un'adesione ma piuttosto un'adulazione interessata. Esse non servono la democrazia, ma se ne servono, se e fino a quando può servire.

A questi due modi di pensiero — opposti nel fondamento ma convergenti nella strumentalizzazione — una teoria della democrazia come fine e non solo come mezzo deve saper contrapporre un altro, che non presuma di possedere la verità e la giustizia ma nemmeno ne consideri insensata la ricerca. È questo il

pensiero della possibilità, che è proprio di coloro che rigettano tanto l'arroganza della verità posseduta quanto la rinuncia della realtà accettata. Il pensiero della possibilità contiene sempre e di nuovo l'apertura alla ricerca e il suo postulato è la strutturale plurivalenza di ogni situazione in cui ci si venga a trovare. La sua esigenza etica non è la verità o la giustizia assolute, come per lo spirito dogmatico, ma, tra tutte le possibilità, la ricerca orientata al meglio, un'esigenza che soltanto lo spirito radicalmente scettico potrebbe negare, in nome di una tentazione assolutistica rovesciata. Solo per il pensiero della possibilità, la democrazia, oltre che un mezzo, può anche essere un fine e perciò, oltre che servire, deve anche essere servita. Alla democrazia che assume come proprio questo atteggiamento dello spirito si addice il nome di democrazia critica.

GUSTAVO ZAGREBELSKY, *Il "crucifige!" e la democrazia*, Einaudi, Torino 1995, pp, 3-7

Un voce poco fa...
Un'unità didattica sulla definizione di psicoanalisi in
due voci freudiane di enciclopedia.

di Sergio A. Dagradi

Noi siamo anche tutto quello che non abbiamo agito.
Duccio Demetrio

Le pagine seguenti vogliono sinteticamente offrire uno spunto per la costruzione di un'unità didattica attorno alla definizione di psicoanalisi che Freud fornì in due voci di enciclopedia redatte tra il 1922 ed il 1925.

Collocazione nella programmazione, finalità, prerequisiti e tempistica.

Lo svolgimento di questa unità dovrebbe collocarsi alla fine della spiegazione – più o meno manualistica – del pensiero di Freud, durante l'ultimo anno quindi dell'insegnamento di filosofia nelle scuole superiori.

La collocazione *a posteriori* dell'unità, rispetto all'esposizione del pensiero freudiano, ha una duplice ragione. Anzitutto la lettura dei testi proposti richiede, come prerequisiti, una generale familiarità con la terminologia psicoanalitica. In tal senso la lettura dei testi si propone come momento di verifica dell'effettiva comprensione del discorso teorico freudiano¹. I due testi, infatti, appaiono esemplari nell'offrire un'esauriente, ma allo stesso tempo agevole, ricognizione dei contenuti teorici fondamentali della nuova disciplina, così come il suo fondatore li intendeva attorno alla metà degli anni Venti del secolo scorso.

¹ In tal senso possono essere didatticamente utili come strumenti di ulteriore chiarificazione terminologica o del percorso evolutivo delle vicende anche biografiche che hanno portato Freud a formulare la propria teoria psicoanalitica i seguenti testi: J. LAPLANCHE – J.-B. PONTALIS, *Enciclopedia della psicanalisi*, (1967), tr. it. Laterza, Roma-Bari 1984³; S. VEGETTI FINZI, *Storia della psicoanalisi*, Mondadori, Milano 1986; V. CAPPELLETTI, *Introduzione a Freud*, Laterza, Roma-Bari 2000².

In secondo luogo, questa lettura mira anche a problematizzare questo stesso discorso, cercando di evidenziare la sua peculiarità – nel percorso filosofico novecentesco – nel rapporto singolare che la nuova disciplina viene a istituire nei confronti delle scienze del tempo e della loro classificazione, della rottura che viene implicitamente a mettere in atto rispetto a tale classificazione, nonché delle procedure di oggettivazione del proprio sapere.

Lo svolgimento dell'unità richiede all'incirca dodici ore di lavoro in classe (esclusi eventuali momenti specifici di verifica).

La lettura dei testi e il commento.

La definizione più sintetica ed esauriente che Sigmund Freud ha fornito della psicoanalisi è contenuta nella voce «Psychoanalyse», redatta nell'estate del 1922 per l'*Handwörterbuch der Sexualwissenschaft (Dizionario di sessuologia)* curato da Max Marcuse. Recita tale voce:

Psicoanalisi è il nome 1) di un procedimento per l'indagine di processi psichici cui altrimenti sarebbe pressoché impossibile accedere; 2) di un metodo terapeutico (basato su tale indagine) per il trattamento dei disturbi nevrotici; 3) di una serie di conoscenze psicologiche acquisite per questa via che gradualmente si assommano e convergono in una nuova disciplina scientifica².

Da questa breve definizione emerge un ideale operativo ben preciso all'interno dell'orizzonte teorico freudiano, ossia quello di fondare un paradigma che, comunque, si presenti come *scientifico*. E di una scientificità che rispecchi ancora il modello veritativo positivisticò: Freud, detto altrimenti, parrebbe muoversi ancora in un quadro teorico *positivista*³.

La sua posizione, in verità, è ben più contrastata. Per un verso è consapevole dell'effetto di rottura che il suo paradigma determina nell'orizzonte scientifico contemporaneo: «La psicoanalisi è stata

² S. FREUD, *Due voci di enciclopedia: «Psicoanalisi» e «Teoria della libido»*, (1922), in *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino 1977, p. 439.

³ Possibile rimando: un recupero del Positivismo con eventuali approfondimenti – utilizzando eventualmente gli spunti offerti dal primo paragrafo di V. CAPPELLETTI, *Introduzione a Freud* (op. cit., pp. 3-29) – sulla situazione degli studi medici del tempo.

dunque innanzitutto un'arte dell'interpretazione [...]»⁴. Ma per altro verso il suo obiettivo si delinea quello della costruzione di un modello esplicativo della psiche affine ai modelli assiomatico-deduttivi delle altre scienze: «[...] la psicoanalisi, come ogni altra scienza, [...] si propone unicamente di cogliere in modo non contraddittorio un aspetto della realtà»⁵. La «giovane scienza», come Freud la chiama, mira ad una visione deterministica (a partire dall'analisi dei meccanismi di funzionamento dell'inconscio, in quanto *scienza dell'inconscio profondo*⁶) dei processi psico-somatici umani: anzi è fondata su «una grande fiducia nel rigoroso determinismo della vita psichica». Potremmo forse dire che il determinismo è l'a-priori la cui assunzione consente a Freud l'elaborazione del proprio discorso teorico-terapeutico. Come scienza empirica – al pari della fisica e della chimica⁷ - esso deve tendere, nei suoi sviluppi, a chiarire con la maggior precisione possibile i suoi concetti «supremi» e le sue «premesse»⁸.

Appaiono evidenti, ci sembra, i sintomi della tendenza della psicoanalisi di matrice freudiana a definirsi appunto come sapere assiomatico-deduttivo. Anzi, se – come afferma anche Silvia Vegetti Finzi – «la psicoanalisi si configura [...] come una scienza delle tracce (*Spurenwissenschaft*) [...]»⁹, sulla base di un determinismo causale che presiede le dinamiche dell'inconscio, Freud suppone un funzionamento dello stesso inconscio analogo a quello della sfera cosciente, modellato sul paradigma offerto dalla logica binaria costitutiva della tradizione metafisica occidentale. Egli sussume anche l'inconscio a quella logica *politica* di gestione del conscio che ha configurato la storia del pensiero metafisico occidentale.

⁴ S. FREUD, Due voci di enciclopedia: «Psicoanalisi» e «Teoria della libido», op. cit., pp. 442-443; corsivo nostro.

⁵ *Ivi*, p. 455; corsivo nostro. Tanto è vero che lo stesso Freud sembra quasi lamentarsi del fatto che il lavoro di interpretazione non possa essere inquadrato in norme rigorose, lasciando ampio margine all'azione, al tatto, all'abilità del medico.

⁶ *Ivi*, p. 454.

⁷ Si cf. *ivi*, p. 457.

