



NUMERO 18 - giugno 2007

Registrazione: ISSN 1128-9082

---

## REDAZIONE

Direttore responsabile: Enrico Berti

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale [mdepasquale@teseo.it](mailto:mdepasquale@teseo.it)

Anna Bianchi [annabian@tin.it](mailto:annabian@tin.it)

Valerio Bernardi [bernarditroyer@virgilio.it](mailto:bernarditroyer@virgilio.it)

Cristina Boracchi [tondino\\_baby@libero.it](mailto:tondino_baby@libero.it)

Fabio Cioffi [fabio.cioffi@fastwebnet.it](mailto:fabio.cioffi@fastwebnet.it)

Antonio Cosentino [cosant@libero.it](mailto:cosant@libero.it)

Susanna Creperio Verratti [susanna.creperio@tiscalinet.it](mailto:susanna.creperio@tiscalinet.it)

Ferruccio De Natale [fdenat@iol.it](mailto:fdenat@iol.it)

Francesco Dipalo (webmaster) [francesco.dipalo@istruzione.it](mailto:francesco.dipalo@istruzione.it)

Armando Girotti [armando.girotti@unipd.it](mailto:armando.girotti@unipd.it)

Laura Lavore [laura.lavore@email.it](mailto:laura.lavore@email.it)

Fulvio C. Manara [philosophe0@tin.it](mailto:philosophe0@tin.it)

Domenico Massaro [galileo@lina.it](mailto:galileo@lina.it)

Fabio Minazzi [fabio.minazzi@asi.unile.it](mailto:fabio.minazzi@asi.unile.it)

Graziella Morselli [morselli@aliceposta.it](mailto:morselli@aliceposta.it)

Gaspere Polizzi [gasppo@tin.it](mailto:gasppo@tin.it)

Anna Sgherri Costantini [annasgherri@libero.it](mailto:annasgherri@libero.it)

Emidio Spinelli [emidio.spinelli@sfi.it](mailto:emidio.spinelli@sfi.it)

Bianca M. Ventura [b.ventura@irre.marche.it](mailto: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. 18 – SOMMARIO

ANNA BIANCHI, [Editoriale](#)

**Ricerca teorica e proposte didattiche**

GIOSIANA CARRARA, [Per una filosofia dell'alimentazione con un excursus sul peccato di gola. Suggerimenti teorici e ipotesi didattiche](#)

ANNALISA CAPUTO, [Possibili risvolti didattici della teoria gadameriana del gioco. Per un'introduzione alle "Schede di gioco sulla filosofia antica"](#)  
- [Schede di gioco sulla filosofia antica, da Talete ad Aristotele](#)

Gruppo di ricerca «Esercitiemo il pensiero» (Marche):  
- PAOLO COPPARI, [Ortega y Gasset in classe](#)  
- TERESA MAGNATERRA, [José Ortega Y Gasset: una lettura pedagogica](#)

PIERLUIGI MORINI, [Transdisciplinarietà e paradigmi razionali](#)

GIULIA SANTI, [Sentieri per una pedagogia della memoria](#)

**Esperienze e percorsi didattici**

FRANCESCO DIPALO, [Relazione di un'esperienza di Dialogo Socratico on-line](#)

FRANCESCA GASPERINI e ANNA SANCHINI, [Trasversalità della filosofia e suo valore pedagogico. Resoconto di un'esperienza](#)

VALERIO NUZZO, [La rivoluzione nella scienza](#)  
(In allegato al presente file presentazione in Power Point: *Nuzzo – La rivoluzione nella scienza.ppt*)

ELISABETTA SCOLOZZI, [I "Giovani Pensatori" e il sentiero inesplorato della giustizia](#)

**Pratiche filosofiche**

ROBERTO PEVERELLI, [Lo spazio delle ragioni. Giustificazioni per le pratiche filosofiche](#)

GIANNI TALAMONTI, [Il valore educativo e sociale del "Caffé filosofico". Un'esperienza marchigiana di comunicazione filosofica in gruppo](#)  
(In allegato al presente file locandina in formato .pdf: *Talamoni - Manifesto del Caffé filosofico.pdf*)

**Dal Congresso nazionale di Filosofia (Verona, 26-29 aprile 2007)**

CRISTINA BORACCHI, [L'interesse per la didattica della filosofia](#)

ARMANDO GIROTTI, [La filosofia in Europa tra mediazione didattica e formazione dei docenti](#)

**Eventi**

CRISTINA BORACCHI, [Filosofarti](#)

	<p>ALESSIA MARABINI, <a href="#">Pensare il pensiero giovane: il festival di filosofia per bambini e ragazzi</a></p> <p>PIERLUIGI MORINI, <a href="#">Filosofia ed idea di Europa. Un resoconto dei contenuti del seminario regionale</a></p>
<b>Cinema tra filosofia e storia</b>	<p>CRISTINA BORACCHI, <a href="#">Greenaway: per un'aritmogeometria dei corpi</a></p> <p>CRISTINA BORACCHI, <a href="#">La memoria della Shoah: itinerari didattici cinematografici</a></p>

## **EDITORIALE**

### **di Anna Bianchi**

L'interesse delle riflessioni e la ricchezza delle esperienze presentate nel diciottesimo numero di *Comunicazione Filosofica* confermano la validità dell'intuizione all'origine della rivista: creare uno spazio libero dai vincoli delle pubblicazioni cartacee, per proporre gli esiti delle molteplici iniziative volte a sperimentare forme di diffusione del pensiero filosofico.

La lettura dei diversi contributi – nati dall'impegno nella ricerca e da un ripensamento critico delle attività realizzate – testimonia, innanzi tutto, la fecondità del nesso tra un'elevata competenza filosofica e il "fare" filosofia, nelle differenti forme assunte da tale "fare": il "fare filosofia" nei percorsi formativi tracciati dalle pratiche filosofiche, nella produzione didattica realizzata nella scuola, nella stessa progettazione di appuntamenti filosofici per il grande pubblico.

Inoltre, dinanzi alle diverse risposte "offerte" alla "domanda" di filosofia presenti oggi sul "mercato", la riflessione consapevole su proposte ed esperienze, suggerita dagli articoli di questo numero, concorre a sottolineare l'importanza di un'educazione filosofica del "consumatore" di filosofia: un'educazione che solleciti tale consumatore – compatibilmente con le sue possibilità – a interrogarsi sullo stesso "bisogno" di filosofia e a domandare ragione del senso e del valore delle risposte prospettate.

# PER UNA FILOSOFIA DELL'ALIMENTAZIONE CON UN EXCURSUS SUL PECCATO DI GOLA.

## SUGGERIMENTI TEORICI E IPOTESI DIDATTICHE

di Giosiana Carrara

Come può essere accaduto che principalmente le lingue moderne abbiano indicato la facoltà del giudizio estetico con un'espressione (*gustus, sapor*), che si riferisce soltanto a un certo organo del senso (l'interno della bocca) e alla distinzione e alla scelta delle cose godibili per mezzo di esso?  
I. Kant, *Antropologia pragmatica*

### INTRODUZIONE

Il rapporto col cibo, collocato all'interno della quotidianità e confinato nell'abitudine, è stato –salvo rare eccezioni<sup>1</sup>– per secoli escluso dalla speculazione filosofica. Soltanto in tempi più recenti si è tentato di sottrarlo all'ovvietà della sua funzione per farne l'oggetto d'uno specifico campo d'indagine che, inteso genericamente come "filosofia dell'alimentazione"<sup>2</sup>, ha posto in luce la ricchezza dei contenuti

---

<sup>1</sup> Se si escludono considerazioni sparse presenti negli scritti di filosofi come Eraclito, Aristippo, Hume, Feuerbach o Nietzsche, nella storia del pensiero il rapporto col cibo non è mai stato riconosciuto come un oggetto di riflessione passibile di intrinseca significanza e autonomia. Piuttosto, o ha subito un accanito ostracismo (per tutti, si consideri la condanna platonica di cui si riportano le principali motivazioni nella seconda parte di questo contributo) oppure è stato del tutto ignorato. Le ragioni di questa dimenticanza sono assai complesse. Nel corso del testo cercherò di indicare le più rilevanti.

<sup>2</sup> Il termine designa una nuova area di ricerca, sviluppatasi dai primi anni Ottanta soprattutto negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e in Francia a partire da un libro del 1985 dell'americano Richard WATSON. Il testo, tradotto in italiano col titolo *A dieta col filosofo* (Positive Press, Verona 1999), tramite un taglio dichiaratamente divulgativo poneva sullo stesso piano i "consigli dietologici" e le grandi questioni etiche. La provocazione di Watson è stata accolta specie nell'ambito della cosiddetta "filosofia delle donne" dando luogo ai *Feminist Food Studies*, in cui la "dimenticanza" del cibo nella storia della filosofia è stata accostata in senso critico a quella del corpo e delle donne, nella "triplice esclusione" che ha caratterizzato dal suo sorgere il pensiero occidentale. Fra i testi più noti ricordo: *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body* (Univ. of California Press, Berkeley 1993) di Susan BORDO; *Cooking, eating, thinking* di Deane W. CURTIN e Lisa M. HELDKE (Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 1992) e *Making sense of taste* di Carolyn KORSMEYER (Cornell Univ. Press, Ithaca and New York 1999), che, col sottotitolo di *Food and Philosophy*, definisce questa nuova area tematica collegandola esplicitamente all'estetica del gusto. Tre anni prima era stato pubblicato, simultaneamente a Londra e New York per l'edizione Routledge, *Food for Thought* di Elisabeth TELFER. Dell'area francese segnalò invece *Le Parasite* (Hachette, Paris 1997) e *Les cinq sens* (Hachette, Paris 2003) di Michel SERRES e

e la varietà delle tematiche (etiche, politiche, antropologiche, religiose, estetiche, psicologiche, economiche, ecc.) di volta in volta richiamate.

Dal momento in cui procurasi il cibo per vivere non costituisce più, almeno per le società occidentali, la preoccupazione dominante, l'alimentazione implica un agire che tende a farsi libero in quanto comporta scelte in buona parte svincolate dalla stretta necessità, che configurano un preciso sfondo etico.

In realtà, a ben guardare, le scelte effettuate nel campo nutrizionale sono tutt'altro che incondizionate. Esse infatti delineano l'ampio contesto delle problematiche alimentari che, in senso geografico, si polarizzano nel Nord del mondo, palesandosi tramite psicopatologie connesse a fenomeni di obesità, anoressia e bulimia, mentre nel Sud continuano a mostrare l'antico volto della miseria e della fame. Così il rapporto col cibo, oscillando fra privazione e abbondanza, rivela sin da subito contrasti radicali: che lo si guardi nell'asimmetria dell'ingiustizia sociale fra Nord e Sud del nostro globo o che lo si viva all'interno del proprio corpo come disagio o malattia, esso sempre si offre tramite opposizioni macroscopiche, che rimarcano di continuo le necessità fisiche e primarie della nostra natura animale e quelle psicologiche dell'essere socialmente accettati per esistere, pena l'esclusione sociale<sup>3</sup>.

In questa sede, tuttavia, non mi soffermo sui reciproci nessi fra alimentazione e ambiti psicologici o politico-economici. Piuttosto, entro lo spazio ch'essi tracciano, intendo introdurre e giustificare una riflessione teorica concernente la storia del peccato di gola alla luce dei più recenti contributi relativi alla filosofia dell'alimentazione. Penso infatti che una riflessione di questo tipo possa essere particolarmente significativa anche per la valenza didattica ch'essa comporta almeno in ordine a due ragioni: da un lato, per l'attualità e la problematicità che il rapporto col cibo assume specie nel mondo adolescenziale e, dall'altro, per l'opportunità che la scuola se ne faccia carico, al di là di estrinseci corsi sull'educazione alimentare generalmente affidati a figure esterne, inserendola eventualmente anche tramite nuclei tematici specifici negli stessi *curricula* disciplinari. La riflessione si può così configurare come un percorso, destinato a docenti e a studenti che operino all'interno di un triennio liceale, conforme - sul piano del metodo - ad un

---

*Le ventre des philosophes. Critique de la raison diététique* (Grasset, Paris 1989; trad. it. Rizzoli, Milano 1991) e *La Raison gourmande. Philosophie du gout* (Grasset, Paris 1995) di Michel ONFRAY. In lingua italiana l'argomento è stato affrontato da Francesca RIGOTTI ne *La filosofia in cucina. Piccola critica della ragion culinaria* (Il Mulino, Bologna 1999), costruito sull'analogia fra il nutrimento della mente e quello del corpo.

<sup>3</sup> Cfr. U. GALIMBERTI, *Vizi capitali e nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano 2005, pp. 49 -55.

insegnamento della filosofia che prediliga il ricorso a temi di discussione e problemi e che affronti l'argomento seguendo la circolarità del rapporto presente -passato- presente.

In questo senso, la prima parte del contributo coglie il presente a partire dall'attualità e dalla rilevanza delle problematiche alimentari, che suscitano domande o pongono questioni a cui la filosofia dell'alimentazione può rispondere suggerendo diversificati itinerari di ricerca. La seconda parte rimanda al passato. Dalla tradizione etica e teologica inerente ai vizi capitali viene infatti ripreso il peccato di gola, allo scopo di circostanziare, in senso storico-filosofico e tramite un rapido excursus, le sue vicissitudini nel tempo. Il ritorno al presente, invece, non è ancora stato scritto: resta "aperto", nell'auspicio che questo contributo possa offrire spunti di riflessione ai lettori e servire ai docenti interessati per la costruzione di itinerari didattici autonomi.

## **PARTE PRIMA. Per una filosofia dell'alimentazione**

Trattare la filosofia dell'alimentazione dovrebbe risultare agevole e di immediata efficacia sia per la natura del suo oggetto sia per il legame originario e imprescindibile che abbiamo col cibo. La problematica alimentare, infatti, si può avvicinare tramite un'infinità di spunti tratti dal quotidiano e dai singoli vissuti degli adolescenti. Cresciuti nell'epoca dei McDonald's e del *fast-food*, ossia del mangiare un po' a caso con gli amici, ma al contempo educati come figli unici all'interno di rapporti familiari fortemente improntati ai bisogni individuali, spesso gli adolescenti, prima che irrompano eventuali disturbi di tipo alimentare, si muovono con scarsa consapevolezza nel campo delle loro scelte nutrizionali, sovente guidati dal solo capriccio. Per questo motivo la riflessione sul rapporto col cibo può prendere le mosse da domande su fatti, comportamenti abituali o "piccole cose" che si offrono continuamente davanti agli occhi, ma che -nondimeno - possono implicare anche temi di indiscutibile valenza filosofica<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Per questo aspetto si veda Francesca RIGOTTI, *La filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara 2004. Secondo Rigotti, quando il pensiero nasce dalle osservazioni di oggetti usuali o dall'attenzione rivolta a gesti solitamente contrassegnati dall'abitudine, allora si pongono le premesse per la costruzione di una nuova filosofia. Si tratta di un pensiero che coglie l'esperienza delle cose del mondo in senso pieno, abbandonando il primato della vista a vantaggio di un processo conoscitivo a cui concorrono anche "sensi minori" come il gusto o l'olfatto: "Le piccole cose non sono solo lì per essere guardate ma anche per essere ascoltate, palpate, annusate e, perché no, mangiate. Si chiede quindi al filosofo o all'apprendista filosofo di saper vedere le cose, ma anche di saperle ascoltare e gustare, toccare e odorare" (p. 11).

Il punto di partenza potrebbe anche essere fornito dalla risposta ad una delle più antiche domande della filosofia: "che cos'è l'uomo?". Nel 1862 L. Feuerbach, nel suo scritto *Il mistero del sacrificio o l'uomo è ciò che mangia*, aveva sostenuto che, data l'unità psico-fisica dell'individuo, per poter migliorare le condizioni spirituali di un popolo prima di tutto è necessario che migliorino le sue condizioni materiali. Assumendo di fatto l'ovvietà della teoria degli alimenti, dobbiamo però ammettere una causalità diretta fra corpo e mente, materia e psiche, quindi anche fra la qualità dell'alimentazione e quella del pensiero<sup>5</sup>. Su questo piano, l'approccio storico sostanzia interessanti percorsi di approfondimento che guardano al rapporto col cibo attraverso la secolare lotta contro la fame combattuta dalle generazioni che ci hanno preceduto<sup>6</sup>. L'apporto filosofico, invece, calato nel presente può concretizzarsi in queste domande: "perché il regime alimentare è sempre più vissuto come una scelta etica?"; "se è vero che, sconfitto l'incubo della fame, siamo sufficientemente liberi nell'acquisto del cibo, sino a che punto si spinge la libertà delle nostre scelte nutrizionali?".

Maria Paola Ferretti, che si è occupata del tema del rischio nelle biotecnologie applicate ai prodotti nutrizionali, osserva che nell'epoca degli "scandali alimentari" il consumatore, avendo in gran parte perso il controllo su quello che mangia, vive con sospetto il suo rapporto col cibo perché, ragionevolmente, si fida sempre meno di chi lo produce e lo vende. Per dirla con Hume, egli non riesce a "separare la prospettiva di ottenere un beneficio da quella del rischio". Inoltre, anche nei casi in cui il consumatore, specie in seguito ad epidemie come quella di aviaria, manifesti un atteggiamento di fatalismo o di voluta indifferenza nei confronti del cibo che ingerisce, la responsabilità delle scelte cui è quotidianamente chiamato genera ansia<sup>7</sup>. Domande del tipo: "come possiamo controllare ciò che effettivamente mangiamo e che le industrie ci propinano con i loro prodotti?" ed anche "quali sono le condizioni per poterci fidare?", da un lato rimandano alla consapevolezza che nutrirsi è oggi una questione di gestione razionale del rischio ed un calcolo dei vantaggi, che implicano la probabilità del

---

<sup>5</sup> Cfr. Marco CAJANI, "Il panino cannibale", in *Diogene. Filosofare oggi*, anno 1, n. 0, aprile 2005, p. 11. La rivista ha dedicato il suo numero inaugurale interamente all'etica dell'alimentazione.

<sup>6</sup> Cfr. Massimo MONTANARI, *La fame e l'abbondanza. Storia dell'alimentazione in Europa*, Laterza, Roma-Bari 2000. Nell'ambito della storia e della sociologia dell'alimentazione segnalò: TOUSSANT SAMAT MAGUELONNE, *Storia naturale & morale dell'alimentazione*, Sansoni, Milano 1991; Jean Louis FLANDRIN, *Il gusto e la necessità*, Il Saggiatore, Milano 1994; J. - L., FLANDRIN, M. MONTANARI, *Storia dell'alimentazione*, Laterza, Roma - Bari, 2003. Di taglio essenzialmente culturalista è infine *Il cibo come cultura* di M. MONTANARI (Laterza, Roma-Bari 2004).

<sup>7</sup> Cfr. M. P. Ferretti, "La ragione al supermercato", in *Diogene*, cit., pp 8-11.



verificarsi delle opzioni negative e di quelle positive nel corso dell'azione; dall'altro lato, esigono la campionatura delle reazioni dei consumatori e l'analisi dei risultati, al fine di riflettere sulle aspettative e sulle concrete possibilità di controllo e di intervento dei cittadini nelle politiche alimentari. In entrambi i casi, comunque, tali domande fanno perno su problematiche di natura etico - politica<sup>8</sup>.

Di fatto, però, nonostante gli "scandali alimentari", cibo buono e cibo cattivo vengono con crescente frequenza collegati all'affidabilità del cosiddetto biologico o alla genuinità di prodotti locali non manipolati geneticamente e pensati come "più naturali" rispetto all'artificialità del mercato dell'industria degli alimenti. Da questo raffronto torna a sorgere l'idea di un "paradiso alimentare", talora costruito sulla falsariga della narrazione biblica, in cui la bontà coincide con la natura incontaminata, con il ritorno ai valori della tradizione o con una compiuta scelta di vita volta all'autenticità, che garantisca sia la salute del corpo sia la semplicità delle inclinazioni dell'animo<sup>9</sup>. Questo sogno, evidentemente, confligge con lo stretto legame che si è sempre dato nella storia della civiltà fra alimentazione e cultura, arte culinaria e progresso; del resto, si tratta di un tema già fatto oggetto di condanna dai monaci nei trattati ascetici dell'epoca medievale<sup>10</sup>.

Contro la tendenza a dare adito a considerazioni spesso generiche, varrebbe piuttosto la pena di pensare alla "naturalità" come ad "supplemento che tenta di riequilibrare, nel cibo, l'assoluta prevalenza della quantità e del volume, dell'intensità produttiva (...), della logica del profitto, con elementi qualitativi"; fra questi, per esempio, sarebbe opportuno sostenere il progressivo ritorno ad una modalità di produzione più lenta, localizzata e migliore nella qualità<sup>11</sup>.

Su un piano più prettamente antropologico, che non esclude tuttavia il riferimento valoriale a termini di natura etica, ci si può inoltre chiedere "cos'è, in effetti, buono da mangiare?" oppure "l'uomo è davvero un onnivoro?". L'antropologo americano Marvin Harris risponde che, se come uomini ci definiamo in quanto onnivori, potendo mangiare

---

<sup>8</sup> Cfr. Ulrich BECK, *La società del rischio: verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000 e Mary DOUGLAS, *Come percepiamo il pericolo. Antropologia del rischio*, Feltrinelli, Milano 1999.

<sup>9</sup> Cfr. Klaus E. MULLER, *Piccola etnologia del mangiare e del bere*, Il Mulino, Bologna 2005.

<sup>10</sup> Cfr. Carla CASAGRANDE, Silvana VECCHIO, *I sette vizi capitali. Storia dei peccati nel Medioevo*, Einaudi, Torino, 2000, p. 124 e sgg. A questo proposito, vd. anche le considerazioni svolte nella seconda parte di questo contributo.

<sup>11</sup> N. PERULLO, *Per un'estetica del cibo*, in "Aesthetica Prepint", a cura del Centro Internazionale di Studi di Estetica, n. 78, dicembre 2006, p. 31. Il saggio è liberamente scaricabile dal sito [www.unipa.it/~estetica/download/Perullo.pdf](http://www.unipa.it/~estetica/download/Perullo.pdf)

e digerire di tutto, "dalle secrezioni irrancidite delle ghiandole mammarie ai miceti delle rocce (...), però non mangiamo precisamente di tutto"<sup>12</sup>. Le scelte alimentari dipendono infatti sempre da un calcolo, mai del tutto consapevole, effettuato tanto dai singoli quanto dai popoli dei vantaggi e degli svantaggi conseguenti all'assunzione di determinati alimenti. "Il *buono da mangiare*, ossia ciò che *conviene* mangiare, storicamente diventa (...) il *buono da pensare*, il valore culturale positivo"<sup>13</sup>. Ponendosi nella prospettiva di un rigido materialismo utilitaristico, Harris declina così la fondamentale tesi che Lévi-Strauss aveva enunciato nel *Il totemismo oggi* del '62: i fenomeni totemici, per i quali gruppi di uomini si legano con rapporti di mutua protezione a particolari animali, piante o eventi fisici, comportano che "le specie naturali non vengano scelte perché *buone da mangiare* ma perché *buone da pensare*"<sup>14</sup>. In sintesi, preferibile all'effettiva commestibilità di un alimento è la pregnanza simbolica che noi gli attribuiamo.

Vale allora l'identità "buono da mangiare, buono da pensare", proposta da Lévi-Strauss? E può eventualmente essere assunta per direzionare la riflessione anche nel campo delle norme alimentari che regolano le pratiche quotidiane delle maggiori religioni monoteistiche? A questo riguardo, per esempio, si potrebbe focalizzare l'attenzione sul binomio "puro e impuro" operante nelle religioni abramitiche, tramite l'analisi testuale di passi scelti dall'*Antico* e dal *Nuovo Testamento* o dal *Corano*. La storicizzazione dei due concetti indirizza la ricerca nel vasto ambito delle prescrizioni e dei divieti alimentari. Si tratta di norme che hanno tracciato entro le comunità umane netti confini che palesano le frontiere fra un credo e l'altro, anche nel caso in cui i membri appartenenti a chiese diverse vivano in promiscuità fra loro. L'abitudine ad assumere alcuni cibi ha infatti sostanziato nella quotidianità delle pratiche i tratti distintivi dei diversi gruppi e, con l'accettazione del contenuto specifico della legge, è divenuta uno dei pilastri su cui poggia la costruzione dell'ortodossia<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> M. HARRIS, *Buono da mangiare. Enigmi del gusto e consuetudini alimentari*, Einaudi, Torino 1992, p. 3.

<sup>13</sup> E' questo il modo in cui MONTANARI, ne *Il cibo come cultura*, cit. , p 86, riassume la posizione di Harris.

<sup>14</sup> Cfr. Claude LÉVI-STRAUSS, *Il totemismo oggi*, Feltrinelli, Milano 1964, p. 126.

<sup>15</sup> Si segnala il contributo di Fabrizio Pennacchi, "Il puro e l'impuro nelle religioni abramitiche" (relazione tenuta a Brescia il 23.10.2004, nell'ambito del corso di aggiornamento intitolato "Religione e religioni nel mondo contemporaneo", organizzato dall'A.R.I.F.S., per la quale cfr. il sito: [www.arifs.it/bs04penn.htm](http://www.arifs.it/bs04penn.htm)). In particolare, per quel che concerne il contesto ebraico-cristiano, nel passaggio dall'imposizione di rigide prescrizioni alimentari alla comprensione del loro significato entro un più ampio quadro etico - religioso, si richiamano i sgg. passi:

Ma prescindendo da motivazioni di ordine antropologico o da norme religiose alimentari, "perché alcuni cibi piacciono mentre altri provocano un generalizzato disgusto?". Posto che il gusto si forma solamente quando gli uomini (alcuni uomini) si sottraggono al rigore della necessità, "che cosa suscita in noi l'appetito per un certo cibo?", "cosa sta dietro l'attesa di avvicinarlo alla bocca?", "che tipo di piacere è quello legato al pensiero di pregustare particolari vivande?"; e ancora, riprendendo la teoria di Brillat-Savarin<sup>16</sup>, "mentre, per esempio, degustiamo una *buona frittura*, qual è la natura del senso di gradevolezza che possiamo provare?", "perché quel particolare piacere si spinge sino a farci provare la piena felicità dell'istante?". La risposta a queste domande implica un'attenta riflessione sul senso del gusto, sia sul piano semiotico<sup>17</sup> sia - e primariamente - su quello gnoseologico ed estetico.

Nel corso della storia della filosofia il gusto e l'olfatto, ossia i sensi che sono coinvolti principalmente nel rapporto col cibo, sono stati lungamente ignorati. Sul piano del conoscere, si è ritenuto ch'essi fossero privi di importanza rispetto a sensi più evoluti e filosofici, come la vista, l'udito ed anche il tatto. Ad esso, in particolare, la stessa tradizione empirista spesso ha genericamente assegnato il compito di condensare il gusto e l'olfatto in un "sensorio comune", la cui funzione, al di là delle specifiche caratterizzazioni, consterebbe nel garantire la canalizzazione già ordinata delle percezioni esterne ed interne all'intelletto. Del resto il gusto, troppo legato ad un oggetto "poco nobile" oppure insignificante e frivolo come gli alimenti da ingerire, è da sempre connesso al piacere materiale e ad una dimensione prevalentemente edonistica dell'esistenza. Tuttavia l'estetica, per il suo stesso statuto epistemico, consente di guardare a questo complesso ambito di ricerca articolandolo almeno su due diversi livelli.

Da un lato, intesa primariamente in senso etimologico come dottrina che concerne il sentire o il percepire, l'estetica si offre come pungolo della *ratio*, in quanto avvia un processo conoscitivo che coinvolge, oltre a vista, udito e tatto, sicuramente anche il gusto e

---

*Levitico* XI, 1-47 (regole relative al puro e all'impuro) e *Matteo* XV, 10 -20 (insegnamento sul puro e l'impuro).

<sup>16</sup> Cfr. la "teoria della frittura" nelle pagine del saggio *La fisiologia del gusto*, L'Atalante, Milano 2002, opera che il gastronomo francese Anthelme BRILLAT SAVARIN, già eletto deputato dell'Assemblea Costituente nel 1789, scrisse nel 1825.