⁸ *Ibidem*. Da un punto di vista didattico potrebbe essere interessante sottolineare il significato del metodo assiomatico-deduttivo con possibili collegamenti al dibattito attorno alla fondazione della matematica o a quello sulle cosiddette geometrie non-euclidee in corso tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Punto di riferimento può essere in tal senso: D. GILLIES – G. GIORELLO, *La filosofia della scienza nel XX secolo*, Laterza, Roma-Bari 2001⁴.

⁹ S. VEGETTI FINZI, *Storia della psicoanalisi*, op. cit., p. 6.

Gestione rafforzata dalla definizione di procedure discorsive attraverso le quali l'oggetto d'osservazione viene colto, costruito, organizzato e detto in modo da renderlo scientificamente accettabile¹⁰. Viene ad essere posto in essere un *linguaggio scientifico* competente quale modalità adeguata di espressione del proprio oggetto di discorso¹¹: ed un linguaggio che vuole modellarsi sull'esempio di riferimento della clinica medica, costantemente evocata nella voce stessa.

L'inconscio è così recuperato – già-da-sempre – all'intelligibilità offerta dalla razionalità positivista delle scienze esatte, sulla base di una sua omogeneità rispetto alle dinamiche della sfera conscia, omogeneità peraltro non dimostrata ed indimostrabile, e di cui sarà ben consapevole, ad esempio, Carl Gustav Jung. Il difforme viene ricondotto e ricomposto nell'uniforme.

Di contro l'aspetto rilevante della psicoanalisi – che si smarrisce (o che ha corso il rischio di smarrirsi) nel tentativo freudiano di costruirla a sistema – risiede proprio nella sua valenza interpretativa: come arte dell'interpretazione ha un potere decostruttivo forte nei confronti dell'oggetto indagato, potere che risulta essere destabilizzante. Non solo ma nel suo costituirsi in una dimensione pratico-terapeutica, questo processo interpretativo emerge in una relazione con l'oggetto tendente non alla sua contemplazione, bensì alla sua costruzione-trasformazione, all'interazione con esso: la conoscenza di cui la psicoanalisi – come arte dell'interpretazione – può farsi portavoce è una conoscenza che nasce ed è possibile solamente in un rapporto interattivo-pratico tra soggetto e oggetto. Non a caso, è ancora Silvia Vegetti Finzi ha mettere in evidenza come proprio la costante relazione alla sua pratica terapeutica, che costituisce un irrinunciabile cardine epistemologico della disciplina, renda la psicoanalisi un sapere

¹⁰ Pensiamo anche alla lamentela che Freud fa, nell'introdurre nella voce la funzione sessuale come sfondo per la comprensione delle *psiconevrosi* e delle *nevrosi attuali*, relativamente alla trascuratezza che la scienza ha riservato a questa funzione *biologicamente* e *chimicamente* così rilevante per il soggetto umano. O, ancora, riflettiamo sul richiamo alla dimensione biologica che Freud evoca nel parlare delle fasi di elaborazione e sviluppo della funzione sessuale nell'uomo.

¹¹ Su questo aspetto, ovviamente, M. FOUCAULT, *La volontà di sapere*, (1976), tr. it. Feltrinelli, Milano 1977.

sostanzialmente differente nei confronti della tradizione scientifica precedente¹².

Va tuttavia rilevato che il richiamarsi freudiano alla tecnica chirurgica come paragone per intendere la precisione che la tecnica analitica è via via venuta ad assumere nella cura del paziente potrebbe mostrare una altra strada per la sua comprensione epistemologica. L'arte chirurgica, come noto, si è sviluppata accanto ma anche al di fuori dell'alveo della scienza medica rinascimentale. La chirurgia era pratica da *vile meccanico*, in netta opposizione al sapere medico di impostazione libresca: era un *mestiere*, era – oseremmo dire – *artigianato*, e come tale ne godeva del suo statuto epistemologico. Ci troviamo in altri termini di fronte ad un sapere di tipo pratico-poietico, che assume consapevolezza di sé, dei propri principi e dei propri mezzi solo esclusivamente attraverso l'esercizio fattivo di un soggetto singolare. E' un sapere di ordine tecnico, con una metodologia empirica, fortemente empirica¹³. La generalizzazione del sapere è infatti sempre il frutto di un percorso induttivo che si origina da una pratica individuale e che trova in questo orizzonte di emergenza un vincolo quasi insuperabile. E' la relazione di *quel* soggetto con *quell'oggetto* il campo di emergenza del sapere che si viene formalizzando. E' l'esperienza acquisita dall'osservatore e solamente questa abilità - che certamente poteva anche giovare di un sapere pregresso e trasmessogli, ma in sé del tutto insufficiente per l'esercizio della sua arte – a creare attraverso congetture la sequenza narrativa, ossia l'interpretazione, che dota di senso ciò che lo fronteggia. La logica abduittiva che, secondo Ginzburg¹⁴, presiede a questa ricostruzione ermeneutica si fonda sulle capacità di inferenze presuntive dell'osservatore, poiché egli si trova sempre

¹² S. VEGETTI FINZI, *Storia della psicoanalisi*, op. cit., p. 7.

¹³ Per un eventuale approfondimento delle metodologie empiriche in medicina utili indicazioni in H. R. WULFF – S. A. PEDERSEN – R. ROSENBERG, *Filosofia della medicina*, (1986), tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 1995, in part. pp. 25-62.

¹⁴ C. GINZBURG, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in A. GARGANI (ed.), *La crisi della ragione*, Einaudi, Torino, 1979, pp. 57-106. La lettura del presente saggio può offrire lo spunto per un'apertura trans-disciplinare dell'unità, in considerazione dei riferimenti paralleli che Ginzburg fa al metodo abduittivo utilizzato da Freud rispetto a quelli all'opera nella metodologia di Morelli per l'attribuzione delle opere d'arte (*Storia dell'arte*), nonché a quella che caratterizza il processo investigativo di Sherlock Holmes (*Letteratura inglese*). Tutti questi metodi sono sostanzialmente derivati, sempre secondo Ginzburg, dalla semeiotica medica.

e solo innanzi a casi individuali, non riconducibili a leggi universali, e che esclusivamente l'occhio clinico allenato può leggere, decifrare, intendere. Il sapere del chirurgo, così stilizzato, si rivela quindi, e se vogliamo paradossalmente, più affine alla semeiotica medica di impronta ippocratica, che non a quello espresso dai continuatori-imitatori di quest'ultimo e soprattutto di Galeno¹⁵: sarà del resto il suo innesto a pieno titolo nel *corpus* del sapere medico tradizionale uno degli elementi della nascita della clinica medica di cui Freud è, evidentemente ed inevitabilmente, debitore¹⁶. In tal senso, inoltre, si chiarifica ulteriormente il motivo per il quale la psicoanalisi deve essere intesa come un'arte, nonché il tentativo di Freud di appellarsi a saperi forti: è il tentativo, forse, di chi è ben consapevole dei limiti di generalizzazione insiti alla radice della giovane scienza e di chi cerca, conseguentemente, di superarli sovrapponendovi modelli epistemici sostanzialmente altri.

Nel 1925 Freud ha l'opportunità di stendere una seconda voce dedicata alla psicoanalisi, questa volta per i volumi di aggiornamento della tredicesima edizione della *Encyclopedia Britannica*, uscita l'anno successivo¹⁷.

Anche in questa circostanza Freud ribadisce come la psicoanalisi sia: «[...] 1) un particolare metodo di trattamento delle sofferenze nevrotiche; 2) la *scienza* dei processi psichici inconsci, alla quale viene dato anche l'appropriato nome di "psicologia del profondo"¹⁸». Freud omette dunque il primo punto della precedente definizione e si sofferma, nel definire i tratti epistemici della nuova disciplina, su due aspetti: la clinica da un lato, il modello delle scienze, sottinteso positive, dall'altro. Permane la tattica perseguita già in precedenza di presentare la nuova disciplina come una disciplina scientifica, al fine di renderla accettabile da quel consesso accademico dal quale Freud era stato escluso e dal quale la stessa psicoanalisi era ancora sostanzialmente bandita. C'è un problema di accettazione, di accredito della nuova disciplina da parte di quei soggetti – l'Accademia, l'Università – depositari del Sapere. C'è un problema di accesso al luogo del sapere che possa fungere da

¹⁵ Recupero delle conoscenze apprese durante il primo anno di studi attorno a Ippocrate e Galeno.

¹⁶ Ovvio riferimento: M. FOUCAULT, *Nascita della clinica*, (1963), tr. it. Einaudi, Torino 1967.

¹⁷ S. FREUD, *Psicoanalisi*, (1925), tr. it. in S. FREUD, *Voci di enciclopedia*, Bollati Boringhieri, Torino 1977, pp. 75-84.

¹⁸ *Ivi*, p. 76. Corsivo nostro.

definitiva consacrazione per la psicoanalisi. E' un gioco in un certo senso strategico quello messo in atto da Freud.

Vi è già stato il successo del grande pubblico; il trionfale ciclo di lezioni americana presso la Clark University di Worcester ha spalancato a Freud anche una certa notorietà oltreoceano. La psicoanalisi si va istituzionalizzando attraverso le sue organizzazioni, le riviste ufficiali, ma anche con i suoi strappi, le sue lacerazioni, le sue conflittualità interne, delle quali lo stesso Freud ha dato conto già nella voce precedente e su cui ritorna anche in questa¹⁹. Occorre però il grande balzo, il salto definitivo per la sua consacrazione: essere accettata come scienza, appunto. Per questo è necessario definirne l'oggetto specifico, i *processi psichici inconsci* appunto, che possa costituire lo sfondo dell'elaborazione del metodo. Un metodo che, tuttavia, viene dalla definizione celato e nel corso della voce definito per vaghi accenni: è evocato, strategicamente, soltanto per la sua efficacia terapeutica. Il metodo appare come una sorta di rimosso che si manifesta però nella clinica, nella terapia, nella sua efficacia terapeutica. Si parla infatti, in termini prudenti, di «analisi empirica», di «speculazione teorica», di ipotesi²⁰, ma è il fatto che la psicoanalisi «[...] è in grado di aiutare i malati più di qualsiasi altro tipo di trattamento²¹» l'elemento decisivo.

In questa sorta di verificazionismo che la terapia mostra del metodo, il metodo dovrebbe apparire automaticamente garantito del suo valore²². Freud arriva addirittura ad affermare, alla luce di un chiaro ottimismo, che «probabilmente il futuro stabilirà che l'importanza della psicoanalisi come *scienza* dell'inconscio oltrepassa di gran lunga la sua importanza terapeutica²³». E' il periodo, del resto, nel quale lo stesso Freud mette mano ad un

¹⁹ Questo potrebbe offrire lo spunto per una panoramica sugli sviluppi del movimento psicoanalitico e sui motivi di fondo della nascita di nuove posizioni teoriche, seguendo per esempio le indicazioni offerte dal già menzionato manuale di storia della psicoanalisi di Silvia Vegetti Finzi.

²⁰ Si cf S. FREUD, *Psicoanalisi*, op. cit., p. 78.

²¹ *Ivi*, p. 77.

²² Ulteriore motivo di riflessione potrebbe essere quello di sottolineare quello slittamento dal verificazionismo al falsificazionismo che il Circolo di Vienna stava realizzando in quegli stessi anni.. Testo di riferimento sempre D. GILLIES – G. GIORELLO, *La filosofia della scienza nel XX secolo*, op. cit., in part. il secondo capitolo, pp. 35-67.

²³ S. FREUD, *Psicoanalisi*, op. cit., p. 77. Corsivo nostro.

ripensamento complessivo dell'organizzazione dell'apparato psichico e che sfocerà nella cosiddetta seconda topica.

Ma anche qui qualcosa si rompe in questa lineare ricostruzione della posizione freudiana. E si spezza nel momento in cui afferma che «[...] la psicoanalisi – in quanto psicologia dei profondi, atti psichici inconsci – promette di diventare l'anello di congiunzione tra la psichiatria e tutte queste scienze dello spirito²⁴». E' infatti evidente in questo passaggio la ripresa della polarizzazione, di Dilthey e poi di Windelband, tra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*, tra scienze della natura e scienze dello spirito²⁵.

La psichiatria, in tal senso, rappresenterebbe le scienze nomotetiche, volte alla determinazione di leggi universali, mentre le scienze dello spirito rimanderebbero a quella dimensione idiografica legata alla comprensione individuale del fenomeno osservato. La psicoanalisi si manterrebbe così in una posizione mediana: tra le procedure propriamente esplicative (*Erklären*) proprie delle scienze naturali positiviste e quelle del comprendere (*Verstehen*) specifiche delle scienze umane. Da un lato – come detto – Freud ne rivendica una collocazione nell'alveo delle scienze dure; per altri versi riemerge in questo punto la consapevolezza della univocità dell'oggetto d'indagine e della singolarità del contesto osservativo e terapeutico che analista e paziente ogni volta mettono in atto.

Per una conclusione problematica.

Quali conclusioni delineare sulla definizione di psicoanalisi, e il suo statuto epistemologico, quale emergono da queste due voci di enciclopedia? L'evidenza ci pone dinnanzi a una definizione dello statuto epistemologico della nuova disciplina oscillante²⁶. Da un lato, come detto, appare manifesta l'irriducibilità dell'oggetto della

²⁴ *Ivi*, p. 82.

²⁵ Rimandiamo rispettivamente, per un'eventuale approfondimento didattico della disputa, a W. DILTHEY, *Introduzione alle scienze dello spirito*, (1883), tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1974, e a W. WINDELBAND, *le scienze naturali e la storia*, (1894), tr. it. in A. MARINI (ed.), *Materiali per Dilthey*, Unicopli, Milano 1979. Sull'argomento P. ROSSI, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Einaudi, Torino 1979 (ma 1° ed. 1956), in part. pp.5-160.

²⁶ Per una visione da un punto di vista medico di questa oscillazione si potrebbe proporre la lettura del capitolo 11 di H. R. WULFF – S. A. PEDERSEN – R. ROSENBERG, *Filosofia della medicina*, op. cit., pp. 193-209.

propria analisi, nonché del rapporto analitico paziente-terapeuta. Dall'altro Freud sembra voler travalicare l'orizzonte delle scienze propriamente idiografiche, per ambire a inquadrare la nuova scienza nell'alveo delle scienze forti, delle scienze nomotetiche. In questa prospettiva viene a smarrirsi forse l'aspetto più *forte* e *potente* del discorso psicoanalitico e che crediamo varrebbe la pena di sottolineare: la messa in evidenze di un nuovo modo di intendere il concetto di oggettività del sapere. In questa prospettiva la psicoanalisi tenderebbe a mostrare come un discorso appare oggettivo poiché *produce* l'oggetto su cui appunto discorre.

L'oggettività del sapere, detto altrimenti, è sempre il prodotto delle procedure di oggettivazione messe in atto, ossia del peculiare rapporto osservato-osservatore che viene messo in atto. Gli oggetti delle scienze umane sono dei costrutti simbolico-formali. L'oggetto non è mai il dato, bensì il risultato, il prodotto dell'azione formativa, del dare forma da parte di una particolare modalità di sapere, ossia di una modalità di organizzazione del campo esperienziale sulla base di certe metodologie assunte, soprattutto di carattere logico, ossia su quel metodo caratterizzato da un ragionamento volto ad istituire classificazioni, a segnalare incompatibilità, ma anche congruenze ed analogie rispetto ai casi esaminati – e di numero esiguo o quantitativamente di numero non rilevante per una loro significativa elaborazione statistica²⁷. L'oggetto d'indagine emerge dalla funzione modellizzante propria di ogni procedura di concettualizzazione rispetto all'esperienza che ci fronteggia. Ogni disciplina è un'insieme di specifiche procedure di oggettivazione²⁸. Anche la psicoanalisi, quindi.

A questo punto il modulo si aprirebbe ad un'ulteriore salto di rielaborazione da parte degli studenti: cercare di individuare alcune delle procedure del sapere psicoanalitico.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

²⁷ Sulle differenze tra metodo sperimentale, metodo sistematico e, all'interno di quest'ultimo, metodo statistico e metodo logico rimandiamo a A. BRUSCHI, *Metodologia delle scienze sociali*, op. cit., pp. 32-38.