<sup>17</sup> Cfr. Erik LANDOWSKI, José Luiz FIORIN, *Gusti e disgusti. Sociosemiotica del quotidiano*, Testo & Immagine, Torino 2000. In particolare, Landowski riconduce la questione del gusto alla dimensione culturale dell'assunzione del cibo e intende questo processo nei termini di una costruzione sociale ampia e complessa, mediante la quale i soggetti, nel prendere gusto al mondo e nell'attribuirlo alle cose, conferiscono senso al reale.

l'olfatto, compresi nell'assunzione del cibo. Questa prospettiva pone l'esigenza di ridimensionare l'ipertrofia delle immagini, oggi dominante a causa della diffusione di idoli epistemici che tendono a ridurre la funzione percettiva alla sola vista. Per questo motivo l'estetica promuove il ritorno ad un concetto del "fare esperienza" da assumersi in senso lato, potenziando tramite il "pensiero del gusto" un più complesso rapporto del soggetto col suo corpo e dell'uomo nel mondo<sup>18</sup>. Dall'altro lato, l'estetica, intesa come dottrina dell'arte e della bellezza, rimanda, anche se solo parzialmente, alle riflessioni di Alexander G. Baumgarten. All'origine del suo progetto, egli si poneva l'esigenza di dare ragione di quel complesso ambito "di saperi e di esperienze non riducibili o non riconducibili alla *ratio* moderna (i sensi, le sensazioni e i sentimenti, il piacere, la bellezza, l'arte, le pratiche, 'il non so che')"<sup>19</sup> che ineriscono al "buon gusto" e al contesto delle qualità.

Con la *Critica del giudizio* Kant lascia in buona parte cadere il progetto di Baumgarten, riconducendo il gusto all'universalità del giudizio estetico. Sulla questione però egli ritorna nella popolarissima *Antropologia pragmatica* pubblicata poco prima della fine del Settecento, quasi a chiudere quello che non a caso è stato definito il "secolo del gusto". È questa l'opera in cui il filosofo ridiscute una serie di questioni certamente non nuove nella storia del pensiero, ma che offrono puntuali sollecitazioni per la particolare prospettiva che l'autore assume. Egli, infatti, media la sua vasta cultura con la quotidiana osservazione empirica dell'uomo in rapporto alle finalità pratiche della vita.

La questione sollevata da Kant e riportata nella citazione in esergo si focalizza in queste domande: "perché nelle lingue moderne la facoltà del giudizio estetico è indicata con un termine (*gustus*) che si riferisce all'organo di senso collocato all'interno della bocca?" e "come mai nel giudizio sul bello la valutazione del piacere e del dispiacere è connessa alla preferenza o al rifiuto espressi nella scelta degli alimenti godibili o ricusabili attraverso il gusto?"<sup>20</sup>. Inoltre, sempre chiosando Kant, "non è strano che il *sapore*, ossia la singolarità della sensazione colta tramite la lingua e il palato, sia stata elevata sino a denominare la saggezza (*sapere*)?". Il filosofo di Königsberg risponde che "probabilmente ciò accade per il fatto che uno scopo assolutamente necessario non ha bisogno d'alcuna riflessione e indagine, ma immediatamente si presenta

---

<sup>18</sup> Cfr. a questo proposito le osservazioni di N. PERULLO in *Per un'estetica del cibo*, cit., pp. 51-57.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>20</sup> Cfr. I. KANT, *Antropologia pragmatica*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 131-132.

nell'anima, come per un sentore di quel che conviene"<sup>21</sup>. L'osservazione rivela la complessità dell'indagine sul gusto e le ambiguità in cui si cade qualora la si riduca ad usurate formule o la si confini negli "pseudo-saperi" delle *technai*.

In effetti è da queste riflessioni che prende le mosse la filosofia dell'alimentazione. Essa, assumendo il fatto che l'uomo mangi come altrettanto originario rispetto alla sua facoltà di pensare ed evitando di ancorarsi ai dualismi della tradizione metafisica, si propone di aprire nuovi scorci nella storia del pensiero. Su questo tema, però, mi riprometto di tornare eventualmente in un prossimo contributo, mentre al momento completo il quadro delle implicanze offerte dalla riflessione sul rapporto col cibo introducendo un'ultima questione che riguarda l'estetica delle immagini.

"Perché spesso, spinti dallo stimolo della fame, nonostante ciò proviamo disgusto per alimenti che si presentano in modo disordinato nel piatto e, anche a costo di differire il soddisfacimento del bisogno, ad essi preferiamo cibi gradevoli anche visivamente?". Come sottolinea Nicola Perullo<sup>22</sup>, l'estetica del cibo, che è un'estetica della differenza goduta nel dominio delle norme del gusto, riguarda "l'enorme problema delle qualità secondarie" ossia i rapporti tra sensorialità, piacere e conoscenza. Tali rapporti sottendono una grammatica del gusto che, a partire dal sapere empirico dei gastronomi, aspira a definire le sue regole in pieno accordo con il piacere del corpo e della mente. Ne è conferma la crescente tendenza all'estetizzazione delle pratiche culinarie che, ormai da alcuni decenni, è in atto nella *Nouvelle cuisine* e nella cucina concettuale o cerebrale<sup>23</sup>. Il tentativo di ricondurre gli alimenti alle loro forme essenziali talora è spinto sino al punto che i loro tratti caratterizzanti non siano più discernibili: le sostanze alimentari, soggette all'artificiosa perizia degli *chefs*, svelano l'essenza della loro natura materiale palesandosi nel rigore di figure geometriche vagamente accostabili ai solidi platonici. Destruzzurato ed alterato secondo la sapienza del gastronomo e poi ricostruito con forme, colori e sapori imprevedibili, il cibo, a guisa di opera d'arte, diventa allora pietanza. Il suo aspetto richiama sculture o dipinti certamente effimeri ma la cui bellezza, colta contemporaneamente dai cinque sensi,

---

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 132.

<sup>22</sup> Cfr. N. PERULLO, *Per un'estetica del cibo*, cit., pp. 38-39.

<sup>23</sup> Cfr. Giorgio GRIGNAFFINI, *La cucina concettuale*, in "rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici on-line" ([http://www.associazionesemiotica.it/ec/pdf/grignaffini\\_28\\_5\\_04.pdf](http://www.associazionesemiotica.it/ec/pdf/grignaffini_28_5_04.pdf)) e *Introduzione in Foodscapes. Stili, mode e culture del cibo di oggi*, a cura di Alessandra GUIGONI, Polimetrica, Monza 2004. Vedi anche A. GUIGONI, "Miti e riti dell'alimentazione 'naturale'", in *Diogene*, cit., p. 15.

pensata intellettualmente e fruita tramite il giudizio di gusto, nella comunanza del convito può generare piccoli e preziosi istanti di felicità.

Ma “come si è configurato nel corso della storia del pensiero il rapporto col cibo?”, “in che modo è stato interpretato il desiderio connesso alla gola?”. La riflessione su questi interrogativi rimanda all’analisi del “peccato di gola” considerato nel corso del tempo. Su questo aspetto mi soffermo nella parte seguente.

## **PARTE SECONDA. La storia del peccato di gola**

Da tempo storici ed antropologi sostengono che l’alimentazione, implicando il passaggio “dal crudo al cotto”, costituisca un punto di vista privilegiato per riflettere sul complesso percorso che ha condotto gli uomini dalla natura alla cultura<sup>24</sup>. Del resto, una fra le più antiche ed efficaci definizioni dell’umano viene da Omero che qualificò innanzitutto l’uomo come un essere mortale mangiatore di pane<sup>25</sup>.

Ma assai prima che Claude Lévi-Strauss lo teorizzasse in modo sistematico nella serie delle *Mythologiques*<sup>26</sup>, il nesso fra sviluppo dell’arte culinaria e progresso della civiltà era già stato posto in luce da altri autori dell’età antica. Oltre a Lucrezio, per il quale la scoperta del fuoco permette agli uomini di imparare a cuocere i cibi ispirandosi all’azione del sole<sup>27</sup>, e a Marco Gavio Apicio che nel *De re coquinaria* offre una raccolta di ricette che avrà grande influenza in età medievale, nel III sec. a.C. il poeta attico Atenione nella commedia *I Samotraci*

---

<sup>24</sup> L’antropologia ha cominciato ad occuparsi di alimentazione nel corso del Novecento, a partire da spunti occasionali che si ritrovano in Mead, Benedict, Radcliffe-Brown e Bateson; ma è soprattutto con Claude Lévi-Strauss che il rapporto col cibo è stato fatto oggetto di uno studio sistematico. E’ infatti a lui che va attribuita l’elaborazione del cosiddetto “triangolo culinario” (crudo, cotto, putrido) già in *Antropologie structurale* del 1958 (Cfr. PERULLO, *Per un’estetica del cibo*, cit., p. 27).

<sup>25</sup> Omero, *Odissea*, IX, 191.

<sup>26</sup> *Mythologiques* è il titolo complessivo di una serie di quattro saggi, pubblicati da C. LÉVI-STRAUSS fra il 1964 e il 1974, in cui l’antropologo, esaminando credenze e costumi delle società indigene americane, mostra come molte indicazioni sociali e culturali che provengono dal patrimonio mitico si riferiscano, in ultima istanza, ad un nucleo di principi tramite i quali si esprimono le strutture mentali dei gruppi umani. Nell’ordine, le *Mythologiques* comprendono: *Le cru et le cuit*, Plon, Paris 1964 (trad. it. *Il crudo e il cotto*, Il Saggiatore, Milano 1966), *Du miel aux cendres*, Plon, Paris 1966 (trad. it. *Dal miele alle ceneri*, Il Saggiatore, Milano 1970), *L’origine des manières de table*, Plon, Paris 1968 (trad. it. *L’origine delle buone maniere a tavola*, Il Saggiatore, Milano 1971) e *L’homme nu*, Plon, Paris 1971 (trad. it. *L’uomo nudo*, Il Saggiatore, Milano 1974).

<sup>27</sup> LUCREZIO, *De rerum natura*, vv. 1091-1104.

aveva celebrato la gastronomia, mettendo addirittura in scena parodisticamente un cuoco che fa lo scienziato.

*In un'età di cannibalismo e di molti altri mali, nacque un uomo non privo d'ingegno, che per primo sacrificò una vittima e ne arrostì la carne. E dato che questa carne era più gradevole di quella umana, smisero di mangiarsi l'un l'altro, ma sacrificavano bestiame e lo arrostitavano. Non appena ebbero provato questo piacere, dopo questi esordi fecero sempre più progredire l'arte del cuoco. (...) Ma quello che solo è stato per noi tutti principio di salvezza, è la ricerca di artifici nuovi, e con le spezie far progredire ancor più l'arte del cuoco. (...) Così di solito, per via delle delizie che ora vi sto elencando, si asteneva ognuno dal mangiare ancora carne di morto: decisero di vivere tutti insieme tra loro, la gente si radunava, si cominciarono ad abitare le città: tutto merito, come ho detto, dell'arte culinaria<sup>28</sup>.*

In dissonanza col pensiero antico è però Platone. Su questo piano egli anticipa i temi di fondo della condanna cristiana del piacere di gola, che dal IV sec., con la prima formulazione dell'ottonario dei vizi elaborata dal monaco Evagrio<sup>29</sup>, risale sino al Basso Medioevo per poi "dissolversi" con l'inizio dell'età moderna<sup>30</sup>. Nel *Gorgia* Platone introduce due tesi gravide di conseguenze<sup>31</sup>. Da un lato, la culinaria non può essere considerata un'arte, sia perché non è sostenuta da regole teoriche sia per il fatto che chi la esercita, agendo per puro diletto, non possiede una sicura conoscenza della natura delle cose di cui si serve. Essa risulta quindi declassata a "pratica empirica" e confinata in una gestualità ripetitiva e monotona. Dall'altro lato, la culinaria viene associata alla retorica, in quanto entrambe nell'apparenza mirano al benessere di corpo ed anima, mentre nella realtà perseguono soltanto il piacere in forza della "lusinga". Inoltre l'arte della parola e quella della cucina condividono lo stesso "luogo di colpa": nell'organo della bocca i piaceri della verbosità ingannevole e dell'intemperanza alimentare si sovrappongono, sino a coincidere. In seguito il peccato di gola verrà

---

<sup>28</sup> I versi del poeta e commediografo Atenione vengono riportati da ATENEO DI NAUCRATI ( cfr. *Deipnosofisti* XIV, 660 e - 661 c), erudito vissuto fra il II e III sec. d. C, che nella sua opera ispirata al *Convito* platonico introduce numerose considerazioni sulla gastronomia greca e romana.

<sup>29</sup> EVAGRIO PONTICO, vissuto nella seconda metà del IV sec., è stato il primo a formulare la dottrina dei vizi capitali nel suo scritto intitolato *Contro i pensieri malvagi. Antirrhethikos*. Il testo è stato tradotto e pubblicato presso le Edizioni Qiqajon della Comunità di Bose nel 2005.

<sup>30</sup> Sulla storia del settenario cfr. C. CASAGRANDE, S. VECCHIO, *I sette vizi capitali*, cit.

<sup>31</sup> Cfr. PLATONE, *Gorgia*, 462 d - 465 e.

interpretato proprio entro questa luce, come eccesso di cibo e di parola. Ma Platone ha introdotto anche un parallelismo fra appetito cognitivo e corporeo da cui consegue una esemplare sperequazione di valori. Nella definizione di piacere come "riempimento del vuoto" che si produce nel corpo (fame e sete) e nello spirito (ignoranza e stoltezza), netta risulta la soggezione del primo al secondo, in quanto solo il nutrimento spirituale, che attinge all'eterno ed universale sapere della scienza, sazia davvero l'uomo, innalzandolo verso il mondo delle sostanze immateriali e perfette.

*Gli inesperti dunque di saggezza e virtù, - scrive Platone nella Repubblica<sup>32</sup> - e passanti invece sempre il tempo tra banchetti e simili, sono tratti in basso (...) e così vanno errando per tutta la vita (...): né mai si empirono di ciò che effettivamente è, né gustarono un saldo e puro piacere, ma guardando sempre più in giù a guisa di greggi e col capo chino a terra e sulle mense pascolano rimpinzandosi e accoppiandosi; e per l'avidità smodata di queste cose scalciando e cozzando tra loro con corna e unghie di ferro si ammazzano per la loro insaziabilità, come coloro che non riempiono di vera realtà né ciò che veramente è, né il loro esterno involucro.*

La descrizione dei devoti alla crapula fa pensare all'imbestiamento da cui sono affetti i golosi dell'*Inferno* dantesco, condannati, come Ciacco, a giacere nell'acquitrino maleodorante e ad essere scuoiati e squartati dalle unghiate mani del vorace Cerbero<sup>33</sup>.

In seguito, il nesso fra storia dell'alimentazione e progresso è fatto oggetto di critica dai Padri della Chiesa; subisce un'ulteriore condanna con la definizione del vizio capitale della gola ad opera del monachesimo orientale del IV e V sec., viene poi formalizzato nel VI sec. da Gregorio Magno, per essere da ultimo ridefinito dalla Scolastica del XII e XIII sec. A questo proposito risulta esemplare quanto Lotario de' Segni, il futuro papa Innocenzo III, scrive in *De miseria humanae conditionis*. Traendo spunto dal passo dell'*Ecclesiastico* in cui si riporta che "essenziali per la vita umana sono l'acqua, il pane, la veste e la casa per proteggere la nudità", egli così prosegue:

*Adesso invece ai golosi non bastano più i frutti degli alberi (...), gli animali della terra o gli uccelli del cielo, ma vanno in cerca di spezie, si*

---

<sup>32</sup> Cfr. PLATONE, *Repubblica*, IX, 585b – 586b.

<sup>33</sup> DANTE, *Inferno*, Canto VI.



*procurano aromi, si nutrono di pollame, scelgono animali più grassi cucinati dall'arte dei cuochi più raffinati e riccamente preparati dai servitori. Uno trita e filtra, un altro mescola e compone, muta la sostanza in accidente, cambia la natura in arte, affinché la sazietà si trasformi in appetito, la nausea risvegli il desiderio di cibo, per stuzzicare la gola, non per sostenere la natura, per appagare l'avidità, non per supplire alla necessità<sup>34</sup>.*

Come osservano Casagrande e Vecchio<sup>35</sup>, la gola è diventata il segno del regresso: la civiltà gastronomica ch'essa ha avviato è un puro artificio, generato da un'arte che produce corruzione. Essa segna irreparabilmente la distanza dal mondo delle origini, in cui dominavano parsimonia e semplicità, non si avvertiva il bisogno di mangiare e morte e malattia erano sconosciute. Nella tradizione ebraico-cristiana il passaggio dal paradiso terrestre al mondo che "si consuma" avviene a causa della trasgressione di un tabù di tipo alimentare: è il divieto di mangiare i frutti "dell'albero della conoscenza del bene e del male"<sup>36</sup>. La trasgressione al comando di Dio produce il primo peccato, il peccato di gola. In realtà Agostino, rileggendo il passo biblico, aveva negato che il peccato originale dipendesse dal vizio della gola. Il frutto proibito non è "cattivo in sé", ma risulta tale soltanto perché è vietato da Dio; pertanto la causa della "caduta" non deriva dalla cupidigia alimentare ma dalla disobbedienza della prima coppia umana che, come Lucifero, ha detto: "Mi farò uguale all'Altissimo"<sup>37</sup> e si è volta dal Bene Supremo al suo proprio bene, peccando di superbia. Ma alla folle scelta dell'autosufficienza dell'uomo corrisponde la cacciata dal paradiso terrestre e la definitiva perdita dell'innocenza segnata dalla lacerazione fra anima e corpo, dall'apparire della menzogna e dalla vergogna di sé:

*Allora si aprirono gli occhi di tutti e due e si accorsero di essere nudi; intrecciarono foglie di fico e se ne fecero cinture<sup>38</sup>.*

Sulle orme di Agostino, Gregorio Magno considera la superbia come *la radice di ogni male* e fa cominciare da questo peccato il settenario dei vizi, in coda ai quali figurano gola e lussuria. Tuttavia,

---

<sup>34</sup> LOTARIO DE' SEGNI, *De miseria humanae conditionis*, a cura di M. Maccarone, "In aedibus thesauri mundi", Lugano 1955, II, 17, pp. 51 – 52.

<sup>35</sup> Cfr. C. CASAGRANDE, S. VECCHIO, *I sette vizi capitali*, cit., p. 124 e sgg.

<sup>36</sup> *Genesi* 2, 16-17.

<sup>37</sup> *Isaia* 14, 14.

<sup>38</sup> *Genesi* 3, 7.

buona parte della cultura medievale mantiene la convinzione che il primo peccato commesso dai progenitori sia stato di gola. È questo infatti proprio ciò che pensava intorno alla fine del IV sec. Evagrio Pontico, che raccolse nell'*Antirrhethikos* l'esperienza eremitica degli anni trascorsi nel deserto siriano. L'occasione dell'opera è probabile risalga alle richieste di Lucio, un giovane aspirante monaco, che chiese al maestro di

*comporre un trattato chiaro, che spieghi tutta la malizia dei demoni, che di propria iniziativa intervengono sulla via del monachesimo, e di inviare questo perché senza fatica anche noi scacciamo via da noi i loro perfidi attacchi*<sup>39</sup>.

L'opera è composta da un prologo e da otto *lógoi* (discorsi), in cui vengono esaminati e singolarmente confutati "i cattivi pensieri" indotti dai demoni. Ciascun discorso è preceduto da passi tratti dalle Sacre Scritture che vanno lungamente meditati e imparati a memoria, affinché, al sopraggiungere di un demone tentatore, la recitazione del testo sacro e la preghiera soccorrano il monaco nella sua lotta contro la rilassatezza. La vita monastica si configura dunque come una dura *battaglia spirituale* contro otto forze malvagie, di cui capofila è la gola. La priorità assegnata a questo vizio comporta sicuramente un'interpretazione letterale del brano della *Genesi*, ma richiama anche il noto passo del Vangelo riferito alla prima delle tre tentazioni di Cristo, condotto dallo Spirito nel deserto per essere tentato dal diavolo:

*Dopo aver digiunato quaranta giorni e quaranta notti, ebbe fame. Il tentatore allora gli si accostò e gli disse: <Se sei il Figlio di Dio, dì che questi sassi diventino pane>. Ma egli rispose: <Sta scritto: Non di solo pane vivrà l'uomo, ma di ogni parola che esce dalla bocca di Dio>*<sup>40</sup>.

L'isolamento e la volontaria ascesi del monachesimo delle origini generano in primo luogo, e di necessità, il bisogno di cibo. Non c'è alcun riferimento alle "vane parole", poiché l'unico vero nutrimento è "ciò che esce dalla bocca di Dio".

Nel secolo successivo Giovanni Cassiano, allievo di Evagrio, ripropone l'ordine dei vizi indicato dal maestro, conferendogli una veste sistematica ed approfondendolo in senso problematico. La gola è "al

---

<sup>39</sup> Cfr. EVAGRIO PONTICO, *Contro i pensieri malvagi*, cit., p.11.

<sup>40</sup> Matteo 4, 1-4.

primo posto” perché, in quanto *gastrimargia* (follia del ventre), costituisce la via privilegiata di accesso al peccato: se il ventre è sazio, più facilmente il monaco è indotto in tentazione. Ma come può un atto naturale e necessario, come il nutrimento del corpo, costituire una colpa? Cassiano risponde individuando la genesi di questo peccato: essa si colloca nel momento in cui, acquietata la fame, si passa al mero soddisfacimento dell’appetito.

*Noi possiamo sradicare i vizi che si sovrappongono alla natura, ma non saremo mai in grado di interrompere i rapporti con la gola [perché] non possiamo smettere di essere quello che siamo per nascita. [Però] non si tratta di sterminare la gola, ma di mettere dello spazio tra noi e lei, rimuovendo ogni desiderio di cibi superflui o lautissimi ed accontentandoci (...) del vitto quotidiano<sup>41</sup>.*

Anche Agostino riflette sulle insidie del piacere della gola che si annidano nelle pieghe del bisogno. Prescrive un rigoroso rimedio (“accostarmi agli alimenti per prenderli come medicinali”), ma con straordinaria capacità introspettiva indaga la natura profonda del desiderio del cibo:

*Nel passare dalla molestia del bisogno all’appagamento della sazietà, proprio al passaggio mi attendo, insidioso, il laccio della concupiscenza. Il passaggio stesso è un piacere e non ve n’è altro per passare ove ci costringe a passare il bisogno. Sebbene io mangi e beva per la mia salute, vi si aggiunge come ombra una soddisfazione pericolosa, che il più delle volte cerca di procedere, in modo da farmi compiere per essa ciò che dico e voglio fare per salute<sup>42</sup>.*

Gregorio Magno riordina il sistema dei vizi capitali ed attribuisce alla gola il penultimo posto. Inoltre, attingendo nuovamente all’immagine della *battaglia spirituale*, identifica ciascun peccato col comandante di un esercito al cui seguito figurano, nelle vesti di “soldati semplici”, “vizi derivati”, ossia mali collaterali da cui guardarsi. Dalla *ventris ingluvies* (ingordigia del ventre) dipendono “sciocca allegria, scurrilità, sconcezza, loquacità e ottundimento dei sensi”. Nel peccato di gola confluisce anche l’eccesso di parole, indotto dall’intorpidimento del

---

<sup>41</sup> GIOVANNI CASSIANO, *Conlationes*, a cura di E. Pichery, in “Sources Chrétiennes”, Les éditions du Cerf, Paris 1955, vol. 42, V, 18-26, pp. 210 -215.

<sup>42</sup> AGOSTINO, *Confessioni*, X, 44.

corpo e dai suoi riflessi sulla mente. L'incontro, nella bocca, fra il cibo che entra e le parole che escono genera promiscuità e disordine fisiologico (gozzoviglia ed ebbrezza) e morale (mala lingua)<sup>43</sup>. Un freno all'ingordigia, però, è dato dalla *Regola* di S. Benedetto. All'interno del monastero essa provvede anche a disciplinare il peccato di gola: nel refettorio infatti il cibo si limita allo stretto necessario e l'alimentazione è ricondotta alla sua fonte originaria tramite l'ascolto della Parola di Dio, unico vero nutrimento dello spirito.

Tuttavia, posto che la *Regola* almeno in linea di principio ordina e governa l'assunzione di cibo, il problema è di verificare se ed in che modo il contenimento del vizio sia proponibile anche al di fuori del monastero, nella vivacità di un mondo laico che, con la formazione di nuovi borghi e comuni, si è reso protagonista della rinascita commerciale dei secoli XII e XIII. La ridefinizione della natura propria del vizio della gola avviene ad opera della filosofia Scolastica, preoccupata di configurare il sistema dei peccati in modo compatibile con le mutate esigenze sociali e culturali degli *homines novi*. Nella lezione di Tommaso d'Aquino, il piacere indotto da cibi e bevande non è di per sé fatto oggetto di programmatiche condanne, in quanto è un desiderio connaturato all'uomo. Ma, affinché non degeneri nella bestialità della concupiscenza, va contenuto entro limiti. Essi non sono imposti da aride precettistiche o da comandamenti fondati sul timore di Dio: in un'età in cui il mondo laico sperimenta nuove forme di autonomia i limiti sono dati dalla ragione, che dà la misura del desiderio. Aristotelicamente Tommaso definisce il peccato come

*il male dell'anima [che] consiste nel prescindere dalla ragione; onde, in tutti i casi in cui capita di abbandonare la regola della ragione, accade che ci sia peccato: nient'altro infatti è il peccato che un atto disordinato o malvagio*<sup>44</sup>.

Dalla fine del XIII secolo il peccato di gola è sempre più spesso associato alle classi dirigenti e ai ricchi che "mangiano troppo", ma porre sotto accusa i codici alimentari di nobili e magnati significherebbe condannare i segni più palesi della superiorità di classe e della potenza di cui essi dispongono, rimettendo in discussione l'ordine sociale esistente. Salvo eccezioni, per evitare questo rischio i moralisti pongono

---

<sup>43</sup> Cfr. GREGORIO MAGNO, *Moralia in Job*, 10: "Paene semper epulas loquacitas sequitur: cumque venter reficitur, lingua diffrenatur" (riportato in F. RIGOTTI, *La filosofia in cucina*, cit., p. 101).

<sup>44</sup> TOMMASO D'AQUINO, *De malo*, q. 14, art. 1.

l'accento su alcune perniciose conseguenze, che focalizzino, pur se sotto tutt'altra luce rispetto al passato, la pericolosità degli eccessi alimentari. Si guarda dunque con nuova preoccupazione ai possibili disturbi fisiologici, che profilano una vera e propria "moda salutista", all'incubo della rovina economica, che sovrasta l'inclinazione dei golosi a dissipare in crapule il loro capitale, e alla necessità di disciplinare il comportamento a tavola col "decoro", che ben contraddistingue l'etichetta di nobili e ricchi borghesi dalla volgare scompostezza delle plebi.

Ridimensionata entro la manualistica delle "buone maniere", all'inizio dell'età moderna la gola torna ad essere un fatto sociale, relativo al costume e alle abitudini alimentari e di competenza dell'antropologo o dello storico. Ma, come scrive Montanari,

*nonostante tutto, il piacere continua a spaventare: troppo forte è il peso di una tradizione religiosa che ci ha insegnato a collegarne la nozione con quella di colpa e di peccato*<sup>45</sup>.

È anche per questo motivo che oggi, nell'Occidente che da tempo si pregia di aver vinto la fame, l'attrazione irresistibile verso l'eccesso genera un'inedita paura: essa ribalta quella atavica della mancanza di cibo e si traduce nell'incubo della *dieta*, intesa come "limitazione, sottrazione di cibo". Il rapporto con la gola torna così a configurarsi come un vizio, un'inclinazione del carattere che pone le premesse psicologiche per la trasgressione, indipendentemente dal segno che essa assume. Forse allora, come scrive Galimberti,

*si potrebbe assumere la sola storia dell'alimentazione per capire, più di quanto non ci faccia capire la storia delle guerre, che cosa è stata davvero la storia umana*<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> M. MONTANARI, *La fame e l'abbondanza*, cit., p.211.

<sup>46</sup> U. GALIMBERTI, *I vizi capitali e i nuovi vizi*, cit., p. 54.

# POSSIBILI RISVOLTI DIDATTICI DELLA TEORIA GADAMERIANA DEL GIOCO

Per un'introduzione alle *Schede di gioco sulla filosofia antica*

di Annalisa Caputo

## 1. L'origine delle 'Schede di gioco sulla filosofia antica'

Le esperienze e le proposte che vengono qui presentate (Schede di gioco sulla filosofia antica) nascono in seguito all'incrociarsi di alcuni percorsi, in parte didattici, in parte teorici, in parte personali. Chi scrive, infatti, prima di diventare Ricercatrice in Filosofia nel Dipartimento di Scienze filosofiche dell'Ateneo barese (presso la Cattedra di Ermeneutica filosofica), è stata insegnante di ruolo di Storia e filosofia nelle Scuole superiori. E, dunque, molte delle dinamiche proposte sono state sperimentate direttamente sul 'campo', tra la cattedra e i banchi. Invece la sistematizzazione delle schede di gioco è nata grazie all'esperienza didattica nella S.S.I.S, Scuola di specializzazione per l'abilitazione, nella quale (sempre chi scrive) ha tenuto un Corso-laboratorio di Didattica della filosofia. E, dunque, i giochi qui presentati sono stati quasi tutti discussi (e... in diversi casi direttamente 'giocati') con gli studenti della S.S.I.S. barese (VII ciclo, A.A. 2006-2007), futuri docenti di filosofia (...almeno così si spera).