²⁸ Su questo aspetto della conoscenze scientifica utile proposta di lettura potrebbe essere: S. BORUTTI, *Filosofia delle scienze umane*, Bruno Mondatori, Milano 1999.

Mario BARZAGHI ¹
Percorsi critici. Lezioni e materiali di filosofia²

**IL CIRCOLO GENESI E VALIDITÀ QUALE
FONDAMENTO DELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA
DELLA FILOSOFIA**

L'opera *Percorsi critici*, in quanto si pone quale modello per l'insegnamento della filosofia e della storia della filosofia, si basa sui seguenti principi.

Il suo principio gnoseologico fondamentale è quello per cui il pensiero deriva dalla prassi, ma una volta che esso si è costituito ne diviene del tutto autonomo.

Corollario di questo principio è che il pensiero deriva dal suo contesto sociale e che solo quando sia stato raggiunto un certo grado di sviluppo della prassi sociale può nascere la scienza in generale e la filosofia in particolare.

Più specificatamente:

a. quando un'organizzazione sociale raggiunge un certo grado di sviluppo per cui si fa autonoma dalla sua base naturale può nascere il pensiero logico puro;

b. le forme della classificazione logica entro il pensiero hanno il loro antecedente nelle forme logiche dell'organizzazione sociale (genealogia e oggettività del logico);

c. nell'individuo, invece, il logico si sviluppa dallo psicologico in base alla pressione sociale che impone il sorgere del sentimento morale di coerenza verso se stessi (sensibilità alla contraddizione);

¹ E-MAIL dedalus@ciaoweb.it

² Edizioni dell'Istituto Statale d'Istruzione "Montessori", Roma, 2003. L'Istituto Statale d'Istruzione "Montessori" ha sede in: Via Livorno 8 – 00198 Roma – tel. 06.88.48.395 – E-MAIL montessori@diginet.it

d. il manifestarsi dell'autonomia del logico dallo psicologico è la condizione che induce il pensiero alla ricerca della fondazione del discorso: in questo modo si raggiunge il pensiero metafisico;

e. ma uno sviluppo della riflessione sul tentativo del pensiero di raggiungere un fondamento logico puro conduce, infine, alla comprensione autocritica dell'impossibilità di recidere la relazione tra il pensiero e la sua fonte sociale e, così, alla elaborazione del ***circolo della comprensione*** (cfr. il parlare impuro e puro nel *Teeteto*, Introduzione I Unità, PC1);

TESI: con il concetto di *circolo della comprensione* si è raggiunto il presupposto essenziale per l'insegnamento della filosofia, il cui procedimento sarà il seguente:

- a. si comincia dal linguaggio quotidiano, cioè senza il supporto di alcuna fondazione;
- b. si conduce l'allievo a scoprire che in tale linguaggio sono oggettivamente depositate nozioni razionali pure che si pongono quale nuovo oggetto di riflessione da cui nasce la ricerca filosofica in generale e la metafisica in particolare;
- c. si mostra, infine, come la filosofia stessa proceda adottando proprio questo movimento.

RIFERIMENTI SCIENTIFICI BIBLIOGRAFICI

1. T.W. ADORNO, *Dialettica negativa*, trad. it. Einaudi, Torino 1970
2. M. BARZAGHI, *Dialettica e materialismo in Adorno*, Bulzoni Editore, Roma 1982
3. J. DERRIDA, *Della Grammatologia*, trad. it. Jaca Book, Milano 1998
4. ID., *La voce e il fenomeno*, trad. it. Jaca Book, Milano 1997
5. ID., *Introduzione a "L'origine della geometria" di Husserl*, trad. it. Jaca Book, Milano 1987
6. J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1974
7. E. DURKHEIM – M. MAUSS, *Le origini dei poteri magici*, trad. it. Boringhieri, Torino 1977
8. HANS G. GADAMER, *Verità e metodo*, trad. it. Bompiani, Milano 1983
9. J. HABERMAS, *Il pensiero post-metafisico*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1991

10. ID., *Conoscenza e interesse*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 1970
11. ID., *Testi filosofici e contesti storici*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 1993
12. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, trad. it. Longanesi, Milano 1970 (1992)
13. ID., *Sentieri interrotti*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1979
14. ID., *Segnavia*, Adelphi, Milano, 1994³
15. KANT, *Logica*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 1984
16. K. MARX, *Per la critica dell'economia politica*, trad. it. Editori Riuniti, Roma 1971³
17. K. MARX – F. ENGELS, *L'ideologia tedesca*, trad. it. Editori Riuniti, Roma 1967²
18. G. H. MEAD, *Mente, sé e società*, trad. it. Giunti e Barbera, Firenze 1966
19. J. PIAGET, *L'epistemologia genetica*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 1973
20. ID., *Lo sviluppo mentale del bambino*, trad. it. Einaudi, Torino 1967⁴
21. ID., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, trad. it. Boringhieri, Torino 1977
22. ID., *Giudizio e ragionamento nel bambino*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1982⁵
23. C. S. PIERCE, *Scritti di filosofia*, trad. it. Cappelli, Bologna, 1978
24. PLATONE, *Teeteto*, in *Opere*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 2 voll., 1974
25. R. RORTY, *La filosofia e lo specchio della natura*, trad. it. Bompiani, Milano 1998³
26. A. SMITH, *Indagine sulla natura e sulle cause della ricchezza delle nazioni*, trad. it. Isedi, Milano 1973

RIFLESSIONI SUL METODO DI INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

In generale l'insegnamento della filosofia mette necessariamente in questione tanto il momento psicologico che quello della assoluta validità dei concetti in modo tale che il soggetto a cui si rivolge risulta determinato nell'apprendimento sulla base del proprio sviluppo psichico.

L'insegnamento della storia della filosofia, poi, mette necessariamente in questione il rapporto tra genesi e validità del discorso scientifico nel senso che la temporalità non può essere pensata come estranea alla costituzione della validità logica.

Inoltre si deve considerare che la filosofia giunge ultima tra tutte le discipline insegnate a scuola perché non si affianca alle altre come un nuovo campo del sapere, in quanto non si dedica a studiare una certa regione dell'essere come la geografia o la matematica, dal momento che è interessata proprio a riflettere sulle origini di tali campi che ogni scienza assume senza interrogarsi sul loro significato. Dunque, giunge ultima in quanto pensiero fondamentale.

Premesso questo, emerge la difficoltà essenziale dell'insegnamento filosofico dovuta alla tensione originaria che si instaura immediatamente tra la coscienza ingenua e la presentazione di un oggetto bisognoso di riflessione e autoriflessione.

Si deve, cioè, considerare che, nella sua situazione concreta, l'insegnamento della filosofia (almeno all'inizio) comporta che si riescano a rappresentare concetti e problemi di una disciplina che si muove in conflitto con l'apertura al mondo dei soggetti a cui ci si rivolge.

Questa circostanza, a meno di rinunciare allo specifico dell'insegnamento filosofico equiparandolo ad un corso il cui obiettivo sia unicamente quello di fornire una determinata istruzione, costringe ad un movimento innaturale. Bisogna procedere offrendo alla coscienza ingenua oggetti su cui riflettere che siano tanto concretamente che universalmente concettualizzabili. Inoltre, tali oggetti devono avere una propria densità significativa e, allo stesso modo, devono possederla tutte le nozioni e le procedure offerte, perché occorre tenere presente che un grave peccato dell'insegnamento consiste nell'offrire temi e problemi privi di fondamento per una coscienza a cui si chiede proprio di comprendere in modo fondamentale.

Perciò, piuttosto che da un qualche problema, occorre muovere da ciò che è in grado di stimolare la rappresentazione stessa di

“problema: l’idea di problema sembra, infatti, essere in grado di tenere felicemente assieme proprio i due fattori che inizialmente risultano più inconciliabili: quello psicologico e quello scientifico.

Effettivamente, dal momento che la filosofia richiede di essere presentata quale domanda essenziale, rappresentandola agli allievi si va incontro alla loro spontanea apertura psichica. Si deve dunque iniziare col semplice domandare avendo cura e pazienza di lasciarlo muovere spontaneamente nella coscienza di chi si dispone ad apprendere: se si rispetta la naturalezza di tale apprendimento si scopre che tale movimento conduce immediatamente verso il filosofico.

Tutto questo costituisce una precondizione da cui dovrebbe risultare agevole passare ad una presa di coscienza, ad uno stato di riflessione. Il problema diventa, dunque, quel che consente di passare al sapere di sapere.

Il modo migliore di promuovere questo passaggio sembra quello di far riflettere sulla attività di apprendimento stessa, incoraggiando la maturazione dell’idea che, nel momento stesso in cui la si attua, non si pone in essere solo un comportamento privato, ma si partecipa ad un movimento universale e necessario. Si deve incoraggiare, quindi, la presa di coscienza che questa capacità di riflettere sia essa stessa frutto di una genealogia universale che, come tale, può essere oggetto di studio scientifico, cioè analizzata e interpretata come rispondente a ben determinate leggi di sviluppo. Ritengo che un modello da utilizzare in modo semplice e vantaggioso per provocare una tale scoperta sia la teoria psicologica evolutiva di Piaget. Essa è strutturata proprio su un’idea di evoluzione basata sulla sequenza problema-crisi-soluzione di cui ci stiamo qui servendo.

Inoltre, essa presenta il vantaggio per cui, una volta assimilata per spiegare il movimento evolutivo dell’individuo, la si può sviluppare anche in ambito sociale.

Infatti il problema essenziale che deve affrontare l’insegnamento della storia della filosofia è quello del rapporto fra storia e scienza, fra storia e sapere. È una questione nella quale scienza e storia si intersecano. Si tratta innanzitutto di porgere allo studente questo problema: com’è possibile che il sapere scientifico abbia una storia, un rapporto con la temporalità? Questo paradosso va affrontato, perché non c’è dubbio che il sapere non è sempre stato, ma è cominciato e si è sviluppato; altrettanto, però, non è possibile che esso semplicemente vari col mutare delle stagioni, così che quel

che è vero oggi non lo sia stato ieri e non lo sia più domani. Il fatto è che la scienza ha bisogno per il suo stesso costituirsi, per poter apparire come tale, della temporalità.

Questo significa che si deve evitare di restare invischiati nell'alternativa fra storicismo empirico e razionalismo antistorico per riuscire a porgere la storia della filosofia in modo che genesi e validità risultino oggettivamente connessi. La storia della verità deve essere pensata come il teatro in cui si manifesta la verità della storia, in quanto questa è il processo entro cui produciamo e tramandiamo il sapere.

CONCEZIONE DELL'OPERA

Percorsi critici è un'opera di storia della filosofia concepita in due versioni: cartacea ed elettronica, cioè su CD. L'opera su CD offre la possibilità di una lettura ipertestuale, quindi di navigare attraverso le sue parti in modo personale e di manipolarne il testo attraverso i comuni strumenti della video scrittura così da permetterne un uso dinamico e creativo. In questo modo si propone un testo aperto e si cerca di porre gli attuali strumenti elettronici al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento della filosofia.

Il primo volume è un'introduzione alla filosofia; ne seguiranno altri tre che, nel loro insieme, andranno a costituire un corso di filosofia criticamente orientato.

STRUTTURA DELL'OPERA

Questo corso di filosofia presenta un impianto particolare di cui è opportuno dar conto. Tutta l'opera è articolata in una serie di trattazioni unitarie dette

percorsi

Ogni percorso si articola in

unità didattiche

Ognuna di queste si suddivide in

microunità

cioè in comparti di lezioni.

In tali comparti di lezioni vengono trattati, ogni volta, problemi, correnti o autori: dunque

la lezione

è l'unità minima dell'opera, mentre la sua unità massima è

il percorso

Ogni **percorso** ed ogni **unità** sono presentati con **un'introduzione critica** alla problematica trattata.

Ogni **unità** è una specificazione graduale del tema generale del percorso.

Ogni **microunità** affronta analiticamente aspetti dell'unità.

La **lezione** contiene la discussione scientifica vera e propria dei concetti e dei problemi che vengono trattati nelle sue **quattro parti: schema, lemma, testo e commento**.

ESEMPIO DI STRUTTURA DI UN PERCORSO

PERCORSO INTRODUZIONE	UNITÀ 1 Introduzione	MICROUNITÀ 1	LEZIONE 1 LEZIONE 2
		MICROUNITÀ 2	LEZIONE 3 LEZIONE 4
	UNITÀ 2 Introduzione	MICROUNITÀ 3	LEZIONE 5 LEZIONE 6
		MICROUNITÀ 4	LEZIONE 7 LEZIONE 8

Ogni **lezione**, dunque, si articola in **quattro** momenti:

1° - uno **schema** che visualizza e compendia immediatamente i contenuti complessivi della lezione;

2° - un **lemma** (così detto per il suo carattere di voce d'enciclopedia) che espone discorsivamente l'argomento;

3° - un **testo** originale di filosofia, o di critica scientifica o storica;

4° - un **commento** critico interpretativo del testo.

Schema e Lemma insistono su di un'area del sapere logico-concettuale;

Testo e Commento su di un'area storico-ermeneutica.

Il "montaggio" dei materiali

L'opera Percorsi critici possiede, pertanto, caratteristiche tali da consentirne un uso flessibile da parte di insegnanti e studenti. Essa si presta, cioè, ad un "montaggio" dei suoi materiali utilizzando le sue parti, dall'unità alla lezione, in modo autonomo entro un contesto personalizzato, ossia sulla base di specifiche esigenze di studio e di lavoro.

L'opera offre la possibilità di almeno **tre tipi di lettura\studio**:

- 1- attraverso le introduzioni ai percorsi e alle unità [**modulo storico-critico**]
- 2- attraverso gli schemi \ lemmi delle lezioni [**modulo logico-analitico**]
- 3- attraverso i testi \ commenti delle lezioni [**modulo ermeneutico**].

Concetto di percorso critico

Un aspetto essenziale di questo lavoro consiste nell'idea di **percorso critico**.

Il percorso critico non è un periodo della storia della filosofia in senso cronologico, bensì, la ricostruzione di un problema che si è imposto al pensiero in un determinato momento storico e la ricostruzione delle soluzioni che ne sono state elaborate. Un percorso critico viene, quindi, costruito attraverso una scelta mirata di argomenti, di autori e di opere.

L'aspetto fondamentale del percorso critico consiste nel **ricostruire la storia del pensiero in base a problemi e soluzioni**, invece che ad avvenimenti e dottrine esposti in ordine cronologico.

Infatti, riteniamo che per la comprensione della storia della filosofia sia più proficua una sua ricostruzione come storia dei problemi e delle spiegazioni piuttosto che come mera cronologia di avvenimenti, come puro e semplice avvicinarsi di dottrine.

Vediamo ora, più in particolare, la problematica che concerne i contenuti e le finalità del primo volume "Percorsi Critici 1 – Introduzione alla Filosofia", che è quello finora pubblicato e a cui seguirà, entro l'anno, il secondo dedicato alla filosofia greca.

"Percorsi critici 1 – Introduzione alla Filosofia"

PREMESSA

"Percorsi critici 1" è un'introduzione allo studio della filosofia rivolto a studenti di liceo.

In essa si parte dal presupposto che lo studio di questa disciplina sia favorito da **una preparazione del terreno della riflessione**, piuttosto che da un inizio in cui l'allievo, scaraventato di colpo nell'acqua di Talete, rischia di affogare.

Quest'opera di introduzione alla filosofia si propone di mostrare un modo in cui gli studenti del primo anno di corso possono avvicinarsi

criticamente alle problematiche della storia della conoscenza. Il procedimento è il risultato di un'attività didattica che si è mostrata proficua nel corso di numerosi anni di lavoro.

I^a PARTE – L'EVOLUZIONE DELLE SPIEGAZIONI

Per preparare un terreno della riflessione che favorisca lo studio della filosofia iniziamo col sollecitare nell'allievo interrogativi circa **l'origine della spiegazione**.

Perciò poniamo le seguenti domande: «perché produciamo spiegazioni?» «da dove hanno origine le spiegazioni?»