A loro (all'interesse mostrato e agli stimoli ricevuti) e agli ex-alunni del Liceo Classico 'Casardi' di Barletta (menti e cuori generosi nello studio e vivaci nell'apprendimento) queste pagine sono idealmente dedicate.

## 2. Istruzioni per l'uso delle Schede

I giochi sono presentati quasi tutti come dinamiche a squadre. Sono, dunque, pensati proprio per essere 'giocati'. È evidente che tutte le proposte possono essere 'sfruttate' in maniera alternativa: alcune come momenti di verifica, altre come compiti a casa, altre come semplici lavori di gruppo, o come momenti di discussione, o come avvio di spiegazione, o come attività da fare alla lavagna (da parte dell'insegnante stesso o da qualcuno degli studenti). Molte delle dinamiche di seguito proposte sono state 'sperimentate' (da chi scrive) in questo utilizzo alternativo, il che significa senza necessariamente dover ricorrere a 'squadre', punteggi, vittorie e sconfitte.

Nonostante questa consapevolezza (o, forse, proprio per questa consapevolezza) ci è piaciuto proporle il più possibile come dinamiche 'ludiche'. E non solo perché questo tipo di forma esalta la loro originalità, ma anche perché la convinzione ad esse sottesa è una convinzione 'teorica' (oltre che didattica) decisamente 'forte', ovvero l'idea che tra l'esperienza filosofica e l'esperienza ludica ci siano profonde affinità, e, dunque, fare un'esperienza intelligente di gioco è un modo di avvicinarsi alla filosofia e, in qualche maniera, di vivere un laboratorio di filosofia (e non solo di fare una lezione più leggera o far divertire gli alunni o incantarli con metodologie alternative).

Anche per questo ci sembra importante, in sede di introduzione, per lo meno richiamare lo sfondo 'teoretico' sul quale si viene a costruire la proposta didattica presentata.

### **3. Due esperienze nell'Università degli Studi di Bari**

Intanto un fatto. Due fatti, legati a due Docenti. Cominciamo dal primo. È noto come, a partire dall'esperienza di uno dei Professori dell'Università degli studi di Bari (Antonio Brusa, Docente di *Didattica della storia*), sia nata, nel 1995, l'Associazione *Historia ludens*, nella quale, docenti e laureati in *Didattica della Storia* e in discipline storiche, studiano e propongono ai professori e agli studenti delle Scuole (di ogni ordine e grado) metodi didattici alternativi per l'insegnamento della storia, metodi 'ludici', basati appunto su giochi e dinamiche varie, legate all'esperienza storica.

La proposta di *Historia ludens* non può non diventare 'provocazione' per chi fa ricerca filosofica e per chi insegna filosofia (...perché per la storia sì e per la filosofia no?). Soprattutto là dove spesso, nei Licei, l'insegnante di Storia è anche insegnante di filosofia. Le schede di gioco di filosofia antica qui presentate nascono indubbiamente anche da questa provocazione. Ma, contemporaneamente e soprattutto nascono da un altro 'fatto', un'altra esperienza: uno spazio di ricerca, al confine tra indagine teorica e impegno sul campo, costruitosi, sempre nell'Università degli Studi di Bari, intorno al Prof. Ferruccio De Natale, Docente di *Ermeneutica filosofica*. Pensiamo al Corso di Perfezionamento in '*Filosofia e didattica della filosofia*' tenuto nell'A.A. 1999/2000 (del quale è segno evidente di ricerca e produttività il volume, curato dallo stesso F. De Natale, *Forme di scrittura filosofica. Elementi di teoria e didattica*, F. Angeli, Milano,

2001)<sup>1</sup>; pensiamo alle attività del *Centro interuniversitario di didattica della filosofia* (che vede consorziate le Università di Bari e Padova su questi temi), Centro dal quale è nato il volume, sempre a cura di F. De Natale, *L'insegnamento della filosofia oggi*, Stilo ed., Bari, 2004. E pensiamo anche al più recente impegno del Prof. De Natale come Presidente della sezione barese della Società filosofica italiana (luogo 'storico' di incontro tra la ricerca teorica universitaria e l'esperienza didattica concreta dei Docenti di Filosofia delle Scuole superiori). Da segnalare, in questo spazio di lavoro, la presenza/collaborazione del Prof. De Pasquale, di cui è noto l'impegno, volto alla costruzione di una proposta didattica sempre più esperienziale e vicina al vissuto pratico/emotivo degli studenti<sup>2</sup>.

Non è un caso, allora, se il Pensatore che sceglieremo per delineare lo sfondo teorico dei giochi di filosofia antica qui presentati sia H. G. Gadamer, esponente di spicco dell'ermeneutica e della filosofia pratica novecentesca<sup>3</sup>: è una scelta e un'indicazione ovvia, se si parte dal contesto di ricerca e lavoro appena ricordato<sup>4</sup>.

E dunque: *Verità e metodo*.

#### 4. Una cornice teorica: ermeneutica e ontologia del gioco

Non è nostra intenzione ricostruire qui né il pensiero di Gadamer né il complesso arazzo della sua Opera più famosa (*Verità e metodo*, 1960). Quello che vogliamo fare è cogliere qualche filo del Secondo

---

<sup>1</sup> Ma cfr., già prima, il volume *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2002*, a cura di M. De Pasquale, F. Angeli, Milano, 1998, che vede tra gli Autori, lo stesso De Natale.

<sup>2</sup> Oltre ai testi già citati, in cui il Prof. De Pasquale presenta anche i propri contributi, ricordiamo, in particolare, dello Stesso, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, F. Angeli, Milano, 1994; *Insegnare e apprendere a fare esperienze di filosofia in classe*, Giuseppe Laterza ed., Bari, 1996.

<sup>3</sup> Ovviamente avremmo potuto far riferimento ad altri Autori, alcuni altrettanto classici (pensiamo, per esempio, a F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Armando, Roma, 2002; J. Huizinga, *Homo ludens*, tr. it. Einaudi, Torino, 1973; E. Fink, *Il gioco come simbolo del mondo*, Hopefulmonster, Firenze, 1991) o ad altri a noi più vicini (pensiamo, in particolare, a P. Emanuele, *Nel meraviglioso mondo della filosofia*, Piemme, Asti, 1995; E. Bencivenga, *Giocare per forza*, Mondadori, Milano, 2000; ID., *Giochiamo con la filosofia*, Mondadori, Milano, 1990). Non mancano riferimenti al valore 'formativo' del gioco nei testi di De Pasquale già citati.

<sup>4</sup> In particolare, per quanto riguarda De Natale (e il legame tra l'ermeneutica gadameriana e la didattica della filosofia), cfr. F. De Natale, *Ermeneutica filosofica e insegnamento della filosofia*, in "Bollettino della Società filosofica italiana", 2006, n. 189, pp. 60-71; e, dall'altro lato, M. De Pasquale, *Sentire, immaginare, pensare, ragionare*, in "Bollettino della Società filosofica italiana", 2007, n. 190, pp. 39-51.



Capitolo della Prima parte, dedicato a *L'ontologia dell'opera d'arte e il suo significato ermeneutico*. È in questo contesto, infatti, che Gadamer – accanto alla dimensione estetica e a quella propriamente linguistica – pone quella ludica, in un intreccio decisamente interessante per chi si occupa della filosofia del gioco (o del gioco con la filosofia).

Qual è la scommessa gadameriana? Come è evidente già dal titolo dell'Opera, mostrare la possibilità che si diano esperienze extra-metodiche di verità, esperienze che aprano al vero senza necessariamente passare per il rigore delle dimostrazioni scientifiche. In qualche maniera si tratta di una ripresa e un rilancio della diltheyana 'comprensione' accanto e oltre la 'spiegazione': una scelta doverosa quando l'oggetto da interpretare non è semplicemente un 'fatto' o una 'cosa', ma è la stessa esistenza.

Per noi che ci poniamo qui il problema del risvolto didattico della proposta gadameriana, la scommessa diventa: mostrare la possibilità che si diano strumenti alternativi di esperienza filosofica, che non passino necessariamente per la classica lezione frontale, spiegazione alla lavagna e interrogazione con votazione finale.

La proposta di Gadamer, muovendosi essenzialmente su tre livelli, mostra il valore di verità contenuto nell'esperienza del linguaggio (e in particolare del dialogo), dell'opera d'arte e del gioco. Sarebbe certo interessante considerare anche i primi due livelli nei loro possibili risvolti didattici; non mancano ricerche in questa direzione. E qualche proposta a riguardo (tra l'altro già sperimentata sul campo) potremmo farla anche noi. Ma, avendo scelto di concentrare l'attenzione sulla questione del gioco, facciamo epoché, qui e ora, degli altri due aspetti (il dialogo e l'opera d'arte) e ripartiamo dall'ontologia del gioco.

Il termine è forte. L'espressione gadameriana è ancora più forte: "Il gioco come filo conduttore dell'esplicazione ontologica". Che cosa significa e che cosa sottintende? L'idea di Gadamer è che, analizzando la struttura del gioco, sia possibile comprendere il carattere particolare dell'essere dell'opera d'arte e, comprendendo questo, sia possibile – ancora di rimando – comprendere la struttura universale (e universalmente ermeneutica) del linguaggio. Lo studio dell'esperienza ludica, dunque, non è affrontato da Gadamer come fine a se stesso, ma come via d'accesso per cogliere la struttura ermeneutica fondamentale dell'esistenza.

Posto questo, noi possiamo (senza nulla togliere alla complessità dell'edificio gadameriano), estrapolare da *Verità e metodo* le pagine relative all'esperienza ludica e quello che otteniamo è un'analisi densa e precisa del modo d'essere del gioco e del giocatore: in questo senso (restrittivo rispetto alla totalità del discorso di Gadamer, ma in ogni caso filosoficamente profondo rispetto a quelle che potrebbero essere mere

considerazioni pedagogiche sul valore del gioco) possiamo parlare di un'ontologia e un'ermeneutica del gioco. E in questo senso vogliamo, nelle pagine che seguono, con Gadamer, chiederci: che cosa 'è' un gioco? E che cosa può 'dare' il giocare al nostro essere, alla nostra esistenza?

## 5. Il gioco è una cosa seria

...È la prima indicazione di queste pagine gadameriane dedicate al gioco. Ed è la prima indicazione didattica che vogliamo trarne. Non possiamo presentare agli alunni un gioco di filosofia dicendo: "Ragazzi, oggi niente studio, niente filosofia, niente spiegazione, niente interrogazione! Oggi si gioca!". Sarebbe poco serio. Non tanto e non solo nei confronti degli alunni e della funzione docente, ma proprio nei confronti dello stesso gioco, che – nella logica di Gadamer – non è (e lo vedremo subito) un modo di liberarsi dalle responsabilità e soppiantare la dimensione educativa; anzi, al contrario, è proprio una delle strade attraverso la quale è possibile arrivare a maturare nella direzione e dimensione della responsabilità. In questo senso, il gioco è serio e richiede massima serietà: da parte di chi lo presenta e da parte di chi lo svolge. Ascoltiamo Gadamer:

«Si può dire che per il giocatore il gioco non è qualcosa di serio e proprio per questo si gioca. Possiamo quindi cercar di definire il concetto di gioco su questa base. Ciò che è puro gioco non è qualcosa di serio. (...) Eppure il gioco ha un peculiare rapporto essenziale con ciò che è serio. Non solo nel senso che ha in esso il suo 'fine'. Si gioca 'in vista della ricreazione', come dice Aristotele. Più importante di questo è il fatto che, nel giocare stesso è riposta una peculiare, sacrale serietà. E, tuttavia, nell'atteggiamento ludico, tutti gli scopi che determinano l'esistenza pratica e attiva non scompaiono semplicemente, ma vengono sospesi in una maniera peculiare. Il giocatore sa bene che il gioco è solo gioco e si accampa in un mondo che è determinato dalla serietà degli scopi. Ma sa questo non nel senso che egli, come giocatore, abbia ancora esplicitamente presente questo rapporto con ciò che è serio. Il gioco raggiunge il proprio scopo solo se il giocatore si immerge totalmente in esso. Non il rimando esteriore del gioco alla serietà, ma solo la serietà del giocare fa sì che il gioco sia interamente gioco. Chi non prende sul serio il gioco è un guastafeste»<sup>5</sup>.

Cogliamo una prima serie di indicazioni. Se è vero (e su questo torneremo) che il fine del gioco è 'sospendere' la dimensione della

---

<sup>5</sup> H.G.Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983, pp. 132-133.

'pesante' normalità dell'esistenza, se è vero che lo scopo del gioco è mettere tra parentesi la 'serietà' degli scopi della vita quotidiana, se è vero che giocare serve per dis-trarsi, trarsi fuori dall'oppressione dello studiare, lavorare, agire 'per' un fine, è anche vero il contrario. E cioè che, proprio perché il gioco è sospensione degli scopi e dei ritmi abitudinari dell'esistenza, esso ha uno scopo ben preciso: il suo fine è appunto essere fuori dal normale ritmo dei fini. Ma questo non significa che il gioco non è serio. Significa, invece, appunto, che ha tutta una particolare serietà. E la sua serietà consiste precisamente nel sottrarci alla quotidianità. Perciò un gioco va preso sul serio, ammonisce Gadamer: perché altrimenti lo si 'guasta'. Riconducendo tutto questo alla dimensione didattica, potremmo dire che è un guastafeste l'insegnante o l'alunno che non prende sul serio il momento di gioco filosofico. Un gioco che, pur sospendendo la normale serietà degli scopi scolastici, non di meno ha (può avere, deve avere) una sua «peculiare, sacrale serietà».

Ma se il gioco ci dis-trae dal normale ritmo didattico, come può essere veramente qualcosa di serio, fatto in classe?

Anche qui Gadamer ci aiuta, mostrando come il gioco, pur essendo sospensione della vita ordinaria (o, meglio, proprio perché è sospensione della vita ordinaria), stia con essa in un particolare rapporto, in un rapporto che lo rende importante (se non addirittura fondamentale) rispetto all'esperienza della normalità dell'esistenza stessa.

Seguiamo prima, in maniera sintetica, l'analisi gadameriana. Torneremo, poi, ad applicarla alla dimensione didattica.

Gadamer sottolinea e descrive due caratteristiche fondamentali del gioco (che ritrova poi anche nell'analisi dell'opera d'arte e in qualche maniera anche nell'analisi del linguaggio): la trasmutazione in forma e la mediazione totale. E sono queste due caratteristiche a individuare da un lato la peculiare serietà del gioco e dall'altro la sua valenza 'formativa' nei confronti dell'esistenza stessa. Cominciamo con la prima di queste caratteristiche.

## 6. La trasmutazione in forma

«Il gioco ha una sua essenza propria, indipendente dalla coscienza di coloro che giocano. (...) Il soggetto del gioco non sono i giocatori, ma è il gioco che si produce attraverso i giocatori» - leggiamo in *Verità e metodo*<sup>6</sup>. Che cosa significa e perché, per Gadamer, questo indica una 'trasmutazione in forma'?

---

<sup>6</sup> Ivi, p. 133.

Diciamo, innanzitutto, che Gadamer intende per 'forma' una totalità chiusa in sé e dotata di senso in se stessa. Per comprenderci immediatamente, possiamo pensare alla forma-tavolo, cioè all'essere del tavolo, là dove il tavolo è determinato in se stesso e dotato di valore e significato in sé, appunto in quanto è un tavolo e non una sedia.

Allo stesso modo, secondo Gadamer, il gioco ha una sua valenza ontologica, una sua oggettività, un suo essere. A Gadamer non interessano primariamente gli aspetti soggettivi del gioco, non interessano in prima istanza i giocatori, ma interessa fundamentalmente il gioco in sé, nella sua autonomia, nella sua indipendenza da chi lo gioca. Ogni gioco è una forma chiusa in sé, nel senso che è costituito da determinate regole, da determinati principi, che restano sempre gli stessi, al variare dei giocatori. Un gioco può essere ripetuto infinite volte, ma resta sempre lo stesso. Se viene mutato, non è più lo stesso gioco, ma diventa un altro.

Il gioco è una auto-rappresentazione (cioè non ha nessuno scopo al di fuori di sé stesso); è una realtà in sé; è una realtà che trascende il mondo quotidiano e ha valore di per sé.

Perciò Gadamer dice che il vero soggetto del gioco non sono i giocatori ma è il gioco stesso. Il gioco 'si' gioca, il gioco gioca se stesso.

Quando giochiamo e siamo presi dal gioco, facciamo l'esperienza di essere assorbiti dal gioco; ci immergiamo totalmente in esso; non siamo più noi stessi, con i nostri pensieri, problemi, con le nostre faccende quotidiane, ma 'diventiamo' altro, diventiamo 'giocatori', diventiamo calciatori, o tennisti o accaniti solutori di quiz enigmistici...

Sottolineando la dimensione 'oggettiva' del gioco, Gadamer vuole esprimere quello che viene chiamato "il primato del gioco rispetto alla coscienza del giocatore". Ogni giocare è un essere giocati, in cui il gioco diventa signore del giocatore.

Il questo senso – tornando alla trasmutazione in forma – il giocatore viene 'trasmutato' dal gioco, nel gioco stesso.

«Trasmutazione non è cambiamento, magari un cambiamento di portata particolarmente vasta. Col termine cambiamento si intende sempre che ciò che in esso muta resta anche nello stesso tempo lo stesso e viene mantenuto come tale. Per quanto radicale sia il cambiamento, si tratta sempre di un cambiamento che avviene *in* ciò che cambia, in un soggetto che permane. Dal punto di vista categoriale, ogni cambiamento appartiene alla sfera della qualità, cioè di un accidente della sostanza. Trasmutazione, significa invece che un

qualcosa, tutto in una volta e in quanto totalità, è qualcosa d'altro, e che questo qualcosa d'altro, che esso come trasfigurato è, è il suo vero essere, di fronte al quale il suo essere precedente non è nulla»<sup>7</sup>.

La trasmutazione, secondo Gadamer, non è un mero 'cambiamento'. Nel cambiamento, ciò che cambia resta comunque se stesso. Posso cambiare un vestito, ma sono sempre 'io' che mi cambio. Invece, se mi 'trasmuto', divento un'altra persona. Trasmutazione, trasmutare significa, nella logica di Gadamer, diventare qualcosa di totalmente diverso, significa trovare un nuovo essere, trovare una nuova forma.

Che cosa viene trasmutato, che cosa non è più? Veniamo trasmutati noi che giochiamo, viene trasmutato il mondo in cui normalmente si vive. Nel gioco non c'è più il mondo quotidiano, con le sue regole e i suoi schemi, ma c'è il mondo del gioco. Ora si vive in una dimensione totalmente altra e diversa, che è quella del gioco. Esiste solo il gioco. Un gioco che, tanto più riesce (riesce a farci giocare), quanto più ci fa dimenticare la realtà ad esso esterna ed estranea.

«Il gioco come tale è una tale trasmutazione, che non lascia più sussistere per nessuno l'identità di chi gioca. Tutti domandano solo che cosa è il gioco, che cosa esso significa. I giocatori (o i poeti) non ci sono più. Ciò che è, è solo ciò che da essi è giocato»<sup>8</sup>.

In questo senso, Gadamer parla di mediazione totale.

## 7. La mediazione totale

Che cosa significa? Significa che chi gioca, chi interpreta un gioco, non è il Centro, il Soggetto, il cuore dell'evento, ma è solo una mediazione. Quando il gioco riesce, abbiamo una mediazione totale del giocatore, cioè il mediatore (chi interpreta il gioco, il giocatore) sopprime se stesso, supera e elimina se stesso in quanto soggettività. Non è importante il singolo che gioca, ma è importante che si giochi, che vada avanti il gioco. Nel giocare, non viene alla luce il giocatore ma il gioco.

In quest'ottica, Gadamer può facilmente fare il passaggio ad un 'gioco' particolare che è già una forma d'arte, cioè per esempio la

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 143.

<sup>8</sup> Ibid.

musica o la recita di una poesia. L'interprete di una musica (chi gioca al gioco di suonare per esempio una sonata di Beethoven) è e deve essere un mediatore totale. Non è importante che venga in luce l'interprete (chi suona), ma che venga in luce il brano eseguito. Quanto più scompare l'interprete ed emerge la musica, tanto più vuol dire che l'interprete è bravo.

Ci rendiamo conto, allora, di un altro elemento fondamentale del gioco (elemento che per Gadamer è anche anello importante di congiunzione tra il gioco e l'opera d'arte). In molti giochi è importante la presenza dello spettatore; molti giochi hanno senso solo se fatti davanti ad un pubblico, per un pubblico.

Pensiamo ad uno spettacolo teatrale. Qui ritroviamo la *trasmutazione in forma* degli attori (che non sono più se stessi, ma diventano i personaggi che interpretano), la *mediazione totale* (perché l'attore più bravo è quello che fa scomparire la sua personalità e fa apparire, invece, la personalità del personaggio che sta interpretando). Ma ritroviamo anche la tramutazione del mondo e quindi la trasmutazione degli spettatori, perché lo spettatore non è più immerso nel suo quotidiano, ma viene proiettato nel mondo messo in scena dallo spettacolo teatrale.

Gadamer dice che lo spettacolo teatrale è sempre aperto dal lato dello spettatore; è sempre un gioco per qualcuno; acquista senso nello spettatore. È lo spettatore e non il giocatore (l'attore) quello per cui si gioca (quello per cui si rappresenta lo spettacolo).

Un'importanza decisiva acquista nel contesto del discorso di Gadamer l'esempio della tragedia, perché aiuta a puntualizzare altri due elementi fondamentali del gioco stesso: la partecipazione e l'arricchimento del proprio essere.

## **8. La partecipazione**

Riprendendo le analisi di Aristotele, Gadamer fa notare come la tragedia antica avesse sul pubblico un effetto che già Aristotele definiva di *èleos* e *fòbos*. Normalmente si traducono questi due termini greci con 'pietà' e 'terrore', ma Gadamer preferisce dire 'strazio' e 'brivido', perché queste traduzioni danno meglio l'idea di ciò che accadeva durante lo spettacolo: cioè sottolineano il fatto che lo spettatore non assisteva alla tragedia in maniera distaccata. Non si trattava di una contemplazione disinteressata, ma di una trasmutazione in forma. Lo spettatore veniva rapito dalla tragedia antica, entrava nel mondo messo in scena, viveva i timori, le gioie e le sofferenze degli eroi,

rappresentate sul palco. Il suo non era un mero guardare, ma un partecipare.

La *'theoria'* greca, il *theorein* (che alla lettera sembra significare solo: contemplare, guardare, osservare, assistere) in realtà è un partecipare, un prendere parte. Non c'è qui separazione tra teoria (concetto) e *pathos* (passione). Il *theorein* (il guardare) è un *pathos* (è un patire con gli attori, un rivivere dall'interno la tragedia). Perciò poi l'effetto della tragedia greca era quella che già Aristotele chiamava catarsi, purificazione. Lo spettatore, rivivendo il dramma messo in scena ed eliminando con gli attori le passioni 'negative' che aveva dentro di sé, alla fine emergeva dallo spettacolo riconciliato con il mondo e con gli altri. Usciva dal teatro diverso da prima, più ricco di prima. Lo stesso - potremmo dire - ci accade quando andiamo a teatro o ad un concerto: se ci siamo fatti prendere da ciò che abbiamo visto, ne usciamo arricchiti<sup>9</sup>. Ecco perché, secondo Gadamer, la trasmutazione in forma, vissuta nella mediazione totale è un arricchimento d'essere.

## 9. L'arricchimento d'essere

Assistendo ad uno spettacolo, o ascoltando una musica, o partecipando ad una tragedia, veniamo strappati via da noi stessi (dal nostro mondo abituale). Alla fine dello spettacolo torniamo a noi stessi arricchiti, conoscendo delle possibilità in più. Ma - si chiede Gadamer - in che cosa consiste questa ricchezza? Il vero arricchimento consiste nel riconoscimento della propria finitezza. Per quanto riguarda le tragedie antiche, gli eroi si scontravano con le forze del destino e soccombevano ad esse. Lo spettatore, assistendo e partecipando, si riconosceva finito, mortale, anch'egli sottoposto al destino. Ma proprio per questo usciva arricchito: con la consapevolezza che - nei limiti concessi alla nostra esistenza - dobbiamo e possiamo giocarci tutte le nostre possibilità. È un invito alla scelta, a scegliere bene noi stessi, la verità di noi stessi.

«Il tal modo comincia ad acquistare il suo pieno senso ciò che intendiamo per trasmutazione in forma. La trasmutazione è una trasmutazione nella verità. Non è una specie di incantesimo magico che aspetta sempre la parola che ce ne liberi, facendoci ritornare al mondo di prima; è invece essa stessa una tale liberazione e un ritrovamento

---

<sup>9</sup> Gadamer fa anche l'esempio di una processione religiosa. Chi vi prende parte o vi assiste, si risolve nel partecipare (mediazione totale), si trasmuta nel partecipare (perché abbandona le proprie occupazioni abituali e si inserisce nella commemorazione dell'evento religioso), e trova più profondamente e autenticamente se stesso.

del vero essere. Nella rappresentazione del gioco viene in luce ciò che è. In essa viene tratto in luce ciò che altrimenti sempre si sottrae e si cela»<sup>10</sup>.

E che cosa sempre si sottrae e si cela? Il mondo del possibile, delle alternative. Il fatto che il nostro mondo è sempre e solo possibile; che siamo noi a scegliere e costruire il nostro mondo tra gli sterminati possibili che ci si offrono. Il fatto che la nostra esistenza è costituita di alternative e aut-aut, attraverso i quali ci costruiamo e costituiamo<sup>11</sup>.

Partecipare ad uno spettacolo teatrale, prendere parte ad una tragedia o ad una commedia significa essere rimandati alla propria vita. «Chi sa percepire la tragedia e la commedia della vita è perciò stesso capace di sottrarsi alla suggestione dei fini che nascondono quel gioco di cui noi siamo oggetto»<sup>12</sup>. Perché, nel quotidiano, presi dalla logica dei fini (dell'utile, del guadagno, da ciò che è da conquistare), dalla routine delle esperienze, non ci rendiamo più conto del gioco della vita, e così questo gioco ci gioca passivamente, spesso senza che noi lo giochiamo veramente, senza sceglierlo e determinarlo mai veramente nelle sue

---

<sup>10</sup> *Verità e metodo*, cit., p. 144.

<sup>11</sup> C'è anche un altro motivo, nell'ottica gadameriana, per cui l'esperienza del gioco e l'esperienza di una rappresentazione musicale o artistica aiuta chi vi partecipa a riconoscere la propria finitezza. Pur essendo uno, il gioco viene giocato infinite volte e ogni volta in maniera diversa, viene 'interpretato' e vissuto in maniera diversa da chi di volta in volta gioca. Alla stessa maniera, pur essendo sempre lo stesso, il brano musicale viene eseguito e interpretato dai musicisti ogni volta in maniera diversa. E lo stesso vale per uno spettacolo teatrale. Non c'è mai un'oggettività assoluta e un'unicità assoluta nel gioco o nell'interpretazione musicale e teatrale. Ogni interpretazione è 'finita', limitata. Nessuno può dire di aver interpretato il brano musicale o teatrale proprio come voleva l'autore. Nessuna interpretazione coglie l'*in sé* dell'opera; nessuna interpretazione è mai esaustiva. Esiste una varietà e una verità infinita di interpretazioni. Ma questo non vuol dire per Gadamer arbitrio assoluto. Per Gadamer non vale il detto di Nietzsche "non esistono fatti, ma solo interpretazioni". Per Gadamer esistono fatti, nel caso specifico ci sono le regole del gioco, c'è lo spartito musicale, c'è il testo della tragedia o dello spettacolo. Ma questi fatti sono suscettibili di infinite interpretazioni. Per Gadamer in ogni caso non è il soggetto a dare la verità del gioco o della cosa o dell'opera. La varietà infinita delle interpretazioni non è chiusa nella soggettività, ma nell'opera stessa. Esiste quella che Gadamer chiama *un'imperativa legalità* dell'opera. Cioè nell'opera stessa (nel gioco, nello spartito, nel testo teatrale) sono racchiuse le potenzialità infinite di interpretazione che poi i diversi interpreti, nel variare dei tempi e delle occasioni, tirano fuori e mettono in scena. Non esiste quindi una libertà assoluta, né nel gioco (perché ci sono pur sempre regole) né nell'interpretazione di un brano musicale o teatrale (perché c'è sempre un originale da interpretare). Sebbene l'interpretazione non sia mai cieca imitazione, non è mai nemmeno assoluto arbitrio.

<sup>12</sup> *Verità e metodo*, cit., p. 144.



possibilità. Giocatori eternamente perdenti, perché mai autenticamente giocatori.