1. DA DOVE HANNO ORIGINE LE SPIEGAZIONI?

Rispondiamo alla domanda «Da dove hanno origine le spiegazioni?» attraverso il concetto di **aporia**.

Intendiamo per aporia la messa in crisi dell'organizzazione del mondo di cui il soggetto dispone in un dato momento. Questo stato di crisi obbliga il soggetto ad una **pausa-pensiero**.

La pausa-pensiero è l'attività con cui il soggetto cerca una spiegazione attraverso cui riequilibrare nuovamente il proprio mondo.

Queste nozioni sono proposte sulla scorta della teoria psicologica di Piaget secondo cui «un bisogno è sempre la manifestazione di uno squilibrio: si ha bisogno quando qualcosa al di fuori di noi o dentro di noi [...] si è modificato, e quando si tratta di riadattare la condotta in funzione di questo cambiamento» (PIAGET, Lo sviluppo mentale del bambino).

Secondo Piaget «l'azione si conclude quando si ha soddisfazione dei bisogni, cioè quando si è ristabilito l'equilibrio tra il fatto nuovo che ha provocato il bisogno, e la nostra organizzazione mentale quale si presentava anteriormente ad esso» (IBIDEM).

Pertanto «ad ogni istante l'azione viene squilibrata dalle trasformazioni che si manifestano nel mondo, esterno od interno, e ogni nuova condotta consiste non soltanto nel ristabilire l'equilibrio, ma anche nel tendere verso un equilibrio più stabile di quello dello stato anteriore alla perturbazione». (IBIDEM).

2. IN CHE SENSO SI SVILUPPANO LE SPIEGAZIONI?

In questo modo Piaget ci ha fornito i principi di un'interpretazione genetica dell'intelligenza umana, che costituisce **il modello di una ricostruzione dei processi esplicativi entro fasi di progresso**.

Tale modello ci permette di introdurre la domanda: «Che significa che le spiegazioni si sviluppano?»

L'equilibrio esplicativo ogni volta raggiunto si traduce, infatti, in una nuova rappresentazione del mondo rispetto a cui la precedente si presenta come sua provincia. Tale nuova rappresentazione può ora amministrare sia le regioni precedentemente ignote, sia quelle già facenti parte dei suoi domini.

Giunti a questo punto siamo in grado di offrire all'allievo non solo la possibilità di capire perché le spiegazioni mutano, ma anche **un criterio in base a cui si può dire che esse evolvono.**

3. EGO CENTRATO E DECENTRATO

Questo criterio si ottiene introducendo le categorie di **ego centrato** e **decentrato** con cui si chiarisce in che senso le spiegazioni si sviluppano.

Secondo Piaget il passaggio cruciale dello sviluppo è, infatti, costituito dal raggiungimento dello stadio in cui **si passa da una dimensione cognitiva egocentrica ad una decentrata.**

L'allievo si mostra particolarmente sensibile a tali dimensioni poiché le ritrova facilmente nella propria recente esperienza interiore.

In tal modo lo studente aderisce intimamente all'idea che con la posizione cognitiva decentrata il soggetto raggiunge un equilibrio cognitivo in cui:

è in grado di valutare anche la propria posizione soggettiva in modo oggettivo;

di percepire il proprio Io come paritetico a quello di ogni Tu;

di formulare spiegazioni che non devono funzionare solo per se stesso, ma per chiunque altro.

4. SOCIALIZZAZIONE E SVILUPPO INTELLETTIVO

Secondo Piaget ciò che spinge il soggetto ad assumere una posizione decentrata è **la pressione sociale.**

Ciò vuol dire che, per poter accedere alla prassi sociale e non rimanere isolato, ognuno deve accettare regole di comportamento con cui si pone in posizione paritetica rispetto agli altri membri del gruppo (PIAGET, Giudizio e ragionamento nel bambino).

L'accettazione di tali regole comporta il passaggio ad una posizione cognitiva decentrata: essa consente all'individuo di conseguire un livello di pensiero "universale".

Viene così posto **il principio generale secondo cui il livello di sviluppo del pensiero dell'individuo dipende dalla sua capacità di inserimento nel contesto sociale.**

5. LE SPIEGAZIONI DECENTRATE E QUELLE EGOCENTRICHE

Le spiegazioni elaborate in base al pensiero decentrato, possono essere considerate maggiormente evolute rispetto a quelle egocentriche.

Quelle sono prodotte da un pensiero che ha raggiunto un livello "universale", queste, invece, sono legate ad uno stadio cognitivo in cui il soggetto si pone come assoluto e non coglie la presenza degli altri come realtà paritetiche.

Una volta acquisito questo metro di misura, occorre spingere l'allievo a prendere coscienza che esso può venire impiegato per interpretare le trasformazioni intervenute nella storia del pensiero. Ma per procedere in questo senso è necessario trasporre la distinzione tra posizione egocentrica e decentrata dall'ambito della psicologia individuale a quello sociale.

II PARTE - DAL PENSIERO INDIVIDUALE AL PENSIERO SOCIALE

Si deve, allora, introdurre l'idea che la differenza tra posizione egocentrica e decentrata che è servita a distinguere stadi di organizzazione del pensiero individuale, ora verrà impiegata nei confronti di analoghi stadi del pensiero sociale in base al **principio per cui la prassi costituisce la fonte della organizzazione del pensiero** e del suo grado di sviluppo.

Applicato ai gruppi umani tale principio vuol dire che **ad un determinato grado di sviluppo dell'organizzazione sociale corrisponde un certo stadio di organizzazione del pensiero sociale:**

questo evolve da una posizione egocentrica ad una sempre più decentrata e, dunque, in grado di produrre spiegazioni sempre più universali.

1. MITOPOIESI E OGGETTIVITA'

Resta da precisare come si intende specificare la differenza fra le produzioni esplicative individuali e quelle sociali. A tale proposito, in

analogia con le organizzazioni del pensiero egocentrica e decentrata, occorre introdurre per i soggetti collettivi la coppia mitopoiesi e oggettività.

Con ciò proponiamo l'idea che **i soggetti collettivi producono spiegazioni mitopoietiche** oppure **spiegazioni critiche ed oggettive** nello stesso senso in cui abbiamo precedentemente distinto fra spiegazioni egocentriche e decentrate.

La mitopoiesi consiste nello spiegare attraverso narrazioni, racconti, elaborati da soggetti collettivi "egocentrici" (essi "fanno" miti).

La spiegazione critica e oggettiva, invece, viene ricercata in base alla consapevole distinzione fra mondo umano e naturale, storia e natura, momento soggettivo e oggettivo dell'attività esplicativa (interesse particolare \ interesse universale).

La coppia mitopoiesi\oggettività serve, dunque, in analogia con la teoria delle fasi ontogenetiche dello sviluppo cognitivo di Piaget, ad **interpretare la storia delle spiegazioni umane in senso filogenetico come periodi di organizzazione e di adattamento della mentalità collettiva.**

2. SOCIALIZZAZIONE E MENTALITA' PRE-URBANA E URBANA

Inoltre proponiamo agli studenti di riferire l'attitudine esplicativa mitopoietica ad un corrispondente grado di socializzazione che definiamo **pre-urbano** e quella dell'attitudine oggettiva ad un altro grado di socializzazione che chiamiamo **urbano**.

Pertanto suggeriamo che il passaggio dallo stadio mitopoietico a quello critico e oggettivo delle strutture cognitive collettive sia avvenuto in corrispondenza del passaggio da un livello di socializzazione pre-urbano ad uno di ordine urbano.

Infine, in corrispondenza di tali stadi di socializzazione, introduciamo **due specie di mentalità collettiva: mentalità urbana e pre-urbana.**

Assumiamo il passaggio da un modo di vita pre-urbano ad uno urbano come discriminante delle strutture cognitive collettive in base all'assunzione che esso comporta una radicale trasformazione della mentalità.

3. LA STORIA EVOLUTIVA DELLE SPIEGAZIONI

Questa strategia permette agevolmente agli allievi di **interpretare la storia delle spiegazioni come storia evolutiva**, cioè di

collocare le spiegazioni prodotte in seno alla mentalità urbana ad un livello superiore rispetto a quelle prodotte dalla mentalità pre-urbana in quanto le prime sono critiche ed oggettive, le seconde mitopoietiche.

A questo punto è essenziale introdurre l'idea che **la stessa mentalità urbana evolve in base allo sviluppo sociale**.

Questo principio sarà, poi, analiticamente sviluppato negli anni successivi con altri percorsi critici come quello che, ad esempio, tratterà dello sviluppo della fisica.

Ci si occuperà, infatti, ad esempio della **fisica di Aristotele** per osservare che, in quanto frutto di una mentalità urbana, è senz'altro critica ed oggettiva, ma in quanto realistica, sostanzialistica, qualitativa, è meno sviluppata della **fisica galileiana** quale fisica della misura matematico-quantitativa.

A sua volta, però, verrà fatto osservare che il modello fisico galileiano poneva una corrispondenza a priori tra matematica e natura per giustificare la possibilità della scienza (si veda l'immagine del "libro della natura" ne Il saggiaiore).

Così si vedrà come, con l'ulteriore sviluppo della mentalità critico-oggettiva, dovrà emergere che in questo modo ciò che doveva risultare dalla conoscenza fisica ne diveniva, invece, il presupposto. Questo porterà il pensiero critico a ricercare una fondazione non realistica della scienza con Kant.

Il percorso sull'evoluzione della fisica si concluderà con il superamento del modello galileiano-newtoniano attraverso la **teoria della relatività** di Einstein di cui si può dire che propone una spiegazione critico-oggettiva di livello ancora più elevato, ovvero, rispetto alla quale la spiegazione precedente mostra ancora componenti mitopoietiche che si rivelano nella pretesa inconsapevolmente assunta dal soggetto di far coincidere le proprie strutture conoscitive con stati ontologici.

Con la presentazione di questo percorso introduttivo alla filosofia ci siamo, dunque, proposti di mostrare un modo in cui è possibile **preparare un terreno della riflessione** in grado di aiutare l'allievo ad avvicinarsi criticamente alle problematiche della storia della conoscenza.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

Cos'è la persona? Un percorso tra filosofia, cinema, letteratura, fantascienza¹

di Alessia Marabini

Le domande

Questo libro analizza il concetto di identità personale. Che cos'è identico? La relazione di identità appare la più ovvia del mondo; tuttavia siamo sicuri che nel mondo vi siano davvero oggetti identici? Il mondo non è forse pervaso da una differenza che rende ogni oggetto altro da sé? Tutto muta, perfino noi stessi mutiamo, invecchiamo (cambiamo nel tempo), perdiamo atomi (cambiamo nello spazio). E una persona che cos'è? Il problema della definizione della nozione di persona è oggi tornato di grande attualità, sia alla luce delle recenti questioni inerenti le tecniche di procreazione assistita, sia, più in generale, in relazione alle nuove sfide della scienza, in particolare la biogenetica (ogm, trapianto di organi e via dicendo). E dunque viene di conseguenza da chiedersi, prima di tutto, cos'è una persona? Esiste una moltitudine di prospettive che vanno a determinare il concetto di persona, mai monolitico, ma un po' sfuggente. Infatti per la filosofia o la teologia la persona è una certa cosa, ma per la filosofia del linguaggio è un'altra cosa (un problema in fondo), per l'etica un'altra, per la religione un'altra ancora. Parliamo di uomo, di persona fisica, di persona nel senso medico o psicologico, di persona giuridica. Dunque esistono molte idee di persona. Rinunciando ad ogni pretesa universalistica non si vuole dire qui che cos'è una persona in un senso definitivo, ma si mostra la complessità del lavoro che occorre intraprendere se si vuole discutere questo problema di definizione.

Il metodo

Come e con quali metodi studiare la questione dell'identità personale? L'approccio non può che essere multiplo, ma la conclusione cui prelude non vuole essere un relativismo nel senso etico filosofico della parola. Il relativismo in etica ha rappresentato per anni una delle tendenze più diffuse, soprattutto a seguito del grande impulso avuto dagli studi di antropologia. Esso può essere definito, volendo qui semplificare, come l'idea che l'etica è una

¹ Edizione: Allori Edizioni, Ravenna 2004; <http://www.alloriedizioni.com>

questione relativa alla cultura di appartenenza. Se poteva sembrare quasi scontato qualche tempo fa, nell'era attuale della globalizzazione, era in cui le culture convivono negli stessi luoghi, il problema non può più essere posto in questi termini. Chi ha ragione quando il conflitto rimanda a uno scontro di culture? Forse la risposta è che occorrerebbe ricercare una visione etica dall'orizzonte più ampio, che permettesse di comprendere le differenze culturali, pur senza ricadere nella rinuncia al dibattito volto a dirimere le questioni etiche. Probabilmente un bel modo di venirne a capo potrebbe essere quello di identificare la nozione di persona con la facoltà, da parte di un ente, di effettuare scelte autonome e responsabili e di agire in conformità ad esse e ad un proprio piano di vita, rispettando una propria concezione del valore, per citare un autore cui si fa riferimento nel testo. In questo libro, tuttavia, non si vuole arrivare a tanto. Vale a dire che non si propone una soluzione, ma si pone solo il problema presentando vari contesti in cui è stata presa in considerazione la nozione di persona. Un approccio, dunque, che se appare come una forma di relativismo, non lo è per lo meno nel senso banale del termine. Ciò che si vuole fare qui, è di proporre un itinerario su queste domande che è anche didattico, cioè rivolto allo studente cui sono dedicati approfondimenti specifici, le schede didattiche poste in fondo, come pure al lettore e a tutti quelli sedotti da questa domanda, che poi, in una delle sue forme base, non è più: cos'è una persona? Ma diviene: chi sono io?

Il percorso

Si parte da una ricognizione di alcune delle principali correnti filosofiche che hanno parlato dell'io e della persona, e si allarga poi il cerchio toccando vari aspetti del problema, in un percorso assimilabile ad un racconto di un viaggio personale sulla persona, se vogliamo il riflesso di una esperienza personale, di persona e fatta di persona, di un percorso individuale di letture che rimandano ad altre. Si può dire che la scrittura immette nel testo ciò che è rimasto come traccia significativa di un vissuto. Si è cercato di mettere in chiaro come siano state privilegiate alcune fonti trascurandone altre, e di questo si è avvertito fin da subito il lettore, ma si è pensato che proprio questo approccio, mai teso ad esaurire il campo di indagine, potesse essere quello più accattivante per uno studente o comunque un lettore non avvezzo a questo tipo di riflessione. Il punto di partenza, perciò, è stata una sollecitazione

della curiosità del lettore, seguendo in seguito un percorso che poteva anche essere diverso, ma che proprio per questo, poiché risulta dagli interessi e dalle scelte di una persona, l'autrice, mantiene a nostro parere la propria funzione educativa. Si procede riverberando fatalmente l'ineliminabile polisemia di questa strana parola (persona) e differendo ogni termine nel non detto che esso cela, seppur mostrandosi. Questo terreno è difficile, è un luogo-non-luogo in cui ogni verità rivela i propri limiti. La sequenza dei capitoli non segue, dunque un ordine progressivo e ogni capitolo costituisce quasi un discorso a sé. Un'eccezione è costituita dai primi tre capitoli dei quali il primo prende in esame la teoria di uno degli autori d'obbligo per chiunque voglia intraprendere un'analisi del concetto; si tratta della tesi di John Locke sul concetto di identità personale. Seguono, nello stesso capitolo, importanti considerazioni di alcuni autori a lui quasi contemporanei come Thomas Reid. In questa sezione si vuole fare emergere la distinzione, secondo Locke, tra le nozioni di identità di una persona, di un essere umano, di un animale e di una cosa, mentre il concetto di identità personale rimanda all'ambito etico-giuridico e si fonda sulla continuità della memoria. Per introdurre il tema si è fatto riferimento ad un film: "Atto di forza", tratto da un racconto del celebre scrittore di fantascienza Philip Dick, "Ricordi in vendita", al fine di fare il punto sul dilemma tra il riconoscimento del fondamento dell'identità personale solo nella memoria (ma allora chi è veramente Quaid, il protagonista del film?) oppure anche in qualcosa di diverso, come ad esempio nella capacità di agire in conformità a proprie scelte e valori.