«La 'realtà' sta sempre in un orizzonte aperto sul futuro di possibilità desiderate o temute, ma comunque non ancora decise. È quindi costituita in modo che vengono risvegliate continuamente delle aspettative che si escludono l'una con l'altra; e che non tutte possono adempiersi. È proprio l'indeterminatezza del futuro quella che permette questa sovrabbondanza di aspettative, in modo che la realtà resta sempre necessariamente al di sotto di esse. Quando, però, in particolari casi, riesce a costituirsi nella realtà un insieme significativo, tale che questo usuale finire nel vuoto di certe possibilità per un momento scompare, allora una tale realtà è essa stessa come uno spettacolo. Allo stesso modo, chi riesce a vedere la totalità della realtà come un ambito di significato conchiuso, nel quale tutto giunge al suo compimento, può parlare della tragedia e della commedia della vita stessa»<sup>13</sup>.

E, dunque, quando giochiamo, quando ascoltiamo musica, quando andiamo a teatro, quando facciamo un'esperienza con un'opera d'arte, quello che accade (che può accadere, se si viene educati a vivere queste esperienze) è imparare gradualmente a vedere la vita stessa come un gioco, come un ascolto, come una partecipazione e un'azione teatrale, come un'opera d'arte, come una tragedia, come una commedia. In una: come un insieme di possibilità. Date e sempre di nuovo da appropriare, fare proprie.

Ecco perché la trasmutazione in forma non è solo un mutamento d'essere ma (in quanto arricchimento) è ritrovamento del vero essere. Ciò che era prima non è più; e ciò che c'è ora è la verità. La trasmutazione in forma è trasmutazione nella verità, nel vero essere. Qui e ora io conosco un nuovo mondo, che è il mondo del possibile. Mi 'riconosco' in quel mondo. Ma si tratta di una forma di 'riconoscimento', intesa come: 'conosco nuovamente' e diversamente me stesso; conosco me stesso come per la prima volta veramente; mi conosco come per la prima volta. Mi conosco come essere finito, limitato, mortale, che ha certe capacità, potenzialità, spazi di realizzazione... e non tutto; che ha delle possibilità e dei limiti. E questa è la mia verità.

---

<sup>13</sup> Ivi, pp. 144-145.

«In questi casi, in cui la realtà è compresa come gioco, viene alla luce che cos'è la realtà del gioco (...). L'essere di tutti i giochi è sempre la liberazione, il puro compimento, *enérgeia* che il suo *télos* in sé stessa»<sup>14</sup>.

Ed ecco che, tutto quello che abbiamo detto, allora, può tornare a gettare nuova luce sull'esperienza del gioco e sulla sua serietà.

L'esperienza del gioco come esperienza di liberazione e compimento, ovvero come la possibilità di percepire il mondo come gioco di possibili e l'esistenza come un giocare in questo stesso Gioco. Là dove il gioco dell'esistenza si dà contemporaneamente come l'esperienza più seria e tragica che possa darsi (nel senso del peso delle scelte, delle decisioni, delle responsabilità) e come l'esperienza più attraente e gioiosa che possa darsi (nel senso della bellezza dell'esserci, del vivere, del costruire la propria storia). E quanto questo sia formativo (e possa essere formativo soprattutto per un adolescente) non vale la pena nemmeno sottolinearlo.

Possiamo, invece, per ritornare dalla cornice teorica ai risvolti didattici, sottolineare (e intuire) quanto, a maggior ragione, possa essere formativo un gioco di filosofia, là dove si tratta di giocare con una disciplina che, per statuto epistemologico, è già di per sé chiamata ad essere un'interpretazione del gioco del mondo e dell'esistenza, un giocare con il possibile e con le alternative.

## 10. Giocare con la filosofia

Giocare con la filosofia significa, dunque, non solo riconoscere la valenza formativa del gioco, ma riconoscere la filosofia come gioco, nella sua «peculiare e sacrale serietà». Significa provare a proporre un'esperienza filosofica, in classe, che sia e che possa diventare un'esperienza di trasmutazione in forma, mediazione totale, partecipazione (*pathos* e *theorein*), arricchimento d'essere, scoperta dei possibili, costruzione della personalità: il tutto grazie all'incontro e al confronto con i Filosofi, con il loro pensiero e con i loro testi. E qui potrebbe essere nuovamente utile l'insegnamento di Gadamer, che, non a caso, termina *Verità e metodo* con l'elogio di quella forma extra-metodica di verità che è il dialogo<sup>15</sup>. In questo caso, il gioco filosofico è

---

<sup>14</sup> Ivi, p. 145.

<sup>15</sup> Fondamentale per Gadamer è l'esperienza del linguaggio intesa non come soliloquio ma come dialogo, cioè incontro dell'altro, là dove l'altro può essere un'altra persona, una cosa, un libro, un'opera d'arte, qualcosa di presente, ma anche qualcosa di passato, appartenente ad un'altra dimensione storica. Gli altri, le

(può essere, può diventare) dialogo con i pensatori del passato, con le loro proposte e letture della vita, con i loro scritti: finestre aperte sulla realtà, squarci di mondo, visioni del possibile. Nella consapevolezza che ogni filosofo e ogni filosofia ha qualcosa da mostrarci e insegnarci, e nessuna ha e può avere la pretesa di esaurire la visione del tutto. Il gioco filosofico, allora, è (può essere può diventare) questo gioco delle parti, in cui la trasmutazione nel pensiero di un altro (nel pensiero di Talete, di Anassimandro, di Platone, ecc.), nella misura in cui la vivo come mediazione totale (tentativo di appropriarmi fino in fondo del pensiero di quell'Autore, tanto da farlo mio, da vedere il mondo con i suoi occhi, con le sue categorie), è partecipazione al suo pensiero (non sono conoscenza teorica, ma coinvolgimento 'patico' nell'esperienza di vita proposta), e dunque è arricchimento d'essere, è una prospettiva in più, a partire dalla quale vedere la realtà. Per cui, dopo l'incontro con Talete, io avrò un modo totalmente nuovo e diverso di vedere l'acqua; dopo l'incontro con Anassimandro, io avrò un modo del tutto nuovo e diverso di percepire i contrari e i contrasti (nel mondo e nella mia vita), e, dopo l'incontro con Platone, avrò un modo del tutto nuovo e diverso di considerare le mie caverne, le mie catene, la mia ricerca della luce, e così via<sup>16</sup>.

---

cose, l'opera d'arte e anche il passato ci può parlare e possiamo dialogare con esso, perché 'apparteniamo' allo stesso mondo, alla stessa storia, alla stessa tradizione. Dialogare significa innanzitutto ascoltare l'altro. Tentare di ascoltare la cosa, o l'altra persona o ciò che proviene dal passato, mettendo da parte se stessi, lasciandosi prendere dall'altro, ma anche con la consapevolezza che i propri pregiudizi (il proprio modo d'essere) non potranno mai essere eliminati del tutto (e questo è un altro aspetto della finitezza del linguaggio e della comprensione). Ma nonostante tutti i limiti, il dialogo, l'ascolto, l'imparare dagli altri (e nuovi modi di vedere il mondo) è un modo di crescere e arricchire la nostra esperienza del mondo stesso.

<sup>16</sup> Anche (e soprattutto) nella lettura di un libro (e, dunque, potremmo dire noi, nella lettura di un testo di un filosofo) vale, secondo Gadamer, la struttura la mediazione totale e la trasmutazione in forma. E anche per il libro vale che esso è uno e molteplice. Uno perché unico è il testo, l'originale. Molteplice perché infinite sono le interpretazioni che ne possiamo dare. Anche parole scritte migliaia di anni fa (pensiamo ai Presocratici) possono ancora dirci qualcosa, perché ci portano nel loro mondo. L'opera letteraria ci parla... e rinnova ogni volta quello che Gadamer chiama 'miracolo'. Il miracolo della trasformazione di qualcosa che è lontano e morto, in qualcosa di attuale, vicino, familiare. Da qui quello che Gadamer chiama il problema della particolare temporalità del libro (e, per lui, più in generale delle opere d'arte). Il testo fa parte del passato, ma è contemporaneo ad ogni presente, perché, anche a distanza di secoli, ci parla. Possiamo sottolineare, allora, l'unità e la molteplicità dell'opera stessa anche rispetto al tempo. C'è un'identità dell'opera, anche nel variare dei tempi. Ci sono molteplici interpretazioni di un'opera d'arte o di un testo scritto, al variare dei tempi in cui si guarda questo quadro o si legge questo libro. L'opera, però, non si disperde nei suoi diversi aspetti, ma ogni fruizione e interpretazione è contemporanea ad essa. Esiste, allora, una particolare temporalità, contemporaneità dell'opera d'arte, che, pur appartenendo al passato, parla al presente e ad ogni presente. E, pur essendo sempre la stessa, parla in ogni epoca in maniera diversa. Per comprendere questa particolare temporalità, Gadamer si avvale dell'esempio di un festa liturgica. Una festa ricorre ogni anno sempre nella stessa data e con lo stesso significato (Natale, Pasqua, ecc.). Una festa è una ricorrenza, ma questa ricorrenza vive di un presente *sui generis*, che

E questo è già giocare con la filosofia, è già intendere la filosofia come gioco. E solo su questa scia, solo in questa cornice, solo se si ha una visione ermeneutica/esistenziale dell'esercizio filosofico, può avere senso proporre dei 'giochi' di filosofia in classe. Altrimenti, è e sarà sempre e solo cosa poco seria.

Se la filosofia è solo esercizio storiografico della filosofia, se è solo studio archeologico del pensiero del passato, se è solo ricerca di qualcosa che è stato ma che non mi tocca, non mi appartiene, non mi interpella, non cambia e non può cambiare la lettura del mio presente, allora non ha senso giocare con la filosofia. E se si ha questa visione della didattica, dell'insegnamento, e della scuola (legittima e legittimabile, ma ovviamente non in consonanza con quanto detto fin qui), non conviene nemmeno leggere le proposte di giochi che seguono, perché saranno sicuramente solo una perdita di tempo, rispetto allo svolgimento del programma, delle spiegazioni e delle interrogazioni. Oltre che ad essere fuorvianti rispetto alla comprensione e alla considerazione della tradizionale sacertà della disciplina. Viceversa... c'è la possibilità che il gioco – diventato strumento filosofico/didattico – aiuti gli studenti ad esperire sempre più la dimensione del Possibile, ad avere una visione aperta del mondo e dell'esistenza, a relativizzare le opinioni e le interpretazioni della realtà, mettendole in relazione dinamica le une con le altre, e dunque ad avere una prospettiva più ampia sul mondo e sulla verità<sup>17</sup>.

---

è quello della 'celebrazione'. Nel celebrare la festa, ogni anno noi la rendiamo presente, e, pur essendo sempre la stessa, ogni anno è diversa. Si tratta di un tempo che non è quello della temporalità storica, lineare. La festa, pur essendo sempre diversa (e dunque storica), è sempre la stessa nella stessa ricorrenza. E pur esistendo indipendentemente da quelli che la celebrano, ha senso solo in quanto è celebrata. Questo non significa che la festa (o l'opera d'arte) abbia carattere soggettivo e dipenda solo da chi la celebra. Anzi: se ricordiamo quello che dicevamo a proposito del teatro e della partecipazione, la cosa diventa ancora più chiara. Assistere ad una festa è partecipare alla festa, nel senso del *theorein* e del *pathos*. La festa (come un'opera d'arte, come la lettura di un testo) ci rapisce e ci porta con sé. Gadamer ricorda quello che dice Platone nel *Fedro*: l'essere fuori di sé della follia (la poesia, la festa come follia, essere fuori di sé) è *ex-stasis*, è la possibilità positiva dell'essere presso qualcosa. Chi vive la festa o un'opera d'arte o chi fa un incontro con un testo del passato vive l'oblio di sé e il perdersi nella rappresentazione di quel mondo.

<sup>17</sup> Gadamer, riprendendo Kierkegaard e in parte anche Heidegger, fa una differenza tra il prendere parte con 'pathos' ad una rappresentazione, ad un'esperienza estetica (noi potremmo dire ad un'esperienza filosofica, alla lettura di un testo di filosofia) e un avvicinarsi all'evento, alla rappresentazione, al gioco solo per curiosità, in maniera superficiale, semplicemente per coglierne dall'esterno una novità. Nel caso della curiosità, viviamo l'esperienza in una temporalità superficiale, quella che Kierkegaard chiamava il mero rincorrersi di 'istanti' (la temporalità dello stadio estetico). Invece, la temporalità della vera partecipazione corrisponde alla temporalità di quello che per Kierkegaard è lo stadio religioso, cioè la temporalità della contemporaneità, la temporalità dell'attimo. L'attimo per Kierkegaard non è l'istante. Gli istanti sono tutti uguali e si rincorrono vuoti e senza spessore. L'attimo invece è l'incontro tra l'eterno e il tempo. Nella partecipazione vera e totale ad un

## 11. Gli obiettivi dei giochi di filosofia

In quest'ottica sono pensati i giochi di filosofia qui proposti, giochi che, dunque, accanto agli obiettivi indicati (e accanto alla dimensione di verifica e/o approfondimento degli argomenti e degli Autori proposti dall'insegnante) hanno sempre come sfondo l'obiettivo di aiutare gli studenti ad entrare nel mondo del filosofo preso in esame, e di 'trasformarsi' nella sua forma.

Anche per questo, i giochi proposti sono quasi tutti di tipo 'creativo' (nel senso che non hanno soluzione univoca, ma stimolano la partecipazione e il contributo personale degli studenti). Tra le dinamiche proposte si troveranno spesso giochi di ruolo (vedi il gioco sui Naturalisti, sulla retorica sofista, sul processo a Socrate, sul *Simposio* e sul mito della caverna platonico), ma anche giochi che valorizzano il passaggio dal passato al presente, che aiutano i ragazzi ad adoperare le categorie filosofiche del passato per rileggere il loro presente (vedi il gioco sul valore dell'acqua con Talete, quello con i giornali e con internet sui Sofisti, così come il gioco sull'intellettualismo socratico), giochi che valorizzano il linguaggio e lo stile dei pensatori studiati (vedi il gioco su Eraclito e Parmenide, o alcuni dei giochi proposti per Platone e Aristotele)<sup>18</sup>, o che valorizzano dimensioni 'altre'

---

evento accade l'avvento di un appello. L'appello viene da qualcosa di permanente. Il compito di chi partecipa veramente al gioco, alla rappresentazione, all'esperienza estetica (ecc.) è quello di rendere presente questo appello eterno, di renderlo contemporaneo. Gadamer, citando Kierkegaard, dice: bisogna 'mediare' il proprio presente con l'azione di Cristo. L'azione di Cristo è passata, ma il credente nell'attimo dell'incontro con Dio, la rende presente. Non resta un mero storico passato, ma acquista senso nel e per il presente. Questo è il mistero dell'azione liturgica che è sempre al presente: ma il presente liturgico è appunto la riattualizzazione del passato, il rendere il passato di nuovo contemporaneo. Lo stesso, secondo Gadamer, vale per l'incontro con un'opera del passato: nella misura in cui ci rapisce (mediazione totale), diventa per noi presente, contemporanea. Ci parla al presente e non al passato. Noi – potremmo dire – ascoltiamo l'appello che proviene dalle parole eterne (nel senso che sono state dette e verranno dette uguali sempre, finché qualcuno le leggerà) dei filosofi del passato. Ma questa eternità e questo passato diventano ogni volta presenti, attuali, contemporanee: ogni volta che qualcuno le legge e le interpreta a partire dal proprio presente.

<sup>18</sup> Il linguaggio è per Gadamer prova ed esperienza somma della nostra finitezza. Innanzitutto perché, quando pensiamo alle lingue, ci accorgiamo che non esiste solo la nostra lingua, ma nel passato, nel presente e nel futuro sono esistite ed esisteranno sempre tanti altri modi di dire la stessa cosa, e quindi tanti modi di vivere e interpretare il mondo. In secondo luogo ogni singola lingua è storica e si sviluppa nel tempo. E ogni popolo, nel tempo, cambia la propria lingua e cambia la propria visione del mondo, mano a mano che si sviluppa la sua esperienza del

del discorso della comunicazione, il non-verbale, il mimo, il gesto, la musica, la dimensione visiva, immaginaria, filmica, ecc. (vedi il gioco su Pitagora, sui Sofisti, sul *Simposio*)<sup>19</sup>. Il che non significa né dimenticare le prerogative eminentemente logico-razionali del discorso filosofico (vedi la rivisitazione del metodo della mappa concettuale, proposta nel gioco su Anassimandro, ma vedi anche, in particolare, il gioco sulla 'diairesis' in Platone, o sui sillogismi in Aristotele, e più in generale i diversi giochi presentati sulla *Metafisica* aristotelica), dimensione logica che, affiancata a quella intuitiva, viene, anzi, valorizzata, spesso, con la proposta di giochi strutturali in maniera classicamente 'enigmistica' (vedi in particolare il 'bivio' in Platone o il 'cancella la definizione' in Aristotele). Molti giochi prevedono la conoscenza diretta dei testi dei filosofi da parte degli studenti e quindi la spiegazione (la lettura e il commento attento) fatta in maniera previa dall'insegnante. Dunque: giocare sì, ma con una competenza (richiesta innanzitutto al docente e poi anche agli alunni) molto approfondita non solo del pensiero filosofico, ma anche della scrittura filosofica, secondo quanto prevedono i programmi Brocca e le tendenze più avanzate dei laboratori di filosofia<sup>20</sup>. Alcuni giochi, poi, prevedono anche la lettura integrale di un Classico della filosofia (pensiamo, in particolare, all'*Apologia di Socrate* e al *Simposio* platonico). In certi casi prevedono un lungo lavoro previo

---

mondo stesso. In terzo luogo, ogni linguaggio è 'finito' perché mai assoluto, assolutamente chiaro, ma sempre soggetto ad interpretazione, da chi ci ascolta al presente, ma – nel caso di un testo scritto nel passato o di qualcosa che noi scriviamo e che sarà letta in seguito – è sempre nuovamente interpretabile nel futuro. Infine, il linguaggio è 'finito' perché non potrà mai pretendere di afferrare la verità in sé, le cose in se stesse. Dice Gadamer: c'è un'infinità di non detto in ogni parola. C'è tutto un alone di inafferrabilità in ogni cosa che diciamo, anche là dove le nostre parole si sforzano di essere la più fedele riproduzione della realtà.

<sup>19</sup> Secondo Gadamer, c'è un linguaggio dell'arte, un linguaggio della natura, un linguaggio delle cose stesse. Ma il linguaggio che le cose parlano non è quello oggettivo della scienza, del rispecchiamento inteso come autotrasparenza. È, invece, un linguaggio che esprime il nostro essere storico-finito. E perciò noi possiamo cogliere e comprendere questo linguaggio delle cose solo se ci poniamo in un atteggiamento che non è quello della curiosità della scienza, ma quello dello stupore, atteggiamento dal quale – d'altra parte – è nata la filosofia. L'esperienza a cui ci richiama Gadamer (esperienza extra-metodica della verità) è quella che ci induce a farci rapire dal bello, a stupirci. In questo, per Gadamer, non c'è opposizione tra arte e natura. È possibile fare un'esperienza del bello (che poi per i Greci e anche per Gadamer è sempre insieme esperienza del buono e del vero) anche nei confronti delle cose e della natura, se ci si pone di fronte ad essa non con l'atteggiamento oggettivante e curioso della scienza, ma con la predisposizione a farne esperienza, un'esperienza diversa, avventurosa – dice Gadamer – di stupore, di gioco.

<sup>20</sup> Per questo rimandiamo ai testi di didattica della filosofia già citati.

a casa degli alunni. Inutile dire che prevedono un lavoro preparatorio faticoso anche da parte dell'insegnante.

Come anticipato, quasi tutte le dinamiche proposte si prestano ad essere utilizzate in maniera differente. Questo innanzitutto perché, come già detto, possono essere adoperate non solo come giochi a squadre, ma come momenti di confronto/discussione collettivo, come ausili per la presentazione/spiegazione dell'Autore da parte dell'insegnante, come compiti assegnati a casa (ovviamente, tutto questo, eliminando la divisione in squadre, il punteggio e la classifica dei vincitori e degli sconfitti). In secondo luogo, molti giochi presentati possono essere adoperati anche come verifiche strutturate (nel senso che, in questo caso, ogni ragazzo avrà il proprio foglio di lavoro, come si fa nei classici compiti in classe; la differenza in questo caso sarà solo data dal fatto che si tratta di una verifica poco 'classica' e più 'creativa'). Ma, soprattutto, quello che vorremmo sottolineare è che ogni gioco qui presentato ha una sua tipologia e struttura, che – indipendentemente dall'Autore al quale è stata legata in queste pagine – può essere adoperata per un altro qualsiasi Autore della storia della filosofia (e nemmeno, ovviamente, solo per quella antica). Così, per esempio, il gioco presentato con *l'acqua* per Talete può tranquillamente essere usato non solo per *l'aria* con Anassimene, ma, volendo continuare, con *l'idea*, per Platone, con *l'essere* per Aristotele, e così via. Lo stesso vale per i giochi di ruolo, di discussione, di creatività, e per i giochi di stile enigmistico. All'insegnante la creatività di adattare, riadattare, ripensare, riproporre.

Una cosa sicuramente noterà subito chi sfoglierà le pagine dedicate ai giochi: mancano le indicazioni dei tempi. Questo perché è bene che l'insegnante stesso scelga il tempo che, di volta in volta, vuole dedicare alle diverse dinamiche. L'esperienza dice che è bene prevedere sempre uno spazio molto ampio (là dove è possibile due ore di seguito), per evitare di spezzare il discorso (meglio finire prima che non aver tempo di concludere). In ogni caso, la maggior parte di queste proposte, come detto, sono state già provate sul campo da chi scrive e, dunque, sono attuabili nei tempi normali di didattica scolastica. È ovvio che vanno fatte delle scelte e che quindi non si possono fare in classe tutti i giochi qui proposti. Non avrebbe neanche senso. Il gioco, come ci insegna Gadamer, vale perché interrompe il ritmo normale della vita. Non ha più valore se si sostituisce al ritmo normale. Una didattica solo giocata e giocante è una non-didattica. Giocare con la filosofia avrà significato se sarà sospensione e non sostituzione della normale attività di spiegazione, verifica, programmazione, ecc.

Un'ultima considerazione. Un gioco è e diventa serio, se presentato da un insegnante serio. Quanto più sapremo mostrare ai ragazzi e ai giovani che siamo chiamati ad educare la nostra competenza, conoscenza precisa e approfondita degli Autori e dei testi, delle interpretazioni e delle contestualizzazioni, quanto più sapremo mostrarci 'seri' nella nostra preparazione e appassionati nelle motivazioni, tanto più i nostri alunni saranno capaci di percepire la serietà del gioco della filosofia e dei giochi con la filosofia. Un docente poco preparato (che pensasse di compensare i propri limiti facendo giocare gli alunni) farebbe in ogni caso giochi poco seri e giochi che non verrebbero mai presi troppo sul serio. Dunque, giochi non formativi. In fondo, nel gioco come nella vita, resta che la testimonianza di ciò che si è (e si fa) è sempre all'origine di tutto ciò che si vuole trasmettere e comunicare. Allora la trasmutazione in *forma*, anche per il docente, diventa e può diventare compito (aiutare i ragazzi a trasmutare la propria *forma*); e questo compito può diventare essere, nuovo essere, arricchimento d'essere: essere *formatori*.

Detto questo, non mi resta che augurare... un buon "gioco d'essere" a tutti!



# SCHEDE DI GIOCO SULLA FILOSOFIA ANTICA, DA TALETE AD ARISTOTELE

## **PRIMA SCHEDA: TALETE**

Gioco a squadre (squadre di massimo 5/6 persone)

- Da fare prima della spiegazione dell'Autore
- Le squadre sono posizionate nell'aula, in maniera tale che non si ascoltino a vicenda.

*Obiettivo:* introdurre il discorso su Talete, concentrando l'attenzione degli alunni sull'importanza dell'acqua

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco:

L'insegnante, dopo aver opportunamente diviso la classe in squadre e aver posto come capogruppo il ragazzo con più difficoltà (o maggiormente svogliato), consegna un foglio per ogni squadra (magari un colore diverso per squadra) e indica ai ragazzi il tempo che avranno per riempire il foglio. Allo scadere del tempo, verranno velocemente ritirati i fogli. Vincerà la squadra che ha scritto il maggior numero di risposte (ovviamente coerenti con la domanda posta dall'insegnante stesso). L'insegnante, dopo essersi assicurato che tutti abbiano capito il gioco, dà il via al tempo, dicendo: "scrivete il maggior numero di motivi per cui è oggettivamente importante l'acqua".

SECONDA FASE: svolgimento:

Mentre i ragazzi scrivono, l'insegnante osserva i diversi gruppetti, notando chi parla di più e chi di meno; alla fine ritira i fogli.

TERZA FASE: lettura e spiegazione delle risposte

L'insegnante legge le risposte, invitando i ragazzi, là dove è necessario, a spiegare quanto hanno scritto. Le risposte vengono considerate valide, se sono chiare e razionali. Per esempio non è valida la risposta "perché mi piace" (è una risposta soggettiva e non oggettiva); oppure la risposta "perché se non si beve, dopo un anno si muore" (è una risposta sbagliata: si muore prima); ecc.

Ma non vengono considerate valide nemmeno risposte generiche, tipo perché l'acqua è dappertutto. In caso di risposte generiche, l'insegnante invita il gruppo (e dunque la classe) a riflettere e completare: che cosa significa dappertutto?

#### QUARTA FASE: primo punteggio

Ogni gruppo avrà tanti punti quante sono le risposte date. Si crea una prima parziale classifica.

#### QUINTA FASE: confronto con l'Autore

L'insegnante introduce brevemente la figura di Talete e invita i ragazzi a confrontare le idee di questo filosofo sull'acqua con le loro risposte. Sarà consegnato ad ogni squadra il passaggio della *Metafisica* di Aristotele in cui viene presentata e sintetizzata la posizione di Talete (*Metafisica* A 3. 983 b 6 sgg.).

«La maggior parte dei primi filosofi ritennero che i soli principi di tutte le cose fossero di specie materiale, perché ciò da cui tutte le cose hanno l'essere, da cui derivano e in cui si risolvono, questo è da loro chiamato elemento, principio delle cose e perciò ritengono che nulla si produca e nulla si distrugga, perché una siffatta sostanza si conserva sempre [...]. Talete, il fondatore di tale forma di filosofia, dice che è l'acqua - e per questo sosteneva che anche la terra sta sull'acqua: forse prese quest'ipotesi osservando che l'alimento di ogni cosa è umido, lo stesso calore deriva dall'umidità e di essa vive e ciò da cui le cose derivano è appunto il loro principio. È dunque di qui che egli trasse la sua ipotesi e dal fatto che i semi di tutte le cose hanno una natura umida. Alcuni poi pensano che anche i teologi più antichi, molto anteriori alla nostra generazione, ebbero le stesse opinioni sulla natura: essi cantarono che Oceano e Teti sono gli autori della generazione delle cose e dicono che gli dei giurano sull'acqua, chiamata Stige dai poeti; ora, ciò che è più antico merita maggior stima e ciò che merita più stima è il giuramento. Anche se si può dubitare che questa concezione della natura sia la più antica, non c'è dubbio che sia stato Talete a descrivere la causa prima delle cose in questo modo».

Viene indicato ai ragazzi il tempo che avranno per questa seconda fase. Allo scadere del tempo, verranno velocemente ritirati i fogli. Vincerà la squadra che ha scritto il maggior numero di risposte (ovviamente coerenti con la domanda posta dall'insegnante stessa). L'insegnante, dopo essersi assicurato che tutti abbiano capito il gioco, dà il via al tempo dicendo: "scrivete il maggior numero di motivi per cui – stando a quanto ci dice Aristotele - è oggettivamente importante l'acqua secondo Talete"

#### SESTA FASE: punteggio finale

Ogni gruppo avrà tanti punti quante sono le risposte date. Si sommano questi punti a quelli della prima classifica e si determina la squadra vincitrice.

È opportuno concludere il gioco con una discussione collettiva, moderata dall'insegnante, dalla quale far emergere quanto i ragazzi avevano già intuito nella prima fase del gioco e quanto invece hanno appreso dal confronto con il testo filosofico e con il pensiero dell'Autore.

## **SECONDA SCHEDA: ANASSIMANDRO**

Gioco a squadre (squadre di massimo 5/6 persone)

- Da fare dopo la spiegazione dell'Autore
- Le squadre sono distribuite nell'aula, in maniera tale che non si ascoltino a vicenda

Obiettivo: verificare la comprensione della filosofia di Anassimandro da parte degli alunni e le loro capacità di ragionamento logico-discorsivo

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco:

L'insegnante, dopo aver opportunamente diviso la classe in squadre e aver posto come capogruppo il ragazzo con più difficoltà (o maggiormente svogliato), consegna un grande foglio e una busta chiusa per ogni squadra e indica ai ragazzi il tempo che avranno per svolgere il gioco. In ogni busta i ragazzi troveranno dei foglietti sui quali sono scritti dei termini o delle espressioni (tipo: principio, fine, apeiron, cose, ecc.). I termini sono presi o direttamente dai Frammenti 1-3 D.K. (che si suppongono essere stati prima letti e spiegati in classe) o comunque dall'ambito concettuale del pensiero di Anassimandro (es: lotta dei contrari, ecc.). In gioco consiste nel 'collegare' i foglietti tra di loro e creando materialmente sul foglio (con essi) un percorso o una mappa concettuale. Vincerà la squadra che sarà riuscita a collegare in maniera coerente (e corretta rispetto alla filosofia di Anassimandro) il maggior numero di foglietti.

Una variante interessante del gioco potrebbe prevedere l'inserimento di foglietti con termini che non sono collegabili e dunque da scartare (tipo: motore immobile, spirito assoluto, ecc.). In questo caso, ogni termine che andava scartato e invece viene collegato porterà un punto in meno alla squadra. È evidente (e va detto prima dell'avvio del gioco) che le 'soluzioni' possibili del gioco sono molteplici. Tutte sono da considerare valide purché giustificate. Nella seconda fase del gioco, infatti, ogni squadra verrà chiamata a 'spiegare' perché ha usato proprio quei foglietti e perché li ha collegati proprio in quella maniera. L'insegnante, dopo essersi assicurato che tutti abbiano capito il gioco, dà il via al tempo.

SECONDA FASE: svolgimento

Mentre i ragazzi scrivono, l'insegnante osserva i diversi gruppetti, notando chi parla di più e chi di meno. Allo stop si passa alla fase successiva.

### TERZA FASE: lettura e spiegazione delle risposte

Innanzitutto l'insegnante 'conta' il numero dei foglietti utilizzati dalle squadre e fa una prima 'classifica' delle squadre. Segue la fase di spiegazione del percorso da parte delle squadre.

Si può premettere che ogni collegamento 'giustificato' dà diritto ad un punto in più. Ogni collegamento non 'giustificato' (anche se magari corretto) non dà diritto a punto. Ogni collegamento scorretto fa perdere un punto alla squadra.

L'insegnante potrebbe chiamare (a spiegare i collegamenti tra i fogli) i ragazzi che durante lo svolgimento del gioco ha visto più silenziosi, per verificare se il loro silenzio dipendeva solo da timidezza o dal fatto che non avevano capito o studiato l'Autore.

Se il ragazzo chiamato per primo non è in grado di spiegare il collegamento, allora potrà intervenire qualcun altro della squadra.

Per rendere più equo il gioco (ed evitare che le squadre ascoltate dopo si avvalgano delle spiegazioni della prima), conviene fare 'a giro' nell'ascolto delle squadre. La prima squadra giustifica uno dei suoi collegamenti; poi la seconda squadra giustifica uno dei suoi collegamenti (che non sia uguale a quello già ascoltato); poi la terza giustifica il suo, ecc.

Vale sempre la regola che le spiegazioni vengono considerate valide se sono chiare e razionali. Per esempio non è valida la risposta "perché mi suonava bene così" (è una risposta soggettiva e non oggettiva); oppure la risposta "perché il principio per Anassimandro è l'aria" (è una risposta sbagliata); ecc.

Ma non vengono considerate valide nemmeno risposte generiche, tipo 'perché lo dice Anassimandro'. In caso di risposte generiche, l'insegnante invita il gruppo (e dunque la classe) a riflettere e completare.

### QUARTA FASE: punteggiaggio finale e classifica delle squadre

#### **NOTA PER L'INSEGNANTE:**

Vengono qui di seguito – a beneficio dell'insegnante – proposti alcuni termini (da scrivere sui bigliettini), presi dai frammenti di Anassimandro:

1. APEIRON
2. PRINCIPIO
3. ORIGINE
4. FINE

5. NECESSITÀ
6. TEMPO
7. ETERNITÀ
8. CONTRARI
9. COLPA
10. NATURA
11. L'UN L'ALTRO
12. DA DOVE
13. ESSERI
14. DISTRUZIONE
15. GIUSTIZIA
16. INGIUSTIZIA
17. ESPIAZIONE
18. ORDINE
19. SEPARAZIONE
20. CALDO
21. FREDDO
22. SECCO
23. UMIDO
24. MONDI
25. CICLO ETERNO
26. UNITÀ
27. ARMONIA
28. DIVERSITÀ
29. LACERAZIONE
30. OPPOSTI

## TERZA SCHEDA: I NATURALISTI

(Il gioco può essere eventualmente anche svolto su tutti i Presocratici)

Gioco a squadre e di ruolo (squadre di massimo 5/6 persone)

- Da fare dopo la spiegazione dei diversi autori.

*Obiettivo:* verificare la conoscenza degli Autori e la capacità di discussione/argomentazione.

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco

L'insegnante, dopo aver opportunamente diviso la classe in squadre e aver posto come capogruppo il ragazzo con più difficoltà (o maggiormente svogliato), spiega l'obiettivo del gioco. Immaginiamo una pubblica discussione. Ogni squadra rappresenta un Naturalista (o un pensatore Presocratico: a seconda del numero degli Autori spiegati dall'insegnante, si dividono le squadre). Per esempio una squadra rappresenterà Talete, una Anassimandro, una Anassimene.

Ogni squadra avrà, di volta in volta, un tempo predefinito per elaborare ed esporre la propria tesi; e poi per controbattere le tesi degli avversari.

In un primo giro, ogni squadra dovrà spiegare al pubblico (in questo caso rappresentato dall'insegnante) qual è il "Principio" e perché è proprio quello (parlando in prima persona...: Io, Talete, affermo che il principio è l'acqua perché...). In un secondo giro, le squadre dovranno provare a 'smontare' le proposte delle altre, sempre parlando in prima persona: "Io Talete, non credo che sia vero quello che hai sostenuto tu, Anassimandro. Il principio non può essere l'apeiron, perché...; e non credo nemmeno a quello che hai detto tu, Anassimene..."

In un terzo giro si potrà dare possibilità di replica ad ogni squadra. A seconda del tempo e di come va la discussione si può verificare se fare un quarto giro o no.

Può essere utile (per una verifica più accurata e per meglio gestire la discussione stessa) che ogni squadra prepari per iscritto (anche solo segnando i 'punti' fondamentali dell'argomentazione) l'arringa difensiva e accusatoria.

SECONDA FASE: svolgimento

Mentre i ragazzi discutono nei sottogruppi l'argomentazione che verrà poi presentata, l'insegnante osserva i diversi gruppetti, notando chi parla di più e chi di meno. Allo stop si passa alla fase successiva. Ogni gruppo espone la propria tesi. Il capogruppo renderà discorsivi i punti

segnati durante la discussione di gruppo. L'insegnante dovrà limitarsi a 'moderare' la discussione, senza intervenire nel contenuto. Con lo stesso metodo si svolge il giro di accusa e quello di replica.

#### TERZA FASE: analisi della discussione

L'insegnante giudica l'andamento della discussione, indicando gli elementi di pregio e di limite di ogni intervento (e indicando gli errori se ce ne sono). Eventualmente aggiunge ciò che – di volta in volta – è mancato all'esposizione delle squadre e che invece poteva essere importante.

#### QUARTA FASE: punteggio finale e classifica delle squadre

Alla termine della dinamica, l'insegnante fa una classifica delle squadre tenendo in considerazione i seguenti elementi

- capacità di lavoro in gruppo
- abilità argomentative
- completezza e correttezza dell'esposizione
- altri elementi emersi nel corso della discussione (positivi o negativi) e ritenuti importanti



## QUARTA SCHEDA: PITAGORA

Gioco a squadre (squadre di massimo 5/6 persone)

- Da fare dopo la spiegazione dell'Autore
- Le squadre sono distribuite nell'aula, in maniera tale che non si ascoltino a vicenda

*Obiettivi:* verificare la comprensione della filosofia di Pitagora da parte degli alunni e le loro capacità di passare dall'astratto al concreto e viceversa. Sviluppo della dimensione 'visiva' della filosofia.

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco

L'insegnante, dopo aver opportunamente diviso la classe in squadre e aver posto come capogruppo il ragazzo con più difficoltà (o maggiormente svogliato), consegna un foglio per ogni squadra e indica ai ragazzi il tempo che avranno per riempirlo. Allo scadere del tempo, verranno velocemente ritirati i fogli. Le squadre sono invitate a scrivere i nomi di alcuni 'oggetti' che riguardano il pensiero di Pitagora: oggetti materiali che, in qualche maniera, hanno a che fare con la filosofia pitagorica o con Pitagora stesso.

- Non sono accettate indicazioni astratte, tipo 'il numero'. Se mai, le squadre sono invitate a pensare con quale oggetto o simbolo visivo Pitagora avrebbe rappresentato il numero.
- Sono accettati, invece, anche oggetti che, in realtà, Pitagora 'disprezzava'. Per esempio, la squadra può scrivere 'fave', ricordando che tra i Pitagorici erano proibite. Dunque l'oggetto riguarda Pitagora anche se per negazione/esclusione.

Una *variante* interessante del gioco potrebbe essere quella per cui, al contrario, l'insegnante consegna un foglio in cui sono elencati degli oggetti e i ragazzi devono scegliere (sottolineare, cerchiare) quelli che riguardano Pitagora e scartare gli altri. Inutile dire che, in questo caso, gli oggetti in questione dovrebbero essere stati considerati durante la spiegazione, o dovrebbero essere presenti nelle pagine del libro di testo studiate dai ragazzi (pensiamo soprattutto ai tanti aneddoti che circondano la figura e la vita di Pitagora). Oppure l'insegnante dovrebbe aver dato come previo compito a casa quello di fare una ricerca sulla vita di Pitagora.

Un'*ulteriore variante* potrebbe essere quella per cui l'insegnante elenca a voce alta questa serie di oggetti e i ragazzi sui fogli sono

invitati a scrivere, nell'ordine, sì o no (intendendo sì: l'oggetto riguarda Pitagora; no: non riguarda). Alla fine si verificano le risposte corrette.

SECONDA FASE: svolgimento

Mentre i ragazzi scrivono, l'insegnante osserva i diversi gruppetti, notando chi parla di più e chi di meno; alla fine ritira i fogli.

TERZA FASE: lettura e spiegazione delle risposte

L'insegnante legge le risposte, invitando i ragazzi, là dove è necessario, a spiegare quanto hanno scritto. Le risposte vengono considerate valide, se sono chiare e razionali.

QUARTA FASE: punteggiaggio

Ogni gruppo avrà tanti punti quante sono le risposte corrette (e giustificate correttamente)

### **NOTA PER L'INSEGNANTE:**

Vengono qui di seguito – a beneficio dell'insegnante – proposti alcuni termini che potrebbero essere scritti dall'insegnante (o letti a voce alta) per attuare le varianti del gioco proposto. I termini che hanno a che fare con la filosofia pitagorica sono scritti in maiuscolo. In minuscolo quelli che – in linea di massima – non hanno a che fare con essa. Un'annotazione: la fantasia e la creatività dei ragazzi è infinita: mai bloccarla. Se qualcuno fosse in grado di collegare, in ogni caso, uno termini qui presentati in tondo con la filosofia pitagorica (ovviamente dovrebbe trattarsi di un collegamento che in qualche maniera abbia realmente la capacità di ricondurre l'oggetto proposto alla filosofia di Pitagora) è bene che l'insegnante dia comunque il punto a quel collegamento. Pensiamo a qualcuno che ha collegato, per esempio, il marmo alla tomba (e dunque alla visione della vita e della morte di Pitagora). Il collegamento non è immediato, ma apprezzabile, dunque valutabile positivamente.

1. Marmo
2. PIETRA PREZIOSA (sappiamo che il padre di Pitagora era intagliatore di pietre preziose)
3. PAPIRO EGIZIANO (cfr. viaggio di Pitagora in Egitto)
4. Iscrizione latina
5. COPPA CESELLATA (fu offerta da Pitagora ai sacerdoti egiziani che gli svelarono i loro `misteri')
6. Piatto cesellato

7. ABACO (invenzione pitagorica)
8. Mela
9. PESI (studiati nella scuola)
10. Clessidra
11. LEGISLAZIONE SPARTANA (apprezzata da Pitagora)
12. Legislazione ateniese
13. CADAVERE DA DISSEZIONARE (Alcmeone, conosciuto da Pitagora a Crotona, massimo esponente della scuola medica crotoniate, faceva esperimenti su cadaveri dissezionati)
14. Riso
15. CARNE (proibita per i pitagorici)
16. VINO (proibito)
17. TRIGLIE (proibite)
18. Porpora
19. Cacao
20. CEFALI (proibiti)
21. VESTI DI LANA (proibite)
22. Tappeto
23. TENDA (dietro cui si 'celava' il Maestro)
24. ERMES (Pitagora si diceva figlio di Hermes, il quale gli aveva concesso di mantenere il ricordo degli avvenimenti passati)
25. APOLLO (dà la sapienza a Pitagora per bocca della sacerdotessa Temistoclea)
26. TETRAKTIS
27. Chiodi
28. MARTELLO (passando davanti alla bottega di un maniscalco e ascoltando i diversi suoni prodotti dal martello, Pitagora fu spinto a studiare le relazioni tra numeri e armonia musicale)
29. Sedia
30. CAMPANE (utilizzate per lo studio dell'armonia)
31. Gatto
32. GLOBO TERRESTRE (studiato nella scuola pitagorica)
33. MONOCORDO (invenzione pitagorica)

## QUINTA SCHEDA: PARMENIDE ED ERACLITO

Gioco a squadre (squadre di massimo 5/6 persone)

- Da fare dopo la spiegazione dell'Autore
- Le squadre sono sparpagliate nell'aula, in maniera tale che non si ascoltino a vicenda.

*Obiettivi:* verificare la comprensione della filosofia di Parmenide ed Eraclito da parte degli alunni, anche dal punto di vista dell'acquisizione dello 'stile' (concettuale e retorico) dei due Autori.

### GIOCO

PRIMA FASE: Spiegazione del gioco:

L'insegnante, dopo aver opportunamente diviso la classe in squadre come già indicato nelle altre schede, spiega l'obiettivo del gioco. È noto come il pensiero di Parmenide e quello di Eraclito si distinguano, tra l'altro, per il modo in cui sono stati espressi: Parmenide attraverso un 'poema filosofico', Eraclito attraverso taglienti aforismi. La 'sfida' è ora presentare il pensiero di Parmenide per aforismi e quello di Eraclito sotto forma di poema. Vincerà la squadra che avrà composto il miglior poema eracliteo e la migliore raccolta di aforismi parmenidei.

È evidente che, per fare questo gioco, l'insegnante deve aver in precedenza letto, spiegato e commentato con gli alunni i frammenti di Eraclito e Parmenide, possibilmente facendo notare anche alcune caratteristiche stilistiche e compositive.

L'insegnante indica il tempo che hanno le squadre per stilare le composizioni, puntualizzando che non c'è un limite massimo e minimo di lunghezza nella stesura del poema, così come non c'è una quantità minima o massima di aforismi da scrivere. I criteri di valutazione saranno sostanzialmente:

*A) la correttezza e la completezza del pensiero presentato;*

per es. non si accettano aforismi parmenidei in cui si sostiene che il non essere è. Oppure, se una raccolta di aforismi parmenidei presenta solo le caratteristiche dell'essere, mentre un'altra, accanto a queste, presenta, per esempio, anche le caratteristiche dei 'mortalì', la seconda 'vince' rispetto alla prima;

*B) la vicinanza allo stile parmenideo ed eracliteo*

Per esempio, lo stile di Eraclito è assolutamente sintetico, lavora molto con i verbi, stravolge la normale prosodia, si concentra sulle figure e adopera alcune parole-concetto chiave intorno alle quali costruisce il frammento. Non basterà, allora, dividere il poema di Parmenide in

piccole sotto-parti per avere dei frammenti di stile eracliteo. Per esempio: "l'essere è e il non essere non è", pur essendo sicuramente breve e sintetico, non è un aforisma di stile eracliteo. Potrebbe esserlo, invece, per esempio, un aforisma del tipo: "È e non può non essere la sfera inconcussa della ben rotonda verità".

Lo stile di Parmenide invece è più discorsivo, dialogico, narrativo, poetico (ma mai con le rime!). Il poema ha una sua struttura ben precisa: parte descrivendo un viaggio, esprime un incontro..., ecc. Volendo rendere il pensiero di Eraclito in un poema, prima dobbiamo chiederci: se Parmenide parte dalla città della notte, da dove potremmo far partire Eraclito per il suo viaggio? Come sarebbe questo viaggio e da chi sarebbe accompagnato? Dove arriverebbe? Con chi dialogherebbe? Quale sarebbe il contenuto a lui svelato dalla verità? Ecc.

Ovviamente, se il tempo a disposizione non è molto, si può scegliere di lavorare solo su Parmenide o solo su Eraclito.

Una **variante** interessante di questo gioco potrebbe far lavorare sulla dimensione visiva invece che su quella stilistica. Gli alunni, in questo caso, sarebbero invitati a presentare un disegno che sintetizzi e mostri il pensiero di Parmenide e quello di Eraclito.

SECONDA FASE: svolgimento

Mentre i ragazzi scrivono, l'insegnante osserva i diversi gruppetti, notando chi parla di più e chi di meno; alla fine ritira i fogli.

TERZA FASE: lettura e spiegazione delle risposte

L'insegnante legge le risposte, invitando i ragazzi, là dove è necessario, a spiegare/motivare quanto hanno scritto.

QUARTA FASE: punteggiaggio finale e classifica delle squadre

La valutazione seguirà i criteri già indicati nella spiegazione.

## SESTA SCHEDE: I SOFISTI

Gioco per due squadre

- Da fare prima o dopo la spiegazione degli Autori. Nel primo caso, la dinamica servirà per introdurre la classe alla comprensione delle dinamiche di discussione proprie dei sofisti, nel secondo caso servirà per attualizzare la spiegazione e/o per verificare l'apprendimento dei contenuti.

- La classe viene divisa in due squadre che si schierano una di fronte all'altra, per rappresentare le due posizioni antitetiche della discussione sofistica.

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco

Dopo aver diviso la classe in due squadre, l'insegnante sceglie il tema da discutere, affidando la tesi ad una squadra e l'antitesi all'altra squadra. Ovviamente i temi possono essere 'classici' (per esempio: esiste una verità oggettiva o no, esiste un bene oggettivo o no, la giustizia è legata alla forza o no, ecc.) oppure legati a situazioni di attualità, che possono diventare lo spunto per portare a discutere su temi comunque cari alla tradizione filosofica.

L'insegnante modera la discussione, indicando di volta in volta la persona chiamata a parlare. Se, per esempio, si è scelto il tema della verità, inizierà a parlare (esponendo brevemente la tesi: 'esiste una verità oggettiva') il primo ragazzo indicato dall'insegnante (scelto tra quelli della squadra della tesi). Se la tesi viene esposta in maniera chiara e convincente, la prima squadra ottiene due punti.

Viene poi scelto e indicato dall'insegnante un ragazzo della squadra dell'antitesi, per controbattere l'affermazione appena ascoltata. Nel caso l'obiezione sia chiara e coerente, la squadra dell'antitesi ottiene i suoi due punti. Nel caso l'obiezione non sia convincente, i compagni di squadra potranno intervenire per sostenere l'antitesi. L'intervento va comunque guidato e moderato. Solo l'insegnante può dare la parola. Dunque, se la risposta del primo chiamato non viene ritenuta soddisfacente, l'insegnante invita i compagni di squadra che vogliono intervenire al suo posto ad alzare la mano. Sarà dunque di nuovo l'insegnante, tra quanti hanno alzato la mano, a scegliere chi far intervenire.

Se il nuovo intervenuto dà una risposta chiara e convincente, la squadra ottiene un punto (due punti si danno solo quando è corretto il primo intervento; quando interviene l'aiuto di un altro membro della

squadra, allora si ottiene solo un punto). Se anche il secondo chiamato non espone in maniera convincente, la squadra non ottiene nessun punto e la battuta passa di nuovo alla squadra della tesi. Il gioco è a tempo. L'insegnante stabilisce prima di cominciare a giocare quanto tempo dedicare alla dinamica (possibilmente un tempo abbastanza lungo perché tutti intervengano almeno una volta, ma non troppo lungo da esaurire completamente l'argomento).

SECONDA FASE: svolgimento

TERZA FASE: punteggio finale e classifica delle squadre

## SETTIMA SCHEDA: GORGIA

Gioco a squadre (squadre di massimo 5/6 persone)

- Da fare prima della spiegazione dell'Autore. I ragazzi, però, devono aver avuto, in precedenza, come compito a casa quello di recuperare il maggior numero di informazioni possibili su Elena, la nota figura che fu causa della guerra di Troia.

- Le squadre sono distribuite nell'aula, in maniera tale che non si ascoltino a vicenda.

*Obiettivo:* introdurre il discorso su Gorgia, concentrando l'attenzione degli alunni sull'importanza dell'abilità retorica

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco

L'insegnante, dopo aver opportunamente diviso la classe in squadre come già indicato nelle altre schede, indica l'obiettivo del gioco, e cioè trovare il maggior numero di motivazioni a sostegno della seguente tesi: Elena non è da biasimare per aver lasciato Menelao ed essere andata a Troia con Paride, causando così la guerra, in quanto ella non ha alcuna colpa dell'accaduto.

SECONDA FASE: svolgimento

Mentre i ragazzi scrivono, l'insegnante osserva i diversi gruppetti, notando chi parla di più e chi di meno; alla fine ritira i fogli.

TERZA FASE: lettura e spiegazione delle risposte

L'insegnante legge le risposte, invitando i ragazzi, là dove è necessario, a spiegare quanto hanno scritto. Le risposte vengono considerate valide, se sono chiare e razionali.

QUARTA FASE: primo punteggiaggio

Ogni gruppo avrà tanti punti quante sono le risposte date. Si crea una prima parziale classifica.

QUINTA FASE: confronto con l'Autore

L'insegnante introduce brevemente la figura di Gorgia e invita i ragazzi a confrontare il testo di questo filosofo (**GORGIA - ENCOMIO DI ELENA** - Fr 82 B 11 DK) con le loro risposte. Sarà consegnato ad ogni squadra il testo dell'Encomio di Elena. Le squadre dovranno individuare sul testo:

A) Quali motivazioni già trovate dalla squadra sono presenti anche nel testo di Gorgia (e notare come Gorgia le esprime e argomenta);



B) Quali motivazioni in più (non trovate dalla squadra nella prima fase del gioco) porta Gorgia a sostegno della tesi.

SESTA FASE: secondo punteggio

Ogni gruppo avrà tanti punti quante sono le corrette individuazioni A e B. Alla fine si sommano i punti della prima e della seconda fase di gioco.

## **OTTAVA SCHEDA: PER UN'ATTUALIZZAZIONE DEL PENSIERO DEI SOFISTI**

Gioco a squadre (squadre di massimo 5/6 persone)

- Da fare dopo la spiegazione degli Autori
- Le squadre sono distribuite nell'aula, in maniera tale che non si ascoltino a vicenda.

*Obiettivi:* verificare la comprensione della filosofia sofistica e la capacità di applicare i concetti acquisiti per leggere la contemporaneità

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco

L'insegnante, dopo aver opportunamente diviso la classe in squadre come già indicato nelle schede precedenti, distribuisce ai gruppi un cartellone e alcuni giornali e riviste (meglio se di orientamenti culturali e politici diversi; meglio se alcuni sono quotidiani, altri periodici). L'obiettivo del gioco è cercare degli articoli (ma anche, eventualmente, solo immagini o titoli) che possano rappresentare 'oggi' – a detta degli alunni – degli esempi di quanto detto dai Sofisti. I ragazzi sono invitati, dunque, a scrivere sul cartellone il frammento dei Sofisti al quale stanno facendo riferimento e ad incollare lì a fianco il ritaglio di giornale che ritengono possa essere accostato ad esso. L'insegnante indica il tempo che hanno le squadre per riempire il cartellone. I criteri di valutazione saranno sostanzialmente la precisione nella citazione dei frammenti dei Sofisti, la coerenza e l'originalità del collegamento con l'attualità, la quantità di frammenti considerati e degli articoli scelti.

SECONDA FASE: svolgimento

Mentre i ragazzi scrivono, l'insegnante osserva i diversi gruppetti, notando chi parla di più e chi di meno; alla fine ritira i cartelloni

TERZA FASE: lettura e spiegazione delle risposte

L'insegnante legge le risposte, invitando i ragazzi a spiegare perché hanno scelto questo o quell'altro articolo e/o foto.

QUARTA FASE: punteggio finale e classifica delle squadre

La valutazione seguirà i criteri già indicati nella spiegazione.

---

**Varianti interessanti di questa proposta possono essere:**

a) Se la scuola è dotata di un laboratorio con diversi computer (con possibilità di connessione ad internet), invece di usare i giornali, i ragazzi possono essere invitati a scaricare le notizie di attualità e/o le foto direttamente da internet.

b) Oppure, senza l'ausilio dei giornali, i ragazzi stessi possono essere chiamati a ricordare e individuare fatti di cronaca più o meno recente con i quali commentare i frammenti.

c) Oppure si può creare, invece del cartellone, un 'mimo'. Si suggerisce di chiarire con decisione che verranno accettati solo mimi pensati e realizzati in maniera assolutamente 'seria'. Non perché il comico non sia serio, ma perché non è questo l'obiettivo della proposta. L'obiettivo è invece adoperare il linguaggio corporeo e gestuale per esprimere il concetto.

In questo caso si può chiedere di ripensare e presentare con il mimo:

1) uno o più frammenti dei Sofisti (per esempio quello protagoreo sull'uomo-misura e quello gorgiano sul nulla), senza riferimento all'attualità

2) oppure in generale il pensiero sofistico (ancora una volta senza riferimento all'attualità)

3) oppure un'attualizzazione del pensiero sofistico (come si proponeva con il cartellone)

## **NONA SCHEDA: PROCESSO A SOCRATE**

Gioco per due squadre

- Da fare dopo la spiegazione dell'Autore. L'insegnante dovrà anche aver già assegnato - come lettura a casa - l'*Apologia di Socrate* redatta da Platone.

- La classe viene divisa in due squadre che si schierano una di fronte all'altra, per rappresentare le due posizioni antitetiche: la difesa e l'accusa di Socrate.

*GIOCO:*

PRIMA FASE: spiegazione del gioco

L'insegnante modera la discussione, indicando di volta in volta la persona chiamata a parlare. Comincia la parte accusante; il ragazzo chiamato espone un primo capo d'accusa. La regola è che, prima di esporre (sia che si tratti di un capo d'accusa, sia che si tratti di un argomento di difesa), il ragazzo deve indicare il passo dell'*Apologia* da cui trae l'indicazione. Per esempio, se l'accusa è: "Socrate non crede negli dei in cui crede la città", il ragazzo dovrà dire prima: "24c", essendo questo uno dei passi dell'*Apologia* in cui si espone questa accusa a Socrate. Dopo di che potrà (anche con argomentazioni proprie) sostenere questa accusa.

Di volta in volta l'insegnante annota alla lavagna, su due colonne, i capi di accusa e di difesa, mettendo anche l'indicazione precisa del passo platonico citato. In questa maniera la classe avrà, alla fine della dinamica, un quadro sintetico efficace delle tesi e antitesi presentate nell'*Apologia*.

Se la tesi viene esposta in maniera chiara e convincente, la prima squadra ottiene due punti. Viene poi scelto e indicato dall'insegnante un ragazzo della squadra della difesa, per controbattere l'accusa appena ascoltata. Il metodo resta lo stesso: il ragazzo che difende deve prima indicare il passo da cui cita la difesa e poi può argomentare con parole proprie. Nel caso in cui la replica sia chiara e coerente, la squadra della difesa ottiene i suoi due punti. Nel caso l'obiezione non sia convincente, i compagni di squadra potranno intervenire per sostenere la difesa. L'intervento va comunque guidato e moderato. Solo l'insegnante può dare la parola. Dunque, se la risposta del primo chiamato non viene ritenuta soddisfacente, l'insegnante invita i compagni di squadra che vogliono intervenire al suo posto ad alzare la mano. Sarà dunque di nuovo l'insegnante, tra quanti hanno alzato la mano, a scegliere chi far intervenire. Se il nuovo intervenuto darà una risposta chiara e

convincente, la squadra otterrà un punto (due punti si danno solo quando è corretto il primo intervento; quando interviene l'aiuto di un altro membro della squadra, allora si ottiene solo un punto). Se anche il secondo chiamato non esporrà in maniera convincente, la squadra non otterrà nessun punto e la battuta passerà di nuovo alla squadra dell'accusa. Il gioco è a tempo. L'insegnante stabilisce prima di cominciare a giocare quanto tempo dedicare alla dinamica (possibilmente un tempo abbastanza lungo perché tutti intervengano almeno una volta, ma non troppo lungo da esaurire completamente l'argomento).