Nel secondo capitolo si vuole presentare l'analisi di un autore nostro contemporaneo, R. Chisholm, sulla distinzione tra identità di una persona e identità di una cosa. Segue qui il riferimento ad un autore, Duns Scoto, che per primo, nel Medioevo si pose il problema di capire in che cosa consiste l'identità di un individuo, e come se lo è posto rispetto al celebre dibattito sugli universali.

Il terzo capitolo parte, invece, dalla teoria di Locke secondo la quale l'identità personale si basa sulla memoria, per presentare un dibattito tra filosofi a noi contemporanei a favore o meno di quell'ipotesi, con le differenti vedute e obiezioni. Anche qui si prendono in considerazione film per meglio chiarire le distinzioni rilevate. La prima analisi è quella del filosofo Shoemaker che presenta riserve sulla nozione di memoria come base dell'identità personale, pena il ricorso ad un circolo vizioso. Secondo l'autore,

infatti, essa presupporrebbe il concetto di appartenenza alla stessa persona, che è proprio quello che si vuole indagare, a meno che non si faccia riferimento ad un'astratta nozione di memoria impersonale, chiamata qui "quasi-memoria". Dopo aver presentato varie obiezioni a questa ipotesi, l'autore vuole richiamare l'attenzione sul ruolo che hanno le emozioni per il riconoscimento dell'identità in questione. L'altro filosofo qui citato, Bernard Williams, pone un diverso criterio, il corpo, ma in modo analogo attribuisce grande rilevanza alle emozioni nel giungere a questa identificazione.

Nel quarto capitolo la prospettiva è diversa. In quest'ambito si vuole mostrare come il concetto di persona, in quanto entità che ha una continuità nel tempo, costituisca anche la premessa di una teoria etica come quella di T. Nagel.

Il quinto capitolo prende in esame uno scenario in cui invece non esiste un'idea di essere umano come persona che ha una continuità nel tempo, bensì come somma di stati. In questo caso le parole sono quelle del protagonista di un romanzo: "Le particelle elementari" di M. Houellebecq. Segue la presentazione di brani tratti da saggi di un filosofo contemporaneo, Derek Parfit, il quale rappresenta una posizione ancora diversa all'interno del panorama da noi preso in considerazione. Parfit si rifà infatti all'idea che la nozione di "identità personale" non rappresenti un concetto essenziale per l'identificazione di ciò che è in fondo un essere umano, e che al suo posto si possa invece accogliere la nozione più indicata di "molteplicità". Il riferimento al film: "A proposito di Schmidt" di A. Payne, introduce la terza teoria, quella di Mark Johnston il quale è sia contro una teoria della memoria, alla pari di tutte le teorie che presuppongono che una persona sia in fondo la sua mente, sia contro quelle che la identificano invece con il suo corpo. La sua tesi ci porta dunque a identificarci come il funzionamento mentale e fisico di organismi umani, pur senza essere identici alla mente o al corpo. Nello stesso capitolo sono riportati esempi tratti dalla letteratura, di situazioni paradossali come quella di un naso che se ne va a spasso; il riferimento qui è al celebre racconto di Gogol'. Il racconto "Il naso", quale esempio di scenario ipotizzabile, sebbene paradossale, introduce, inoltre, alcune distinzioni di P. Strawson e successivamente la sua concezione di ciò in cui consiste una persona.

Il capitolo sei presenta esempi di una nozione di identità personale che considera sua parte integrante, accanto alla memoria, l'oblio.

Entrambe le componenti sono alla base delle scelte. Gli autori menzionati, oltre ai filosofi Bergson e Valéry, sono gli scrittori M. Kundera con il romanzo "L'ignoranza" e R. Musil con "L'uomo senza qualità". L'idea della scelta che investe le emozioni e le credenze delle persone è uno dei cardini anche della teoria di D. Parfit, cui avevamo accennato nel precedente capitolo, che viene qui ripresa in alcuni suoi aspetti, in particolare in relazione all'idea che la possibilità di considerare l'identità come una molteplicità di "io" passati, presenti, futuri, alcuni dei quali possono essere considerati appartenenti ad una stessa persona o no, convive col fatto che solo alcuni di questi io hanno importanza. Tutto, infatti, dipende da chi e da come viene posta la linea di confine tra questi io, in base a proprie scelte dettate da emozioni, interessi, amore e via dicendo. Ancora una volta il richiamo ad un film, "Arca russa", è inteso a chiarire questi concetti.

Sempre in riferimento al tema della scelta, ma di segno quasi opposto, è il paragrafo su Dostoevskij in cui vengono riportati alcuni brani tratti dal romanzo breve "Memorie del sottosuolo". In quest'ambito il protagonista non effettua scelte, ma ritiene di essere in balia di esse, contrariamente ad ogni visione ottimistica della scienza che all'epoca in cui scriveva l'autore riteneva di poter giungere a determinare esattamente che cosa sia una persona, come dice Dostoevskij tramite il suo personaggio. L'autore suggerisce che il significato di questa nozione, in realtà, è più nascosto e sfuggente di quanto ogni indagine di carattere fisiologico possa suggerire.

Il capitolo sette prende in esame un concetto di identità personale che trascende l'individuo e diviene impersonale in quanto parte di una coscienza universale. Questa parte è dedicata quasi interamente a L. Tolstoj, con brani tratti da "La morte di Ivan Il'ic", da "Cosa fa vivere gli uomini" e da un opuscolo di carattere filosofico quale è "Della vita", un'opera non molto nota dello scrittore. In questa occasione viene inoltre istituito un parallelo tra il pensiero di Tolstoj filosofo e il pensiero di Dostoevskij e Sartre (quest'ultimo considerava il romanzo "I fratelli Karamazov" di Dostoevskij come l'origine dell'Esistenzialismo). Mentre gli ultimi due collocano l'identità dell'uomo nell'esistenza, addirittura nel sottosuolo, di matrice opposta è la tendenza di Tolstoj a collocare la vera identità dell'uomo in un luogo superiore che va oltre l'esistenza individuale. Un altro parallelo è istituito tra Tolstoj e Bergson, anche in

relazione ad alcune analogie tra i due autori nella rappresentazione delle proprie vedute sulla vita.

L'ottavo capitolo è dedicato al ruolo della nozione di persona in relazione ad alcuni temi di bioetica. L'autore cui si fa riferimento in massima parte è il filosofo E. Lecaldano, ma appaiono riferimenti anche a Locke e Parfit, mentre il capitolo nove presenta esempi di risposte da parte di filosofi di diverse epoche, alla domanda se possa una persona sopravvivere dopo la morte (Ayer, Strawson, Tommaso d'Aquino).

Il capitolo dieci, infine, è decisamente un capitolo a sé, ma si è ritenuto opportuno inserirlo nel testo per mostrare come anche all'interno di teorie estetiche che si interrogano sulla natura dell'opera d'arte, il concetto di persona rappresenta un valido supporto nella elaborazione di una nozione di opera d'arte che vada oltre il dualismo di idea/contenuto da una parte e oggetto dall'altra, così come prevedono diverse teorie estetiche, ad esempio la Teoria Ideale dell'arte. Gli autori cui si fa riferimento qui sono Margolis, Hagberg, ma soprattutto R. Wollheim.

In conclusione ...

Dal nostro percorso emerge come alcune delle idee più precise giungano utilizzando, accanto all'analisi filosofica, l'arte e il genio dei grandi scrittori, oppure immergendosi nelle vicende di un film. Oppure studiando i risultati e i problemi parti dell'ultima frontiera, la bioetica. Che cosa una comunità, che crea un corpus di leggi per auto-regolarsi, deve considerare "uomo"? Che cosa "non ancora uomo"? L'embrione è uomo? Chi decide chi è uomo, oggi?

Al termine del libro dovrebbe risultare evidente, quindi, che il concetto di persona ha valori diversi a seconda della prospettiva da cui ci si pone: impossibile una messa a fuoco finale. E' il contesto (religioso, giuridico, medico, fisico, etc.) che determina un orizzonte di senso da cui emerge l'intreccio di relazioni che ci consentono di dire e di definire.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)