È evidente che nel testo platonico gli stessi capi di accusa compaiono più volte in contesti diversi e possono venir argomentati in maniera diversa; quindi lo stesso capo di accusa può essere presentato più volte, purché effettivamente si presenti, a partire da esso, un elemento in più di discussione. Per esempio, l'accusa di empietà a Socrate può essere capo d'accusa per motivazioni diverse: perché distrugge i vecchi valori (e bisognerebbe, allora, spiegare perché distruggere i vecchi valori è una colpa), o perché disorienta i giovani (e bisognerebbe spiegare perché...), ecc.

Dunque, ogni capo d'accusa va presentato con brevità e argomentato da un solo punto di vista. Nei passaggi successivi potrà poi essere ripreso e argomentato da altri esponenti della squadra. Lo stesso vale, ovviamente, per la difesa.

SECONDA FASE: svolgimento

TERZA FASE: punteggio finale e classifica delle squadre

Nota bene: ovviamente potrebbe succedere che la squadra della difesa vinca. In questo caso il processo a Socrate avrà un finale diverso da quello storico...

## **DECIMA SCHEDA: SULL'INTELLETTUALISMO SOCRATICO**

Sfruttando la teoria socratica per cui nessuno commette il male volontariamente e quindi chi fa il male lo fa solo perché non conosce il bene (tutti vogliono il proprio bene e dunque si commette il male solo per ignoranza della verità), ogni gruppo viene invitato a scrivere una lettera ad un ipotetico amico vittima della propria ignoranza. Si potrebbe attualizzare la proposta collegandola a problematiche giovanili (il fumo, l'alcool, la droga, l'alta velocità, l'anoressia, ecc.). Si potrebbe poi, in una seconda fase, far sì che i gruppi si scambino le lettere e rispondano alla lettera ricevuta, in questo caso 'smontando' la proposta di stile socratico. L'ipotetico gruppo di fumatori che riceve la lettera in cui si dimostra che il fumo fa male e si sostiene la tesi che, una volta che lo si sa, si deve smettere di fumare (nessuno si fa del male sapendo di farsi del male...), risponderà alla lettera portando ragioni 'contro' la tesi che si fa il male solo volontariamente e che, sapendo i danni ai quali si va incontro, automaticamente si smette di fumare.

Potrebbe essere interessante concludere con un dibattito in classe nel quale far emergere (al di là del gioco di ruolo) cosa pensano i ragazzi della tesi socratica e come la si potrebbe modificare e completare per renderla più efficace ai loro occhi.

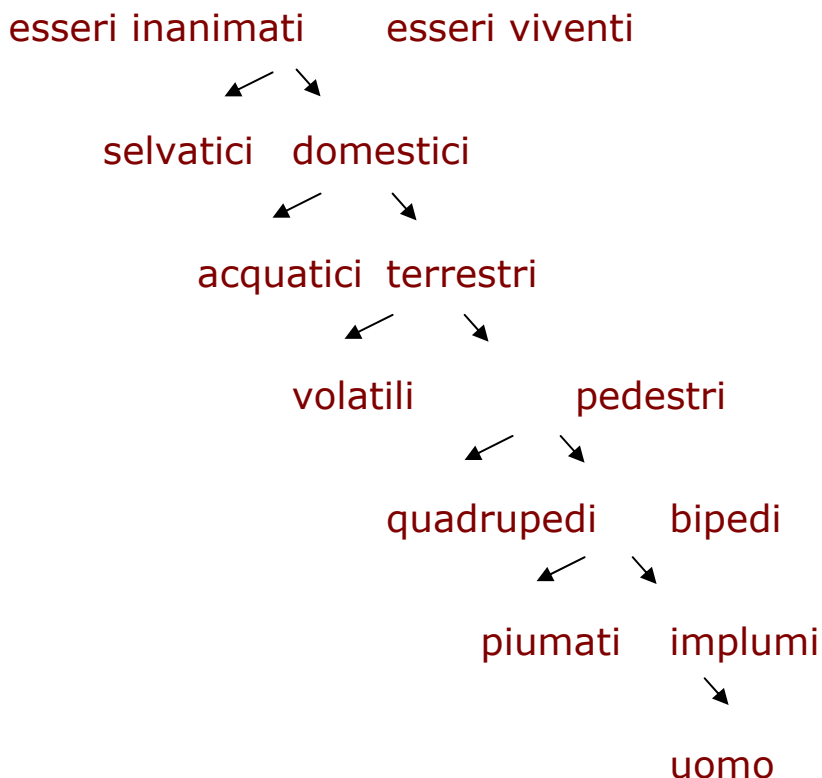
## UNDICESIMA SCHEDA: MITO, DIALOGO, DIAIRESIS PLATONICA

Si prestano bene al mimo (tecnica già proposta per i Sofisti), ma anche al disegno (tecnica proposta per Parmenide ed Eraclito) molti dei miti platonici. La classe, divisa in gruppi, potrebbe essere invitata a sceneggiare o disegnare un mito (o a scelta del gruppo, o a scelta dell'insegnante).

Un'altra proposta è quella di scegliere un tema (classico della filosofia o di attualità) e invitare i gruppi a scrivere un dialogo in stile platonico su questo tema. È evidente che, prima di fare questo lavoro, l'insegnante deve aver letto in classe diversi passi tratti dai dialoghi platonici.

Una terza proposta è quella di sfruttare il procedimento della *diairesis* per una gara a squadre. L'insegnante potrebbe indicare dei soggetti che i gruppi dovranno poi sezionare, dividere e dunque presentare secondo lo schema classico della *diairesis*, inventando – in maniera coerente – le divisioni e articolazioni da cui farli discendere.

Riportiamo qui di seguito lo schema classico, seguito da Platone per definire l'uomo.



Il gioco sarà tanto più interessante quanto più saranno 'particolari' gli oggetti da dissezionare, magari anche oggetti non esistenti ai tempi di Platone. Esempio: Caffettiera, Ufo, Cd, computer, peluche, automobile, frigorifero, ecc.; oppure personaggi tratti dal mondo del calcio o della

musica o dello spettacolo. Con un po' di autoironia l'insegnante potrebbe proporre ai gruppi anche la *diairesis* sull'insegnante stesso.

Una variante potrebbe essere quella per cui ogni gruppo scrive su un foglio 5 oggetti particolari, originali, su cui fare la *diairesis* e, poi, i gruppi si scambiano questi foglietti, in maniera tale che ognuno faccia la *diairesis* sulle proposte dell'altro.

Criteri per l'assegnazione dei punti possono essere: la velocità con cui viene fatta la *diairesis* degli oggetti (tot punti per chi finisce prima...); la correttezza della presentazione; l'originalità della divisione seguita (purché l'originalità non sia a discapito della correttezza).



## DODICESIMA SCHEDA: SUL MITO DELLA CAVERNA PLATONICA

*Strumenti necessari:* un'aula buia, un proiettore, delle formine di quelle comunemente usate per fare i dolci (con forme che rappresentano diversi oggetti, per esempio: albero, cuore, stella, ecc.); della plastilina. Con le formine vengono precedentemente preparati dall'insegnante degli oggetti in plastilina (appunto: albero, cuore, stella, ecc.). Ogni oggetto viene poi posto su di una bacchetta in legno (tipo i bastoncini usati al ristorante cinese).

La dinamica è da fare prima di presentare alla classe il mito della caverna platonica; meglio ancora se gli alunni non sanno quasi nulla del filosofo.

Si fa buio in aula, si spostano i banchi in avanti e si mette un proiettore sul fondo della stanza, in maniera tale che i ragazzi non vedano la fonte luminosa, ma solo la luce proiettata davanti a loro. Si fa la premessa che si tratta di un gioco a punti e su più livelli, nel senso che chi vince il primo livello passa al livello successivo. Ci sono, però, alcune regole generali da rispettare. Prima regola: non ci si può girare per nessun motivo, pena la squalifica dal gioco. Seconda regola, non si può giocare tutti insieme, dunque bisogna pazientemente aspettare il proprio turno.

Il gioco ha il via. L'insegnante può creare un po' di atmosfera narrando proprio l'incipit del mito platonico e dicendo che dobbiamo immaginare di essere in una caverna sotterranea e buia, incatenati e bloccati con la testa (e perciò non possiamo guardare che davanti a noi). Su questo schermo adesso passeranno degli oggetti che dovrete provare a riconoscere. Non sono proprio riconoscibilissimi, altrimenti il gioco sarebbe troppo facile... (in realtà l'insegnante sa che non sono riconoscibilissimi sia perché sono in plastilina, sia perché verranno presentati in movimento...).

Si gioca a gruppi. Comincia il primo gruppo di 5-6 ragazzi. Gli altri, nel frattempo, osservano in silenzio. Chi (tra i 5-6 ragazzi stabiliti per il primo turno) crede di aver indovinato qual è l'oggetto che appare sullo schermo può dirlo a voce alta. Se sbaglia, però, viene eliminato. Se indovinano l'oggetto in due, vince la *manche* chi è stato più veloce nell'individuare l'oggetto.

L'insegnante fa passare (velocemente, ma non troppo) gli oggetti in plastilina che ha precedentemente preparato davanti al proiettore, in maniera tale che i ragazzi ne vedano le ombre.

Per ogni turno l'insegnante stabilisce in precedenza (e comunica alla classe) quanti oggetti verranno passati; si consiglia almeno tre oggetti. Dunque: passa il primo oggetto (per esempio l'albero). Se nessuno dei 5-6 ragazzi risponde, l'insegnante fa passare l'oggetto ancora una

volta, più lentamente, e infine una terza volta. Se nessuno indovina, si passa al secondo oggetto. E infine al terzo. In ogni caso passa la *manche* il ragazzo che indovina più oggetti. In caso di *ex aequo*, si fa uno spareggio con un quarto oggetto.

Abbiamo così un primo vincitore. Tutti restano seduti e si passa al secondo gruppo di ragazzi. Si ripete la dinamica con altri 3 oggetti. Fino ad ottenere un secondo vincitore. E così per tutti i sottogruppi. I vincitori delle singole manches passano il livello e vanno al livello successivo, mentre gli altri restano sempre tutti seduti al proprio posto, senza girarsi.

I ragazzi che hanno passato il turno sono invitati dall'insegnante ad alzarsi dal proprio posto e a recarsi verso il fondo dell'aula. Su di un banco posto vicino al proiettore l'insegnante avrà posto gli oggetti in plastilina e li avrà nel frattempo coperti con una stoffa. I ragazzi vengono messi vicino al banco; la distanza va stabilita in base al buio che si riesce a creare nell'aula; i ragazzi devono poter discretamente vedere e riconoscere gli oggetti che sono sul banco. Infatti, la seconda fase del gioco consiste nel riconoscimento degli oggetti posti sotto la stoffa. La regola è che questi ragazzi che hanno passato il turno non dovranno per nessuna ragione dire a quelli che sono rimasti seduti come sono fatti gli oggetti che sono sotto la stoffa. Ogni ragazzo riceve un foglio e una penna. Al via, l'insegnante scoprirà gli oggetti che sono sotto la stoffa e li lascerà scoperti per 20 secondi. Finiti i 20 secondi, i ragazzi avranno un minuto di tempo per scrivere il maggior numero di oggetti che hanno visto e che ricordano. Assicuratosi che i ragazzi abbiano capito il gioco, l'insegnante dà il via alla seconda fase del gioco. Passati i 20 secondi, ogni ragazzo ha un minuto per compilare il suo foglio. I fogli vengono ritirati e letti in silenzio dall'insegnante. Passano il turno i due (o tre, a seconda di quanto sia numerosa la classe) che hanno riconosciuto correttamente più oggetti.

Prima di passare alla terza fase, però, questi 2-3 vincitori devono rispondere correttamente ad una domanda 'sibillina' posta dall'insegnante: "secondo voi, c'è più 'realtà' negli oggetti che avete riconosciuto nella prima fase o in quelli che avete riconosciuto nella seconda fase?" Immaginiamo facilmente che la risposta sarà che c'è più realtà in quelli della seconda fase. Si può così procedere oltre.

I ragazzi che sono passati al secondo livello e che quindi ormai conoscono il 'trucchetto' delle ombre e della plastilina prendono il posto dell'insegnante e tornano a far fare il gioco a chi è seduto tra i banchi. Ognuno di loro, a turno, fa passare (come fatto in precedenza dall'insegnante) tre oggetti a sua scelta per il primo sottogruppo;

definendo così il vincitore del sottogruppo. Per evitare bisticci, i turni li stabilisce l'insegnante.

In ogni caso, comunque vadano le cose, a questo punto non è più importante come proceda il gioco delle ombre; lo facciamo procedere solo perché chi resta nell'aula occupi il tempo e venga un po' distratto. Teoricamente si potrebbe anche interrompere il gioco nell'aula e proseguire solo con i ragazzi che hanno passato il secondo livello.

L'importante è che l'insegnante dica che il gioco non è finito e che, quello che per ora stanno facendo questi vincitori, lo faranno poi tutti.

Abbiamo detto il gioco nell'aula, perché il terzo livello è, invece, fuori dalla porta dell'aula (nella metafora è ovviamente l'uscita dalla caverna). L'insegnante, prima di cominciare con la dinamica, deve dunque aver messo fuori dell'aula, abbastanza vicino alla porta (ma non tanto da essere viste dall'interno), le formine con le quali sono stati fatti gli oggetti in plastilina, coperte da una stoffa.

Lasciando la porta socchiusa per controllare quello accade dentro, l'insegnante consegna nuovamente un foglio ai due/tre che sono passati al terzo livello del gioco, invitandoli ancora una volta a scrivere il maggior numero di oggetti riconosciuti. Sempre 20 secondi per guardare e un minuto per scrivere. Questa volta i ragazzi saranno abbastanza vicini (e alla luce) in maniera tale da riconoscere effettivamente il maggior numero possibile di formine.

Al ragazzo che risulterà vincitore in questo terzo livello verrà innanzitutto posta di nuovo la domanda sibillina: "secondo te, c'è più 'realtà' negli oggetti che avete riconosciuto nella seconda fase o in quelli che avete riconosciuto nella terza fase?" Immaginiamo facilmente che la risposta sarà che c'è più realtà in quelli della terza fase.

I ragazzi che non hanno passato la terza fase tornano dentro, pregati dall'insegnante – ancora una volta – di non dir nulla alla classe di quanto successo lì fuori.

Si può così procedere oltre. Il ragazzo vincitore viene invitato dall'insegnante a fissare il sole per 3 secondi (uscendo dalla scuola, se possibile...; o per lo meno affacciandosi ad una finestra del corridoio).

Dopo quest'ultima esperienza, l'ultima domanda: "secondo te, c'è più 'realtà' negli oggetti che avete riconosciuto nella terza fase o nel sole lì fuori?" Immaginiamo che risponda: nel sole. A questo punto, per un ultimo parallelo con il mito platonico, l'insegnante deve rendere questo 'vincitore' proprio 'complice'. Possiamo immaginare che gli prometta un 'premio' (potrebbe essere anche la possibilità di una 'giustifica' di studio). Per vincere questo premio, il ragazzo dovrà tornare in aula e (recitando in maniera abile la propria parte) dovrà convincere i propri

compagni che il gioco preparato dall'insegnante è una 'stupidaggine' ed è meglio tornare tutti in classe a studiare. Ogni mezzo è lecito per convincere i compagni a smettere di giocare, anche sollevarli materialmente dalle sedie, il tutto ovviamente senza esagerare e senza farsi male (è chiaro che l'insegnante dovrà essere pronto ad intervenire se la situazione dovesse degenerare).

L'esperienza dice che, se il ragazzo è abile e soprattutto se comincia a strappare un po' di persone dalle proprie sedie, la reazione non tarda a venire... e l'insegnante è costretto a 'difendere' il malcapitato che, lasciato a se stesso, non farebbe certo una bella fine.

A questo punto è l'insegnante ad interrompere il gioco, fare luce nell'aula e svelare a tutti quanto è successo, mostrando - con l'aiuto dei ragazzi che hanno passato di volta in volta i livelli - gli oggetti di questione: la plastilina, le formine e il sole.

Sarebbe bene, senza troppa soluzione di continuità (avendo dunque due ore a disposizione), leggere direttamente, dopo aver fatto la dinamica, il mito della caverna, prendendolo proprio dal libro VII della Repubblica (514a-516a). L'insegnante aiuterà i ragazzi a comprendere i termini platonici poco chiari, ma soprattutto, in dialogo con la classe, cercherà di mettere in parallelo quanto fatto durante la dinamica e quanto scritto da Platone (compreso il ritorno del filosofo nella caverna, con conseguente rabbia di chi viene disturbato nel gioco).

DINAMICA	MITO
ombre	ombre
plastilina	statuine
formine	oggetti fuori della caverna
sole	sole

Se non si fa in tempo nelle due ore, in una successiva lezione si potrà poi inserire la spiegazione platonica del mito e il collegamento con la teoria delle idee ('forme' delle cose).

Un'altra interessante possibilità è quella di sfruttare la dinamica e il mito della caverna per un'attualizzazione della storia da parte dei ragazzi. L'attualizzazione si può fare tutti insieme (l'insegnante scrive di volta in volta alla lavagna i suggerimenti che provengono dalla classe), oppure per gruppi. L'invito è di provare a interpretare il mito partendo dall'esperienza personale della non-libertà. Che cosa possono

rappresentare *'secondo me'* quelle catene che costringono i prigionieri a vedere solo ombre? Di che cosa mi sento prigioniero?

E dunque

Catene = .....

E, andando oltre, che cosa possono rappresentare, per me, quelle ombre? Quali sono, secondo me, le ombre che oggi scambiamo per realtà?

Ombre = .....

E così, che cosa possono rappresentare le statue/plastilina? Qualcosa di già più concreto delle ombre, ma non ancora realtà, verità?

Statue = .....

E, ancora, che cosa possono rappresentare quelle formine, gli oggetti reali del mito? E, poi, che cosa il sole?

Formine/oggetti reali = .....

Sole = .....

Chi può rappresentare oggi il personaggio che scende di nuovo nella caverna per liberare gli altri?

L'uomo che torna nella caverna = .....

NOTA BENE: non è importante che i ragazzi dicano (anticipandolo rispetto alla spiegazione dell'insegnante) quanto detto da Platone. Anzi, è bene che lavorino con la propria fantasia e a partire dalla propria esperienza. È chiaro che alla fine l'insegnante presenterà comunque l'interpretazione platonica del mito.

## TREDICESIMA SCHEDA: SUL 'SIMPOSIO' PLATONICO

Il dialogo si presta a differenti utilizzazioni dinamiche.

La dinamica più semplice è quella di affidare ad alcuni ragazzi il 'ruolo' dei personaggi del dialogo stesso. Questi ragazzi, dopo l'introduzione generale fatta dall'insegnante, leggeranno a casa le parti del dialogo che li riguardano e rappresenteranno il dialogo stesso davanti alla classe. È facilmente 'eseguibile' la prima parte del Dialogo, fino alla fine del discorso di Agatone. Se invece si vuole sceneggiare tutto il dialogo (compresa la figura di Socrate e Diotima), allora sarà bene che si leggano prima, in classe, con l'aiuto dell'insegnante, le parti più complesse del dialogo.

Un'altra possibilità è quella di considerare le diverse posizioni dei convitati come delle tesi sull'amore e, dunque, creare la dinamica (già proposta in altre schede) di una discussione dialettica tra i gruppi, ognuno chiamato a difendere la propria posizione e a smontare quelle altrui. In questo caso, ogni gruppo avrà la propria parte di testo da studiare in precedenza; oppure tutta la classe avrà già letto/studiato il dialogo in precedenza, con l'aiuto dell'insegnante. Avremo, allora, il gruppo-Aristodemo, il gruppo-Fedro, il gruppo-Pausania, ecc. Si può decidere se inserire o no il gruppo-Socrate. Si può anche scegliere solo qualcuno dei discorsi e dei personaggi (otto tesi potrebbero essere troppe da essere discusse).

Un'altra proposta è quella di *attualizzare* le tesi dei convitati al banchetto platonico, con un gioco simile al "Se fosse...". In questo caso, la classe (dopo aver già, in precedenza, letto/studiato il dialogo con l'insegnante) potrebbe anche essere divisa in otto gruppi (Aristodemo, Fedro, Pausania, Eurissimaco, Aristofane, Agatone, Socrate, Alcibiade). Ogni gruppo, in un tempo stabilito, dovrà trasporre la teoria del personaggio che gli è stato affidato, seguendo lo schema proposto dall'insegnante:

Se fosse un personaggio dell'attualità sarebbe... (va quindi trovato un personaggio famoso che oggi, a detta del gruppo, potrebbe incarnare meglio di altri la teoria dell'amore presentata dal personaggio platonico che è stato affidato alla squadra)

Se fosse un film sarebbe... (va quindi trovato un film che mette in scena, meglio di altri, alcuni aspetti della teoria dell'amore presentata dal personaggio platonico affidato alla squadra)

Se fosse una canzone sarebbe...

Se fosse un romanzo, o una favola, o una poesia sarebbe...

A seconda del tempo che si ha a disposizione, si può anche decidere di diminuire il numero delle squadre e far sì che ogni squadra lavori su tutti i personaggi. E, dunque, ogni squadra dovrà trovare un personaggio famoso per Aristodemo, uno per Fedro, uno per Pausania, uno per Eurissimaco, uno per Aristofane, uno per Agatone, uno per Socrate, uno per Alcibiade. E, lo stesso, un film per ogni personaggio, una canzone per ogni personaggio, ecc.

Oppure si può decidere di lavorare solo sui personaggi, o solo sui film, o solo sulle canzoni.

Una diversa attualizzazione potrebbe essere fatta con delle lettere d'amore. Otto gruppi, uno per ogni personaggio. Ogni gruppo è invitato a scrivere una lettera d'amore all'amata partendo dalla tesi esposta dal proprio personaggio. In questo caso, si potrebbe anche invitare il gruppo a seguire lo stile retorico proprio del personaggio a lui affidato.

Oppure si potrebbe lavorare al contrario... e scrivere una lettera di risposta, immaginando di aver ricevuto una 'proposta amorosa' nei termini in cui la potrebbero porre Aristodemo, Fedro, Pausania, Eurissimaco, Aristofane, Agatone, Socrate, Alcibiade.

In questo caso, per esempio, il gruppo-Aristofane (ovvero il gruppo che ha ricevuto questa ipotetica lettera d'amore di Aristofane), potrebbe scrivere: "Caro Aristofane, ho ricevuto la tua proposta...", ecc. Alla fantasia del gruppo accettare o no la proposta amorosa di Aristofane, giustificando perché sì e perché no (e dunque perché sì e perché no alla 'tesi' di Aristofane).

## QUATTORDICESIMA SCHEDA: GIOCO DEL 'BIVIO' (riassuntivo su Platone)

Si può usare come verifica scritta in classe o come gioco a squadre; in questo caso, vince la squadra che termina per prima portando all'insegnante la soluzione corretta (ossia la sequenza corretta in cui bisogna porre le affermazioni per poter uscire dal labirinto; per es. 7-1-4, ecc.)

Per entrare nel labirinto, basta rispondere con VERA o FALSA all'affermazione d'ENTRATA. Se ritenete che essa sia VERA, seguite la freccia BIANCA; se invece pensate che sia FALSA, seguite la freccia NERA. Il numero della casella nella quale arriverete, vi indicherà a quale affermazione dovrete successivamente rispondere. Solo rispondendo in modo esatto a tutte le affermazioni è possibile TOCCARE TUTTE LE CASELLE E ARRIVARE ALL'USCITA del labirinto, senza mai passare due volte nella stessa casella.

LO SCHEMA DEL LABIRINTO È ALLEGATO IN POWER POINT; ovviamente, le domande possono essere riadattate dall'insegnante, in base a quanto realmente studiato in classe

Entrata: Platone fu invitato al governo dai Trenta tiranni

- 1) La conoscenza come dianoià corrisponde, nel mito della caverna, alla visione degli oggetti fuori della caverna
- 2) Nel *Timeo* la Chora è collegata alla necessità
- 3) Per indicare la 'partecipazione' delle cose alle idee, Platone usa il termine 'mimesis'
- 4) Il non-essere è uno dei generi sommi per Platone
- 5) Chi ha natura d'argento (secondo il mito delle classi) ha carattere prevalentemente impulsivo
- 6) Nei suoi viaggi, Platone conobbe le comunità pitagoriche
- 7) I custodi dello Stato ideale platonico non possono avere figli
- 8) Il Demiurgo platonico ha 'volontà' e 'intelligenza'
- 9) Il mito di Er si trova nel *Fedone*
- 10) Il tema principale del dialogo intitolato 'Gorgia' è il nulla
- 11) Dello schiavo che, pur non conoscendo la geometria, viene aiutato da Socrate a 'ricordare' i suoi fondamentali... si parla nel *Menone*
- 12) L'auriga, nel mito della biga alata, rappresenta la parte concupiscibile dell'anima



13) La conoscenza come *eikasia* corrisponde, nel mito della caverna, alle ombre delle cose

14) La temperanza è la virtù che devono avere tutte le classi dello Stato ideale platonico

SOLUZIONE PER L'INSEGNANTE: 6-10-3-11-9-12-14-5-7-13-1-4-2-8

## **QUINDICESIMA SCHEDA: UNA CACCIA AL TESORO... CON ARISTOTELE (riassuntiva su Aristotele)**

La caccia al tesoro si compone di cinque tappe e dunque di cinque giochi. È evidente che i giochi possono essere utilizzati singolarmente, senza necessariamente dover essere presentati in maniera congiunta, collegati tra di loro sotto la forma di caccia al tesoro.

Se si opta per la caccia, è bene spiegare ai ragazzi, in anticipo, con precisione, le modalità di svolgimento del gioco.

Il gioco è a squadre (5 squadre massimo) e serve per verificare la conoscenza della filosofia aristotelica. Si tratta, in realtà, di cinque tappe e, dunque, cinque giochi connessi tra di loro. Vince la squadra che, percorrendo tutte le tappe, arriva per prima alla fine del percorso. Per evitare il più possibile ingorghi, coincidenze di percorsi e confusione tra le squadre, i percorsi, pur essendo uguali, saranno temporalmente diversificati. I ragazzi sapranno solamente che devono comunque fare tutte e cinque le tappe, anche se ogni squadra le farà in ordine diverso (l'insegnante ovviamente sa qual è l'ordine dei giochi per ogni squadra).

Al 'via' sarà consegnato ad ogni capogruppo un foglio dove c'è la prima prova da superare. Al termine di ogni prova superata, la squadra (al completo) va dall'insegnante che consegnerà alla squadra un indizio. L'indizio indica il luogo dove la squadra (...cercando!!) troverà il bigliettino della seconda prova. Il gioco prosegue così; al termine della seconda prova la squadra va dall'insegnante e riceve il secondo indizio che indicherà il secondo posto dove cercare... il bigliettino della terza prova; così via fino alla fine del percorso.

Si suggerisce, ovviamente, di cercare i bigliettini nascosti con circospezione e senza far capire alle altre squadre dove si stanno cercando e dove si sono trovati, per evitare di agevolare gli altri.

Hanno punti di penalità le squadre che

- non procedono tutte insieme (escludono qualche membro più lento)
- tolgono i bigliettini destinati alle altre squadre o danneggiano in qualche maniera il percorso delle altre squadre

Se due squadre dovessero finire più o meno insieme una tappa e dovessero arrivare insieme alla cattedra, sarà l'insegnante, in maniera insindacabile, a decidere quale è arrivata 'insieme' prima dell'altra e quindi quale avrà l'indizio per prima; l'altra squadra aspetterà che la prima abbia ricevuto il suo indizio e poi riceverà il proprio.

Se ci si blocca su una prova o se non è chiaro qualcosa, si può chiedere aiuto all'insegnante, che deciderà se è opportuno dare qualche indicazione oppure no.

Fin qui le cose da dire alla classe prima dello svolgimento della Caccia.

Vediamo adesso, invece, che cosa deve sapere e preparare in anticipo l'insegnante.

L'ORDINE DELLE PROVE PER LE SQUADRE È IL SEGUENTE:

PRIMA SQUADRA: 1 - 2 - 3 - 4 - 5

SECONDA SQUADRA: 2 - 3 - 4 - 5 - 1

TERZA SQUADRA: 3 - 4 - 5 - 1 - 2

QUARTA SQUADRA: 4 - 5 - 1 - 2 - 3

QUINTA SQUADRA: 5 - 1 - 2 - 3 - 4

PRIMA DI COMINCIARE LA CACCIA AL TESORO È NECESSARIO PREPARARE CINQUE BIGLIETTINI PER OGNUNO DEI GIOCHI PROPOSTI E NASCONDERLI NELLA MANIERA SEGUENTE (è evidente che per qualche minuto, possibilmente durante l'intervallo o prima dell'inizio delle lezioni, gli alunni saranno invitati ad uscire dall'aula, per consentire all'insegnante di nascondere i bigliettini)

- Nascondere 4 bigliettini con il testo del gioco n.2 (*La giornata delle tre cause*) sotto o nei pressi della cattedra (soluzione dell'indizio n.1)
- Mettere 4 biglietti con il testo del gioco n.3 (*Quando era potenza e se sarà atto*) vicino alla lavagna (soluzione dell'indizio n.2)
- Mettere 4 biglietti del gioco n.4 (*Sillogizzando*) nella borsa dell'insegnante soluzione dell'indizio n. 3)
- Mettere 4 bigliettini del gioco n.5 (*Le scatole cinesi*) sotto un banco nel fondo dell'aula (soluzione dell'indizio n.4)
- Prendere una copia del testo della *Metafisica* di Aristotele e nascondere 4 bigliettini con il testo del gioco n.1 (*Cancella la definizione*) nel libro della *Metafisica* (soluzione dell'indizio n.5)

Preparare sulla cattedra i bigliettini rimanenti (che serviranno per la 'partenza' della caccia). Saranno 5, uno per ogni squadra, uno diverso dall'altro, secondo l'ordine precedentemente stabilito.

Preparare sulla cattedra, per ogni squadra, gli indizi, nell'ordine in cui dovranno esser dati (l'ordine corrisponde ovviamente all'ordine dei giochi). Vanno, dunque, preparate delle fotocopie preve anche degli indizi (sempre 5 copie per ogni indizio, una per squadra).

Un discorso particolare andrebbe fatto per il primo dei giochi presentati (Cancella la definizione). È evidente che prevede la lettura e la spiegazione da parte dell'insegnante di alcuni passaggi-chiave della *Metafisica* aristotelica (oltre che la conoscenza generale dell'Autore). Le definizioni presentate sono decisamente complesse, provenendo direttamente dai testi aristotelici. È evidente che l'insegnante può scegliere di dare definizioni più semplici in mano agli alunni, in maniera tale da rendere più agevole il gioco.

## **TESTO DEGLI INDIZI**

### **INDIZIO N. 1**

Il bigliettino della prossima tappa lo troverete vicino a quell'oggetto che ha per causa materiale il legno, per causa efficiente il falegname, per causa finale l'indottrinamento da parte del docente

### **INDIZIO N. 2**

Il bigliettino della prossima tappa lo troverete vicino a quella che, in potenza, era un'ardesia

### **INDIZIO N. 3**

Il bigliettino della prossima tappa lo troverete vicino a quella sostanza che ha

qualità: nera

quantità 30 cm, per 30 cm, per 5 cm (modellabili)

relazione: con la professoressa

agire: contiene roba

patire: viene portata

tempo: ora

dove: in quest'aula (per ora)

#### INDIZIO N. 4

Troverete il bigliettino della prossima tappa nel posto indicato dal termine medio di questo sillogismo

Qualche tavolo è un \_\_\_\_\_.

Tutti i \_\_\_\_\_ sono per gli studenti.

Qualche tavolo è per gli studenti.

#### INDIZIO N. 5

Troverete il bigliettino della prossima tappa dentro... la filosofia prima!

#### GIOCO N. 1: CANCELLA LA DEFINIZIONE

S I S Y H P F I N E M

A I R A M R O F O O O

E R T Z A I R E T A M

I A M N S N O O A E S

R C A E U C I M R R I

O I B T A I D I T E G

G T I O C P E N S S O

E	E	T	P	R	I	M	O	O	S	L
T	O	O	A	T	O	O	R	S	E	L
A	E	T	N	E	D	I	C	C	A	I
C	R	E	A	Z	N	A	T	S	O	S

Cercare e cancellare nel quadrato i termini corrispondenti alle 22 definizioni sottostanti, tenendo presente che questi termini possono essere stati scritti nel riquadro in orizzontale, verticale e diagonale, da sinistra verso destra, da destra verso sinistra, dall'alto al basso e viceversa.

Se i termini saranno stati riconosciuti e cancellati in maniera corretta, rimarranno nel riquadro 6 lettere che comporranno nell'ordine una parola-chiave della metafisica aristotelica. Il gruppo è chiamato a dare una definizione di questa parola-chiave.

#### DEFINIZIONI DEL GIOCO N.1

- 1) Met, I, 983a: Il "perché delle cose" inteso come "scopo (in-vista-di-cui)"
- 2) Met, IV, 1005a: "Il \_\_\_\_\_ più saldo di tutti è quello sul quale è impossibile cadere in errore (...) e del quale è necessaria la conoscenza a chi voglia conoscere qualsiasi cosa" (il termine da cercare nel riquadro è quello che nella definizione va inserito nello spazio rimasto vuoto)
- 3) Met VII, 1041b "la causa in virtù della quale la materia è qualcosa di determinato"
- 4) Met, V, 1015a: "la sostanza delle cose che posseggono il principio del movimento in sé medesime e per propria essenza" (una volta individuato il termine definito da Aristotele, bisogna cercare nel

riquadro il corrispondente termine in greco – traslitterato; es., se fosse 'principio' andrebbe cercato 'archè')

5) Met IX, 1046a "principio del mutamento in altro o in sé in quanto altro"

6) Met 12, 1074b: "Dunque il motore \_\_\_\_\_ e immobile è uno per forma e per numero"

7) Analitici primi, I 25b: "Chiamo \_\_\_\_\_ il termine che tanto è contenuto esso stesso in un altro termine, quanto contiene in sé un altro termine e si presenta come \_\_\_\_\_ anche per la sua posizione" (nei due spazi va ovviamente inserito lo stesso termine, che è quello che andrà poi cercato)

8) In greco: Energheia, entelechia. Met, IX, 1048a: "l'esistere di una cosa".

9) Met VII, 1042a: "ciò che non è qualcosa di determinato in atto ma solo in potenza"

10) Met XII, 1072a: "C'è qualcosa che si muove di \_\_\_\_\_ continuo, e questo è il \_\_\_\_\_ circolare (...) del primo cielo" (nei due spazi va ovviamente inserito lo stesso termine, che è quello che andrà poi cercato)

11) Met VII, 1028b: "ciò di cui vengono predicate tutte le altre cose mentre esso non viene predicato di nessun'altra"

12) Met VII, 1028a: "Il primo dei significati dell'essere è la \_\_\_\_\_"

13) Met V, 1025a: "Ciò che appartiene ad una cosa e che può essere affermato con verità della cosa, ma non sempre né per lo più"

14) Categorie 4, 2a: "termini che, in sé e per sé, non rientrano in alcuna affermazione; un'affermazione invece si presenta quando questi termini si connettono tra loro"

15) Met V, 1013a: "In un senso significa la materia (...), in un altro la forma, (...) in un altro il principio del mutamento, (...) in un altro il fine"

16) Met VI, 1026a-b: "L' \_\_\_\_\_ , inteso in generale, ha molteplici significati: uno di questi è l' \_\_\_\_\_ come accidente, (...) uno come vero e falso (...), uno come categorie, (...) e inoltre come potenza e atto" (nei due spazi va ovviamente inserito lo stesso termine, che è quello che andrà poi cercato)

17) Et Nic, B, 1103a: "Essendo le virtù di due specie, l'una dianoetica, l'altra \_\_\_\_\_; (...) quella dianoetica deriva per la maggior parte dall'istruzione, quella \_\_\_\_\_, invece, deriva anche dall'abitudine, da

cui trae anche il suo nome" (nei due spazi va ovviamente inserito lo stesso termine, che è quello che andrà poi cercato)

18) "Esistono \_\_\_\_\_ generi sostanze". Si chiede di individuare quanti siano i generi della sostanze di cui parla Aristotele nel libro XII della Metafisica, tenendo presente che si sta ponendo la divisione tra sostanze fisiche/sensibili (che per Aristotele sono di due tipi) e la sostanza immobile.

19) L'aggettivo che *in latino* qualifica la seconda premessa del sillogismo (va cercato nel riquadro il termine in latino).

20) Met V, 1022b: "\_\_\_\_\_, o possesso o stato, è la disposizione in virtù della quale la cosa disposta è disposta bene o male, sia per sé, sia in rapporto ad altro"

21) Fisica, IV, 209b: "Tu sei ora nel mondo perché sei nell'\_\_\_\_\_ e l'\_\_\_\_\_ è nel mondo e tu sei nell'\_\_\_\_\_ perché sei nella terra; ed è ugualmente in questa perché sei in questo luogo, che non avvolge nient'altro che te" (nei due spazi va ovviamente inserito lo stesso termine, che è quello che andrà poi cercato)

22) Anal primi I,1, 24a: "un discorso in cui, poste alcune cose, ne deriva necessariamente alcunché di diverso dalle premesse poste, per il fatto stesso che esse sono"

## SOLUZIONI DEL GIOCO N.1 (PER L'INSEGNANTE)

- 1) fine
- 2) principio
- 3) forma
- 4) physis
- 5) potenza
- 6) primo
- 7) medio
- 8) atto
- 9) materia
- 10) moto
- 11) sostrato
- 12) sostanza
- 13) accidente
- 14) categorie



- 15) causa
- 16) essere
- 17) etica
- 18) tre
- 19) minor
- 20) abito
- 21) sillogismo

Le lettere rimanenti formano il termine: 'motore'

### **GIOCO N. 2: LA GIORNATA DELLE TRE CAUSE**

Descrivete l'inizio di una giornata, adoperando almeno 5 sostantivi (oltre ai primi due già indicati nell'esempio). Al posto dei sostantivi dovrete scrivere la causa materiale, efficiente e finale dell'oggetto in questione (come si mostra nell'esempio che apre la descrizione). L'esempio si riferisce al letto e alla tazza (legno = causa materiale; falegname = causa efficiente; far addormentare le persone = causa finale)

"Questa mattina, dopo essere sceso dal legno, fabbricato dal falegname per far addormentare le persone, ho preso la porcellana, modellata dall'operaio della fabbrica di ceramiche, per consentire alla gente di bere il latte, CONTINUA TU LA STORIA..."

---

### **GIOCO N. 3: QUANDO ERA POTENZA E SE SARA' ATTO**

Individuate 4 oggetti in potenza e quattro oggetti in atto presenti in questa stanza; indicate questi 8 oggetti per iscritto usando, per quelli in potenza, quello che potrebbe essere il loro stato in atto; per quelli in atto, quello che è stato il loro essere in potenza.

Esempio: Legno in potenza (= sedia in atto; la sedia è presente in quest'aula)

Libro in atto (= carta in potenza; il libro è presente in quest'aula)

---

## GIOCO N. 4: SILLOGIZZANDO

Costruite i seguenti sillogismi

- a. un sillogismo valido e vero partendo da una premessa universale negativa
  - b. un sillogismo valido e vero partendo da una premessa particolare affermativa
  - c. un sillogismo valido e falso partendo da una premessa universale positiva (dire perché è falso)
  - d. un sillogismo non valido partendo da una premessa singolare negativa (dire perché non è valido)
  - e. un sillogismo non valido partendo da una premessa particolare negativa (dire perché non è valido)
- 

## GIOCO N. 5: LE SCATOLE CINESI

Immaginate di avere una serie di scatole di dimensioni diverse, in maniera tale che esse possano essere messe l'una nell'altra (tipo scatole cinesi). Su queste scatole dovete apporre delle etichette. Le etichette indicano (dalla scatola più grande alla più piccola) ciò che può essere considerato il contenente e ciò che deve essere il contenuto. Per esempio, se ho l'etichetta 'negozio', l'etichetta 'vestito' e l'etichetta 'bottoni', la prima sarà l'etichetta della scatola più grande, la seconda della scatola intermedia, la terza della scatola più piccola.

State attenti, però, perché ci possono essere casi in cui, in una scatola, possono entrare due scatole più piccole perfettamente equivalenti (che quindi non devono essere messe l'una nell'altra). Se, per esempio, ho l'etichetta 'negozio', l'etichetta 'vestito' e l'etichetta 'pane', potrò mettere dentro la scatola-negozio sia 'vestito' sia 'pane'. Senza che il pane debba andare nel vestito e viceversa. In questo caso la soluzione giusta sarà questa:

	Negozi
Pane	Vestito
	Bottoni

Mettete dunque queste etichette (che riguardano alcuni concetti della metafisica aristotelica) in ordine di 'grandezza', partendo dall'etichetta-scatola più grande. Potrebbero esserci soluzioni diverse; l'importante è

che vengano messe in ordine tutte le scatole e che le connessioni siano giustificate

Accidente, Atto, Categorie, Cause, Essere, Forma, Materia, Metafisica, Potenza, Sinolo, Sostanza, Vero

# ORTEGA Y GASSET IN CLASSE

di Paolo Coppari

## 1. Emergenza scuola

Mai come in questo periodo la scuola è stata al centro dell'attenzione pubblica, con frequenti episodi di bullismo, con violenze ai danni di soggetti deboli, regolarmente filmate e più o meno tollerate o sottovalutate da docenti e dirigenti scolastici.

Tra i numerosi articoli che sono comparsi nella stampa, pochi in verità si sono segnalati per la serietà dell'analisi e per una reale conoscenza della realtà scolastica italiana. Tra i pochi, citerei gli articoli dello scrittore e insegnante Marco Lodoli e quelli del filosofo Umberto Galimberti. Il primo non manca mai di ricordare l'inconciliabilità (quasi l'alterità) tra il mondo della scuola e la società in cui i nostri adolescenti vivono e crescono.<sup>1</sup> La scuola che assegna i compiti su cui sudare, che ripete sino alla noia che la vita è dura, che nulla ci viene regalato e anche le passioni prevedono sacrifici, costanza e tempi lunghi. Dall'altra la società che avvelena ogni giorno la mente, eccita a dismisura i desideri, accelera i tempi sino alla frenesia, cancella ogni pazienza.

Umberto Galimberti ormai da anni, parlando dei giovani e , in particolare, dei giovani studenti, punta la sua attenzione sulla loro immaturità affettiva che sfiora un vero e proprio analfabetismo emotivo. C'è un mondo che vive dentro questi giovani, quasi a loro insaputa, come un ospite sconosciuto a cui non sanno dare neppure un nome. "Oggi -scrive Galimberti- i giovanissimi sono più soli e depressi, più rabbiosi e impulsivi, più aggressivi e quindi impreparati alla vita, perché privi di quegli strumenti emotivi per dare avvio a comportamenti quali l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, l'empatia senza i quali potranno sì essere in grado di parlare, ma non di ascoltare, risolvere i conflitti, di cooperare".<sup>2</sup>

## 2. La falsità dello studiare

Ho fatto riferimento a queste analisi, che apparentemente poco hanno a che fare con l'oggetto della nostra comunicazione, perché ho ritrovato spunti e considerazioni simili nelle pagine di Ortega che ho

---

<sup>1</sup> Marco Lodoli, *Ma il bullismo in classe non è colpa della scuola*, "la Repubblica", 17 novembre 2006.

<sup>2</sup> Umberto Galimberti, *Analfabeti sentimentali*, "la Repubblica", 1 settembre 2002.

letto e, in particolare, *La ribellione delle masse*, scritto nel 1930, dunque quasi 80 anni fa.<sup>3</sup>

La mia non vuol essere una lettura filosofica, ma da insegnante, con un occhio rivolto costantemente al mondo della scuola e con un interrogativo in mente: il senso che le meditazioni filosofiche di Ortega possono avere per i docenti e per gli studenti o, meglio, per i nostri studenti, con le loro paure e difficoltà, i loro sogni e le loro scelte.

C'è un altro motivo che mi ha spinto e incoraggiato in questa direzione, oltre a quello sopra esposto, ed è l'attenzione che ho trovato nelle pagine di Ortega per le tematiche dell'insegnamento, con annotazioni e riflessioni critiche di non poco conto. "Nelle scuole [...] – così egli scrive – non s'è potuto far altro che insegnare alle masse le tecniche della vita moderna, ma non si è riusciti ad educarle".<sup>4</sup> Sono passati molti anni, ma troppo poco è cambiato da questo punto di vista nella scuola; anzi si levano ogni tanto segnali inquietanti che sembrano rimettere in discussione i timidi passi in avanti compiuti in questa direzione. È un fatto che nelle nostre scuole ci si limita spesso ad *istruire*, ma non ad *educare*, cioè a prendersi cura della crescita interiore degli studenti che è poi l'educazione dei sentimenti, delle emozioni, delle loro paure. Le conseguenze (e ritorno a prendere in prestito le parole di Ortega) è che le nuove generazioni, pur imparando presto a servirsi di molti strumenti di civiltà, si caratterizzano per l'assoluta ignoranza dei principii stessi della civiltà<sup>5</sup>; si sentono meravigliosamente capaci di realizzare, sebbene non sappiano che cosa realizzare.<sup>6</sup>

La seconda considerazione di Ortega, tratta da una sua lezione introduttiva al corso di Metafisica, è ben più complessa ed articolata.<sup>7</sup> Il filosofo spagnolo parte da un paradosso, ovvero la falsità dello studiare. In parole povere: le verità e le conoscenze di ciascuna disciplina sono state cercate e volute da uomini che ne sentivano la necessità e il bisogno. Gli studenti, dal canto loro, a scuola devono conoscere il pensiero cercato e voluto da altri uomini; un sapere "esterno", dunque, che non sentono come urgente e vitale. Di solito gli studenti non criticano né mettono in discussione le conoscenze che stanno studiando, ma si limitano ad acquisirle e a masticarle, spesso controvoglia, per poter superare una prova o un esame. Insomma –

---

<sup>3</sup> J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, Il Mulino, Bologna 1962.

<sup>4</sup> Ivi, p. 44.

<sup>5</sup> Ivi, p. 70.

<sup>6</sup> Ivi, p.37.

<sup>7</sup> Sull'argomento, si veda il sito [www.filosofico.net](http://www.filosofico.net) e, in particolare, la sezione dedicata a Ortega y Gasset, a cura di Giorgia Baldin e Diego Fusaro, che presenta brevi saggi su alcuni aspetti del suo pensiero.

sostiene Ortega- gli studenti fingono una necessità non veramente sentita, mentono, commettono una falsità.

C'è un bellissimo passaggio delle sue argomentazioni che dovremmo scrivere a caratteri cubitali nelle nostre aule: "Se non ci sentiamo bisognosi di un pensiero, esso non sarà per noi una verità. Verità è ciò che acquieta una inquietudine della nostra intelligenza. Senza questa inquietudine, non c'è acquietamento."<sup>8</sup> La conclusione, secondo Ortega, è che bisogna rovesciare l'insegnamento e la sua ottica tradizionale: più che una scienza, si dovrebbe insegnare *la necessità* di una scienza, trasmetterne l'urgenza, la vitalità e la passione.

Non voglio commentare queste considerazioni, perché sono oggetto di una vastissima letteratura pedagogica a cui bisognerebbe rimandare. Vorrei soltanto aggiungere che non è vero che gli studenti abbiano poca voglia di studiare. E' che purtroppo molto spesso pagano lo scotto di percorsi scolastici poco affascinanti e spenti che non sono in grado di "intercettare il potenziale della loro intelligenza" e "dell'entusiasmo che è una prerogativa giovanile"<sup>9</sup>. Non c'è apprendimento se non c'è un investimento emotivo e quindi un autentico interesse.

### 3. Vite senza peso e senza radici

Ho parlato prima del testo Ortega y Gasset *La ribellione delle masse*, laddove –spiega il filosofo- il termine *massa* è da intendere come fatto psicologico più che indicatore sociologico. Anche per una persona –così scrive- possiamo sapere se è massa o no. Con il suo stile chiaro e preciso, il filosofo analizza sin nelle pieghe più segrete, la società del suo tempo, *l'epoca del colossale e della pienezza*, così la definisce; e lo fa con una serie di riflessioni la cui attualità è straordinaria e, per certi aspetti, inquietante. Ho sintetizzato in cinque punti il suo "identikit" della società.

Noi viviamo –scrive Ortega- in un'epoca di livellamento e di omologazione: la massa travolge tutto ciò che è differente, singolare, individuale, che non pensa come tutto il mondo.<sup>10</sup>

Inoltre –ed è questo il secondo punto- è aumentato in modo prodigioso l'orizzonte in cui si muove la vita dei singoli e, con esso, l'impressione di favolosa strapotenza e strafotenza dell'uomo moderno

---

<sup>8</sup> La citazione è contenuta nel saggio *Sugli studenti* di G. Baldin, D. Fusaro, cit.

<sup>9</sup> U. Galimberti, *La scuola dei ragazzi e le colpe dei professori*, "la Repubblica", 13 settembre 2006.

<sup>10</sup> J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p.12.

a cui il mondo appare come un ambito di possibilità praticamente illimitate, senza più il sentimento e l'esperienza dei propri confini e dei propri limiti.<sup>11</sup>

C'è un terzo aspetto che Ortega non manca in più occasioni di ricordare: *l'installarsi* (è questo il verbo che egli usa) dell'uomo di oggi in un definitivo presente, privo di agganci con il passato e di sguardi verso il futuro<sup>12</sup>. Le nuove generazioni non si preoccupano dell'avvenire, nell'assoluta sicurezza che esso sarà ancora più ricco e più perfetto dell'oggi. Anche per il passato, vale lo stesso discorso: gli uomini operano nel mondo "come se [...] fosse un Paradiso senza tracce antiche, senza problemi tradizionali e complessi". C'è una sostanziale indifferenza e avversione per il passato come un qualcosa "affetto di rachitismo"; gli uomini di oggi -scrive Ortega- vivono dei risultati e dei prodotti, senza mai pensare alle cause del proprio benessere e al suo processo di formazione, senza mai apprezzare gli sforzi degli individui che nel passato lo hanno reso possibile.<sup>13</sup>

"Vite senza peso e senza radici": è questa la suggestiva ed amara conclusione a cui Ortega giunge, osservando la società in cui vive. C'è un'altra sua espressione ironica ed efficace che ci permette di affrontare il quarto tassello del nostro identikit: *l'epoca del signorino soddisfatto*<sup>14</sup>. Se nel passato il mondo era un ambito di povertà, di pericolo e di dipendenza, oggi -scrive il filosofo- la sovrabbondanza di mezzi e la pienezza di cose hanno atrofizzato la vita degli uomini, non lasciando loro vivere il personale destino. Sono le difficoltà quelle che destano e mettono in moto le proprie attività e capacità. Non è dunque vero il contrario, che cioè la sovrabbondanza dei mezzi favorisca l'intensità della vita. Il signorino soddisfatto crede che possa comportarsi fuori di casa come in famiglia, che tutto gli sia permesso e a nulla egli sia obbligato. Neanche ad ascoltare gli altri, perché - e arriviamo così al nostro quinto e ultimo tratto- l'uomo di oggi si sente perfetto, intellettualmente completo ed autosufficiente. "Per questo -scrive Ortega- egli ha perduto l'uso dell'udito"<sup>15</sup>. Perché stare ad ascoltare, se pretende di possedere dentro di sé tutto ciò che occorre? Non è più tempo -osserva amaramente- di ascoltare, ma anzi di giudicare, di sentenziare, di imporre le proprie opinioni in qualsiasi questione della vita pubblica.

---

<sup>11</sup> Ivi, pp. 31, 36, 50.

<sup>12</sup> Ivi, p. 39. Sull'argomento cfr. pp. 36,44,49,50 a cui si rimanda per le citazioni non segnalate in nota.

<sup>13</sup> Ivi, p.96.

<sup>14</sup> Ivi, pp. 89-97.

<sup>15</sup> Ivi, pp. 61,62.

Paradossalmente questa società della pienezza e della sovrabbondanza con più mezzi, più sapere, più tecniche che mai, procede come la più infelice che ci sia stata: sempre alla deriva<sup>16</sup>. L'uomo di oggi ha la sensazione di dominare tutte le cose, però non è padrone di se stesso. Si sente smarrito nella sua stessa abbondanza e "gli si è chiusa l'anima"<sup>17</sup>, per usare una suggestiva immagine tratta da *La ribellione delle masse*.

#### 4. I pensieri fratelli

Sarebbe limitante circoscrivere il nostro intervento a queste pagine di critica della società odierna, perché Ortega intravede e indica le possibilità di uscita dalla condizione di uomo-massa, le potenzialità che permettano agli uomini, fossero anch'essi una minoranza- di aprire di nuovo l'anima, di dare consistenza e solidità alle vite senza peso e senza radici che si muovono intorno a noi. E' questa la parte che -come insegnante- mi ha più coinvolto perché le sue riflessioni ci indicano altrettanti temi che dovrebbero, a mio avviso, diventare fondamentali nei nostri insegnamenti, se la scuola anziché confinarsi in un'azione di retroguardia, vuole raccogliere le sfide e la complessità del mondo. Lungi da qualsiasi petulanza didattica, dalla tentazione cioè di trasformare il pensiero di un filosofo in un ricettario pronto per l'uso in classe, penso che alcuni dei problemi e dei concetti individuati da Ortega abbiano una forte valenza pedagogica e possano aprire a noi educatori spazi di azione e direzioni di marcia, tanto più necessari in quanto spesso ignorati o dimenticati nelle nostre scuole.

Per comodità d'analisi, ma con una buona dose di semplificazione, ho provato a disaggregare le meditazioni filosofiche di Ortega, con l'individuazione di quattro gruppi tematici.

a - Il filosofo distingue tra inautenticità e autenticità della vita: la prima è quella dell'uomo che -gettato e disperso nello sciame caotico delle cose e delle situazioni- si confonde e perde di vita se stesso; la vita autentica, invece, è propria dell'uomo che "decide in ogni istante ciò che farà e ciò che sarà nell'istante successivo"<sup>18</sup>. Una decisione - scrive Ortega- intrasferibile perché nessuno può sostituirci nel compito di decidere della nostra vita. L'uomo deve decidere che cosa fare, come e cosa scegliere: e lo fa immaginando, confrontando i propri

---

<sup>16</sup> Ivi, p. 37.

<sup>17</sup> Ivi, p. 59.

<sup>18</sup> *Album dei filosofi, Ortega y Gasset*, in G. Baldin, D. Fusaro, cit.



progetti e le proprie idee con la problematicità del mondo esterno e dei suoi condizionamenti, realizzando il suo progetto di vita.<sup>19</sup>

Che cosa significa essere protagonisti della propria esistenza? Mi sono chiesto, leggendo queste riflessioni, come potrebbero rispondere i giovani di oggi ad una domanda del genere. Alcune interessanti risposte mi sono venute dalla partecipazione ad un progetto di videoricerca che, attraverso lo strumento dell'intervista filmata, si è proposto di raccontare storie di giovani nel loro rapporto con la cultura, la scuola e il lavoro<sup>20</sup>. Visionando per il montaggio il materiale girato, mi sono imbattuto in una domanda di questo tipo rivolta ad un giovane, la cui risposta mi è parsa non solo straordinariamente vicina alle riflessioni di Ortega, ma capace, meglio di tante parafrasi e commenti, di espletarne la portata. "Penso – dice Francesco nell'intervista- che si possa essere protagonisti della propria vita, innanzitutto essendo accesi e cercando di essere vivi. Il primo passo è informarsi riguardo a quello che succede e ti circonda, non essere un uomo che tira a campare, avendo come unica scansione della propria giornata solo i pasti e le necessità fisiologiche oppure i palinsesti televisivi. Il sapere di esserci, il cercare di essere a contatto con la realtà che ti circonda è qualcosa di importante –prosegue Francesco nella sua intervista- perché ti permette di sapere dove sei, cosa stai facendo e, magari, di mettere qualcosa di tuo anche nella quotidianità che può essere lenta, noiosa e farraginoso". L'uomo progettante - dice Francesco- riesce a umanizzare e personalizzare le cose che lo circondano e che – ci come ci ricorda Ortega- non hanno un essere in sé<sup>21</sup>; è colui che non rimanda, non si sottrae al suo compito di decidere (delegandolo magari a qualcun altro), non fugge dal proprio destino, chiudendo gli occhi di fronte alla realtà. E' insomma l'etica della responsabilità contro la cultura dell'alibi, una cultura che si sta sempre più affermando e con cui anche la scuola deve fare i conti.

"I giovani di oggi – afferma Umberto Galimberti- sono fragili perché troppo gratificati dalle famiglie e dalla società che li educa al principio del piacere più che a quello della realtà", una realtà che poi li aspetta al varco, una volta completato il percorso scolastico<sup>22</sup>. " I giovani di oggi -scrive Bianca M. Ventura- appaiono spaesati di fronte

---

<sup>19</sup> Si vedano i saggi: *Idee e credenze; L'individuo, la circum-stantia e il mondo*, in G. Baldin, D. Fusaro, cit.

<sup>20</sup> Il progetto *L'amorosa visione. Cultura e professioni: percorsi giovani di incontro e di abbandono*, in corso di attuazione, è stato promosso dall'IRRE Marche, in collaborazione con la Provincia di Macerata.

<sup>21</sup> La citazione, tratta dallo scritto di Ortega y Gasset, *Schema delle crisi*, compare in N. Abbagnano, *Storia della Filosofia III*, UTET, Torino 1969, p. 603.

<sup>22</sup> U. Galimberti, *La scuola dei ragazzi e le colpe dei professori*, art. cit.

ad ogni prova e tentati ogni volta di evitarla e di fuggire per non rischiare di ricavarne conferma al senso di inadeguatezza che li accompagna".<sup>23</sup>

La scuola, in realtà, può fare molto per opporsi alla cultura dell'alibi e rafforzare l'etica della responsabilità. Prendo a prestito da Bianca M. Ventura due obiettivi formativi che mi sembrano di una straordinaria rilevanza pedagogica e didattica<sup>24</sup>:

- aiutare gli studenti a mettere ordine tra il sé reale e quello ideale, trasformando il desiderio in progetto;
- indicare agli studenti un modo di "essere al mondo" sensato, responsabile, senza scorciatoie e deleghe. In parole povere, sapere quel che si fa, perché lo si fa, risponderne nel bene e nel male. E ancora essere capaci di gestire un imprevisto, di volgere al positivo ciò che ci si presenta inaccettabile, di trovarne il senso e di trasformarlo in occasione di conoscenza e di crescita.

Sarebbe troppo semplice (perché è scontata la risposta negativa) chiedere quanti di noi insegnanti operano attivamente e consapevolmente in questa direzione.

b - Vorrei passare, a questo punto, al secondo asse tematico e lo faccio con una splendida definizione che compare nell'opera di Ortega del 1914 *Meditazioni del Chisciotte*. La filosofia –egli scrive- è la "scienza generale dell'amore", laddove la parola amore altro non è che "allargamento della individualità" e "slancio verso una connessione completa" e globale<sup>25</sup>. Ho scelto questa definizione, perché –meglio di altre- chiarisce la concezione di Ortega in merito alla filosofia e alla ragione che devono evitare ogni sguardo arrogante ed escludente. "Io offro –scrive parlando dei suoi insegnamenti<sup>26</sup>- [...] nuovi possibili modi di guardare le cose", senza la pretesa che essi vengano accolti come verità. "Invito il lettore a saggiarli da solo". Le mie idee –così prosegue- non debbono ostinarsi a farsi adottare dagli altri, "ma vorrebbero semplicemente risvegliare in animi fratelli altri pensieri fratelli, anche nel caso si tratti di fratelli nemici".

Non è difficile rapportare queste parole alla nostra quotidiana azione di educatori: più che assimilare i nostri insegnamenti, dovremmo chiedere agli studenti di vagliarli secondo la propria

---

<sup>23</sup> B.M.Ventura ( a cura di), *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 19.

<sup>24</sup> Ivi, pp.19, 29.

<sup>25</sup> J. Ortega y Gasset, *Meditazioni del Chisciotte*, Guida, Napoli 2000, p. 37.

<sup>26</sup> Ivi, p. 39.

personale esperienza, di farli propri e rielaborarli per adattarli alle proprie vite.

Empatia, rispetto e inclusione: sono queste le caratteristiche che Ortega attribuisce all'attività del pensiero. A cominciare dal termine stesso *comprendere* che, nel suo vocabolario, equivale a *con- prendere*, abbracciare per calarsi nell'oggetto pensato. Come scrive Edgar Morin nel testo *Sette saperi necessari all'educazione del futuro*, comprendere comporta necessariamente un processo di empatia con l'altro, di identificazione e di proiezione. Sempre intersoggettiva, la comprensione richiede apertura, simpatia e generosità<sup>27</sup>. Ebbene in Ortega i due livelli di comprensione (quello intellettuale e oggettivo da una parte; quello umano e relazionale dall'altra) vengono a coincidere.

Empatia si diceva, ma anche rispetto: il rispetto è la considerazione che la ragione deve avere per tutte le cose, anche per quelle apparentemente banali, insignificanti e inadeguate alle raffinatezze della mente umana. A tal proposito, Ortega scrive nelle *Meditazioni del Chisciotte*: "Non sono le grandi cose, i grandi piaceri o le grandi ambizioni a trattenerci sulla superficie della vita, ma questo momento di benessere accanto al fuoco d'inverno, questa gradevole sensazione di un bicchiere di liquore bevuto, quel modo in cui calpesta il terreno, nel camminare una fanciulla gentile che non amiamo né conosciamo; quella genialità che l'amico geniale ci dice con la sua buona voce abituale. Mi sembra molto umano l'episodio di quel disperato che andò ad impiccarsi a un albero e mentre si metteva la corda al collo, sentì l'aroma di una rosa ai piedi del tronco e non si impiccò"<sup>28</sup>. Sembra, leggendo questo passo, di sentire i versi del grande scrittore argentino J. Luis Borges che in una sua poesia<sup>29</sup> vuole rendere grazie al divino "per l'arte dell'amicizia", "per le parole dette in un crepuscolo", "per il mistero della rosa che dona il suo colore e non lo vede".

È un invito, quello di Ortega, ad insegnare il rispetto e lo stupore per ogni forma del mondo, ad interrogare ogni cosa come se avesse una voce, per cui anche i muri, le pietre, la frutta possono diventare probabili e silenziosi narratori di storie.<sup>30</sup>

Empatia, rispetto, ma anche, e soprattutto, inclusione perché, egli sostiene, ognuno di noi è assolutamente necessario, insostituibile e

---

<sup>27</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p.99.

<sup>28</sup> J. Ortega y Gasset, *Meditazioni del Chisciotte*, cit., p. 45.

<sup>29</sup> J.Luis Borges, *Altra poesia dei doni*, Arnoldo Mondadori, Milano 1985, p. 175.

<sup>30</sup> D. Demetrio, *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Raffaello Cortina, Milano 2005, pp. 50, 205.

portatore di un punto di vista essenziale. Ciascun punto di vista offre una verità, mai però globale bensì prospettica: non solo perché cambia da individuo ad individuo, ma anche perché ad uno sguardo successivo si possono scoprire aspetti prima nascosti o ignorati. Contro ogni forma di dogmatismo, Ortega nega l'esistenza di una verità assoluta; paradossalmente solo "giustapponendo le visioni parziali di tutti, si riuscirebbe ad ottenere la verità totale e assoluta"<sup>31</sup>

Inutile sottolineare l'alto valore pedagogico di queste affermazioni, in particolare il carattere intersoggettivo e relazionale dell'apprendimento: un processo permanente e condiviso, in cui quello che conta non è tanto conoscere molto, in modo solitario e astratto, quanto non smettere di avere curiosità, di costruire conoscenze e di cercare costantemente il confronto con gli altri.

Inutile sottolineare la distanza tra questa concezione di apprendimento e la quotidiana prassi didattica con i rischi –presenti nell'attuale dibattito pedagogico<sup>32</sup>- di una deriva verso una marcata personalizzazione e competitività dell'insegnamento-apprendimento.

c- Ho già parlato di come Ortega analizzi con estrema lucidità lo sbriciolarsi della coscienza storica delle nuove generazioni e del loro "installarsi" in un eterno presente. Un fenomeno questo che – a distanza di quasi 80 anni- è esploso in tutta la sua drammaticità ed è al centro di una vastissima letteratura. Come scrive lo storico Piero Bevilacqua in un suo prezioso libriccino *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, i nostri ragazzi si nutrono di "disamore per la storia[...] con l'aria stessa che respirano"<sup>33</sup>, e ciò sta succedendo per vari motivi<sup>34</sup>. "Lo spazio domestico è sempre meno un luogo di conservazione emotiva e mentale dei fatti del passato", perché si sono ridotte le occasioni per l'elaborazione e la trasmissione della memoria tra generazioni. Nella nostra società tecnologica, inoltre, "il valore della conoscenza è stato strappato al passato e consegnato interamente all'innovazione continua". In televisione il flusso e l'eccesso di informazioni depotenziano, anziché accrescere, la memoria e il senso della storia.

---

<sup>31</sup> G.Baldin, D.Fusaro, cit.,in particolare i saggi: *L'individuo, la circum-stantia e il mondo; Il concetto di Filosofia; Breve sintesi del pensiero.*

<sup>32</sup> Si vedano la Legge 53 del 28 marzo 2003 e il Decreto Legislativo 59 del 19 marzo 2004, in particolare le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati.

<sup>33</sup> Piero Bevilacqua, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma 1997, pp.5.

<sup>34</sup> Le citazioni che seguono sono state tratte da P. Bevilacqua, cit. pp 6-9.

Eppure -per ritornare ad Ortega ed a una sua bellissima espressione- "si vive in vista del passato", perché esso ci aiuta ad orientarci nello sciame caotico delle situazioni<sup>35</sup>. Nella illimitatezza delle sue possibilità -scrive il filosofo- l'uomo ha solo una linea fissa, un limite che possa orientarlo: il passato. Le esperienze di vita già fatte restringono il futuro dell'uomo: "Se non sappiamo ciò che sarà, sappiamo almeno ciò che non sarà"<sup>36</sup>. Avere una coscienza storica significa dunque trovare un aggancio nel passato per progettare la propria esistenza, ma anche maturare una nuova consapevolezza, quella di *essere eredi*. Perché -sostiene Ortega- la persona umana si trova in una strana situazione che possiamo chiamare "la sua essenziale preesistenza": "un uomo, o un'opera dell'uomo, non comincia con la sua esistenza, bensì la precede. [...] Questo precedersi in gran parte a se stessi, questo essere prima di essere, dà alla condizione dell'uomo un carattere di continuità"<sup>37</sup>. Quella continuità che il poeta ungherese Attila Jozsef rappresenta in modo esemplare nei versi dedicati ai suoi avi: "Io possiedo il passato, essi il presente./ Scriviamo versi - mi guidano la penna. /Ricordo, e in me li sento"<sup>38</sup>. Nessun uomo- scrive Ortega- comincia ad essere uomo, nessun uomo esaurisce l'umanità, ma ogni uomo continua l'umano che già esisteva<sup>39</sup>.

Ho riflettuto molto su questa citazione che mi è servita innanzitutto per rileggere con occhi nuovi alcune mie esperienze didattiche e valutare il ruolo, nella nostra scuola, dell'insegnamento della storia, spesso usurato da modelli consolidati da decenni. Lo studio della storia -scrive Piero Bevilacqua a proposito delle medie superiori- è molto simile ad un viaggio nel regno dei morti. "Si chiede ai ragazzi di intraprendere questa discesa agli inferi, ma senza nessun tremore né emozione"<sup>40</sup>. Nulla a che fare con una seria e problematica formazione della coscienza storica, che potrebbe costituire uno straordinario strumento per formare i futuri cittadini, per sviluppare il loro sentimento di appartenenza ad un territorio e ad una tradizione culturale comune; per alimentare negli studenti quella che è stata definita la "cultura della possibilità sociale"<sup>41</sup>. Una cultura che, contro ogni forma di determinismo, permetta di non fermarci a ciò che attualmente siamo; ci spinga a ricordare (per usare le parole di

---

<sup>35</sup> La citazione, tratta dal saggio di Ortega y Gasset, *La storia come sistema*, è in N. Abbagnano, *Storia della filosofia*, cit. p. 605.

<sup>36</sup> Ivi.

<sup>37</sup> *Album dei filosofi*, Ortega y Gasset, in G. Baldin, D. Fusaro, cit.

<sup>38</sup> A. Jozsef, *Presso il Danubio*, in A. Berardinelli, *100 poeti. Itinerari di poesia*, Mondadori, Milano 1991, p.167.

<sup>39</sup> *Album dei filosofi*, cit.

<sup>40</sup> Piero Bevilacqua, *Sull'utilità*, op.cit., p. 18.

<sup>41</sup> Ivi, p. 23.

Nietzsche) che siamo divenuti ciò che siamo; ci aiuti a immaginare e progettare ciò che potremmo diventare.

d- Arrivo rapidamente al quarto e ultimo asse delle nostre riflessioni che, in realtà, è una sintesi e una naturale prosecuzione di quanto è stato detto in precedenza. C'è nel libro *La ribellione delle masse* una costante preoccupazione legata ad un atteggiamento tipico delle "epoche di pienezza", vale a dire l'illusione che porta a non preoccuparsi del futuro, perché tutto è pronto e a nostra disposizione. Le masse che si aggirano nel nostro tempo –scrive Ortega- sono così poco intelligenti e poco lungimiranti da credere che l'organizzazione materiale e sociale sia per così dire naturale, spontanea e illimitata, come l'aria e il sole; che non sia costata alcuno sforzo e non richieda né il proprio impegno né la propria responsabilità<sup>42</sup>.

In realtà –sostiene il filosofo- "io sono io e la mia circostanza, e se non la salvo non salvo neanche me" <sup>43</sup>. L'uomo, dunque, deve trasformare non solo se stesso, ma anche la realtà fisica e sociale che lo circonda, una realtà –osserva Ortega con una straordinaria e profetica lucidità- che è diventata effettivamente mondiale; vale a dire il contenuto della vita dei singoli è oggi l'intero pianeta e "ciascun individuo vive attualmente tutto il mondo"<sup>44</sup>. Insomma tutti gli esseri sono legati gli uni agli altri da uno stesso destino planetario.

Il monito che viene dalle parole di Ortega dovrebbe essere alla base dell'educazione e della scuola del futuro. Non per niente Edgar Morin lo pone tra i sette saperi fondamentali con il nome di *identità e coscienza terrestre*<sup>45</sup>. Dobbiamo imparare ad "esserci" sul pianeta, così scrive . "Imparare ad esserci significa: imparare a vivere, a condividere, a comunicare, a essere in comunione". Dobbiamo impegnarci – prosegue Morin- "non a dominare, ma a prendere cura, migliorare, comprendere.[....] L'unità, il meticcio e la diversità devono svilupparsi contro l'omogeneizzazione e la chiusura".

Non c'è tempo per approfondire le pagine dense e illuminanti che Ortega dedica allo Stato, alla cittadinanza e alla politica, più in generale<sup>46</sup>. Vorrei soltanto sottolineare che anche in queste sue analisi compaiono le parole-chiave sinora esaminate (progettualità e responsabilità, inclusione e solidarietà). Dalla polis, che "non è originariamente un aggregato di case abitabili, ma un luogo di civile

---

<sup>42</sup> J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p.51.

<sup>43</sup> J. Ortega y Gasset, *Meditazioni del Chisciotte*, cit., p. 44.

<sup>44</sup> J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p.31.

<sup>45</sup> E. Morin, *I sette saperi*, cit., pp. 77-79.

<sup>46</sup> J. Ortega y Gasset, *La ribellione delle masse*, cit., p.117-174.

adunanza, uno spazio circoscritto per funzioni pubbliche”; allo Stato che, a dispetto del misticismo delle frontiere naturali, nasce, secondo Ortega, dalla mescolanza di sangue e di lingue ed è pertanto meticcio e plurilingue; al concetto di nazione che si configura nel suo pensiero come un programma di convivenza che richiede una quotidiana adesione e una costante consapevolezza da parte dei cittadini.

Ritorno, a conclusione del mio intervento, alla scuola per dire che mentre stavo preparando queste mie considerazioni, ho riletto con attenzione il testo *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*, che raccoglie alcuni percorsi didattici del gruppo regionale di ricerca. Le ho rilette e vi ho trovato molti degli spunti che poc'anzi ho illustrato: da esperienze di sapere cooperativo ad esercizi di comprensione, nel significato che ad essa attribuisce Ortega; a interessanti esemplificazioni di come si possa insegnare a giovani studenti delle scuole medie un'identità e una coscienza terrestre. E' vero –come scrive Bianca M. Ventura- che la nostra scuola non offre lusinghe e scorciatoie, ma solo *la fatica del concetto*; aggiungerei, però, anche *il fascino del concetto*, stando al contributo e alla passione mostrati dagli studenti nella realizzazione delle esperienze filosofiche in classe.

Io penso che i numerosi spunti emersi, in questa giornata di studi non debbano tradursi in nuovi argomenti o tematiche da aggiungere alle programmazioni scolastiche già piene e affannose. Dovrebbero semmai aiutarci a guardare e ad affrontare con prospettive e sguardi diversi i nostri programmi e le nostre discipline, per farne emergere le molteplici potenzialità formative. Dovrebbero inoltre aiutarci a rafforzare la consapevolezza e la riflessione pedagogica sulle numerose esperienze e progetti messi in cantiere in questi anni. Molto spesso noi docenti preferiamo “il fare”, rispetto alla riflessione sul già fatto; preferiamo il “cambio annuale” dei progetti, rispetto ad un consolidamento, ad una sistemazione e ad una diffusione delle esperienze più significative.

# JOSÉ ORTEGA Y GASSET: UNA LETTURA PEDAGOGICA

di Teresa Magnaterra

L'intento, forse ambizioso, di queste pagine è quello di offrire una lettura di Ortega Y Gasset in chiave pedagogica.

La filosofia, soprattutto in relazione al suo carattere euristico e dialogico, può divenire l'occasione e nello stesso tempo la condizione fondante entro cui costruire un'azione didattica intenzionale e meditata.

Da questo punto di vista, l'opera di Ortega è particolarmente interessante sia perché si colloca in modo intenso e pluri-prospettico all'interno del panorama filosofico europeo del XX secolo, sia perché si esplica con modalità linguistiche e contenutistiche che possono concretizzarsi in un'interpretazione importante proprio in vista della progettazione scolastica.

La scelta del filosofo spagnolo non è dunque casuale e l'inizio del suo saggio *Che cos'è la conoscenza*<sup>1</sup> può chiarificarlo.

Così nel caso presente, si è sempre definita la filosofia lasciandosi alle spalle questa umile ed elementare evidenza: che, a prescindere dalle sue altre caratteristiche più solenni, la filosofia è intanto qualcosa che l'uomo fa, e che questo costituisce la sua più caratteristica condizione e attitudine.<sup>2</sup>

La filosofia in questa sede è definita come un prodotto dell'uomo e, proprio tale artefatto, indipendentemente dalle modalità con cui si è manifestato e reificato nella storia, appare come un fare dell'uomo, come il frutto della sua azione. Una considerazione del genere apparentemente sembra sminuire il ruolo e il senso della disciplina, in realtà da una parte lo rende e lo riporta entro l'alveo della dimensione più propria dell'umano, dall'altra lascia spazio ad un'analisi che non sia solo quella degli esperti addetti ai lavori, i filosofi, ma anche quella di altri individui che vogliono comprendere e dare un volto proprio al "fare filosofico".

---

<sup>1</sup> *Che cos'è la conoscenza*, in: José Ortega Y Gasset, *Origine ed epilogo della filosofia*, a cura di Armando Svignano, testo spagnolo a fronte, Bompiani, Milano 2002.

Tale saggio contiene una serie di lezioni tenute dal professore spagnolo e pubblicate fra il 1929 e il 1931.

<sup>2</sup> *Ibidem*, *Sopra la realtà radicale*, p. 5



È proprio con questo spirito che sarà preso in considerazione il già citato saggio *Che cos'è la conoscenza* che tratteggia una serie di problemi ritenuti fondamentali dalla tradizione filosofica:

- il problema ontologico;
- il problema gnoseologico;
- l'aver cura.

Si procederà allora affrontando separatamente ciascuno di questi problemi e indicando di volta in volta quali considerazioni di tipo pedagogico e didattico possono scaturire da una simile analisi.

## Il problema ontologico

Per tracciare il profilo della propria ontologia, Ortega cerca il confronto con la storia, fin dalle sue origini; proprio da questo confronto deduce quella che egli chiama *ontologia primigenia*. In essa il problema cruciale è quello dell'essere che viene identificato con la sostanza. Le caratteristiche peculiari dell'essere-sostanza possono essere individuate nelle tre seguenti.

«Cosa» significa d'altronde un certo modo di essere: l'essere indipendente, sostanziale e sussistente, il puro consistere di alcunché in se stesso, in modo autosufficiente. Della «cosa» siamo soliti dire che «sta qui» e con tale espressione intendiamo:

1. che non si trova in noi, come se fosse una fantasia, né in modo dipendente, in alcun senso, da noi;
2. che esiste per proprio conto;
3. che questo suo esistere è statico.

L'essere di una sostanza è essere staticamente ciò che è. Per questo diciamo: sta qui, sta in sé.<sup>3</sup>

Questa *ontologia primigenia* secondo Ortega non è stata mai messa in dubbio in modo formale. Egli intanto la legge come un'interpretazione e una rappresentazione dell'essere e della realtà che ne presuppone un'altra, quella che il filosofo cerca veramente.

È inoltre, senza dubbio, innegabile che questo modo di essere considerato come prototipo e fondamentale rappresenta semplicemente un presupposto o una costruzione mentale che facciamo in vista di un altro modo di essere, di realtà, che è quella che cerchiamo veramente e

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, *Che cos'è la vita*, p. 97.

alla quale nonostante tutto guardiamo nel forgiare la nostra interpretazione.<sup>4</sup>

Ciò significa che questa ontologia, fatta propria dalla tradizione, in quanto prodotto della nostra mente, che ha prevalso nel modo in cui ci siamo accostati al mondo, ha occultato un'altra ontologia che è quella originaria e nello stesso nuova, poiché solo ora il filosofo spagnolo la mette in luce.

L'assunto fondamentale di questa nuova ontologia è che l'essere non è sostanziale, bensì *esecutivo*. Ciò significa che:

Esso non è, non esiste, se non in quanto si attua e funziona. Il suo essere non è statico, bensì dinamico, non sussistente ma attuante. Non esiste di per sé e, anche se di quando in quando si attua su di me, esiste solo mentre si attua e secondo il suo attuarsi.<sup>5</sup>

La nuova ontologia di Ortega non concepisce la realtà esterna all'uomo come qualcosa di sussistente e statico indipendentemente dall'uomo stesso, ma come qualcosa che esiste se e solo se è in una relazione con l'individuo. L'essere dunque non è sostanza in quanto non definisce qualcosa che sta in sé, ma delinea due dimensioni che interagiscono reciprocamente, che si attuano a vicenda. Queste due dimensioni sono quelle che definiscono e caratterizzano la vita, cioè l'io e la circostanza o mondo.

L'analisi di Ortega conduce dunque ad identificare la vita come realtà fondamentale.

... la vita è nientemeno che la realtà primordiale in cui tutte le altre si fondano e alla quale, in un modo o nell'altro, dovranno ridursi tutte le altre, se si vuole conoscere la sua essenza radicale.<sup>6</sup>

La vita è allora *l'assoluto* sia perché esiste indipendentemente da ogni altra cosa, sia perché comprende in sé tutto. Essa si esplica, come è stato già accennato, entro due dimensioni strettamente correlate: la circostanza che consiste nel sistema di difficoltà o facilità che trova l'io vivente quando si rapporta con il mondo e l'io che consiste nel progetto o programma di vita che si deve realizzare all'interno della circostanza.

Anche l'io, dunque, esattamente come la circostanza o mondo sfugge al tentativo di classificazione tradizionale che conduce a ragionare di qualcosa assegnando ad essa la categoria di sostanza o di accidente. Anzi per definire l'io occorre sottolineare come non si darebbe affatto se non fosse inserito pienamente nella sua circostanza.

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 99.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 101.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 79.

Entro questa stessa circostanza l'uomo vive occupandosi delle cose, essendo da esse facilitato o messo in difficoltà, realizzando i suoi prodotti tecnici. Ma in vista di che cosa?

L'uomo opera in vista di una decisione che rappresenta la sua possibilità e nello stesso tempo il suo dover essere. In riferimento a se stesso Ortega scrive:

Ma tutto ciò mi accade e la circostanza è quello che è perché o in vista del fatto che io ho deciso d'essere professore o dottore in Filosofia o un intellettuale padrone di se stesso. Questa aggiunta è di somma importanza.<sup>7</sup>

E più avanti prosegue:

Il fatto è che cominceremo col definire l'io come futuro, come "colui che deve essere"<sup>8</sup>

Abbiamo due parole che ci servono ammirevolmente per esprimere questo «io futuro», questo «io devo essere»: le parole anticipazione e progetto<sup>9</sup>

Il rapporto fra l'io e la circostanza assume tutto il suo significato proprio sulla base di queste ulteriori acquisizioni. La circostanza infatti si pone nei confronti dell'io come qualcosa di comodo o scomodo, di utile o di dannoso solo in quanto l'io stesso si configura, anzi vive come un io proiettato nel futuro; proprio questo suo futuro conferisce alla circostanza quelle caratteristiche peculiari che assume, cioè di agevolare o complicare la vita. Se l'io nella sua dimensione del futuro si modifica, si modificano anche il ruolo e il senso del mondo per quell'io. Il mondo che abbiamo intorno, allora, si relaziona con noi, in quanto presente, solo perché noi siamo proiettati nel nostro progetto che dobbiamo vivere. La vita come occupazione di fronte alle cose ci manifesta, a poco a poco il progetto che siamo e che dobbiamo vivere: "Il mio presente non esiste se non grazie al mio futuro, sotto la pressione del mio futuro".

A questo punto occorre chiedersi come possiamo scoprire il progetto che siamo. Ecco la risposta di Ortega.

C'è un procedimento abbastanza semplice che permette di scoprire a ciascuno chi è lui stesso e qual è il suo io che deve essere. E ciò consiste nel porsi immaginariamente nelle circostanze diverse e notare quali di esse sembra che annullino, che annientino il suo io.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 115.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 117.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 121.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 123.

In questo ricorso all'immaginazione, come chiave per comprendere fino in fondo il proprio progetto, traspare, forse sommessamente, ma non in maniera blanda, un forte richiamo pedagogico.

Due sono, in particolare, i concetti che ricorrono all'interno del panorama in cui ciascun docente si trova ad operare. Innanzitutto il progetto. Il termine progettazione ha ormai quasi completamente sostituito quello di programmazione<sup>11</sup> che incentrava l'azione sul fare dell'insegnante e sulla sua capacità di strutturare un percorso coerente in cui i passaggi didattici fossero ben calibrati e strutturati alla luce del momento cognitivo, emotivo, relazionale in cui l'alunno si trova. La progettazione invece si inserisce con forza dentro un contesto. Non c'è infatti un progetto efficace se non è costruito dentro l'ambiente in cui nasce e cresce e se non ne rileva tutti i suoi limiti e le sue potenzialità. In questo senso le parole di Ortega, in riferimento alla circostanza offrono, anche se con un linguaggio più intenso ed evocativo rispetto a quello tecnico-didattico, uno spunto davvero interessante. Se ogni uomo vive dentro un proprio progetto, se è la circostanza che delinea le condizioni della sua realizzazione, allora anche la progettazione scolastica proprio perché non può prescindere dal contesto in cui si sviluppa, deve tener conto dalle aspettative delle persone, degli studenti a cui si rivolge.

Ecco allora che il progetto didattico non può prefigurarsi come ad una sola voce, ma la coralità, il continuo richiamo alla relazione docente-studente-studenti lo dovrà animare e sostenere.

In secondo luogo l'anticipazione e l'immaginazione. Una delle dimensioni proprie del progetto è quella di essere proiettato nel futuro; è proprio in questa proiezione che si prefigura e si snoda nella sua articolazione iniziale. Inoltre, il ricorso all'immaginazione avviene spesso anche in ambito didattico; essa viene usata in varie situazioni: nel momento in cui si cerca di dare soluzione ad un problema, nel momento in cui ci si sforza di dare coerenza ad un mondo (fantastico o simulato) che non risponde ai canoni e ai dettami di quello in cui ci troviamo, nel momento in cui operiamo una trasposizione in contesti di vita altri, provando a calarci in una situazione che non stiamo sperimentando. L'immaginazione, in tutti questi casi è ciò che alimenta altre risorse, più squisitamente cognitive, che pure occorre mettere in campo.

---

<sup>11</sup> Uno dei primi e più importanti teorici della programmazione è B. S. Bloom. Il suo testo: *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I. Cognitive Domain* 1956, è stato un riferimento ineliminabile all'interno del panorama didattico fino agli anni '80 del secolo scorso.

## Il problema gnoseologico

Per calarci ancora più addentro alla realtà della scuola, conviene ora passare all'analisi del problema gnoseologico e individuare le peculiarità che Ortega assegna alla conoscenza, quella stessa conoscenza che in campo didattico diviene un obiettivo ineliminabile del percorso di studi.

Il filosofo spagnolo, innanzitutto, precisa che la conoscenza parte dalla domanda che si interroga sull'essere: "Che cos'è la tal cosa?". Lo sforzo di pervenire all'essere a cui la domanda dà adito è proprio ciò che noi chiamiamo conoscenza. Occorre però a questo punto fermarsi e fare una precisazione:

...conoscere una cosa non consiste nel vederla o nel ricordarla, né esercitare a questo scopo le operazioni così dette *intellettuali*, in senso stretto, come astrarre, comparare, inferire.<sup>12</sup>

Apparentemente ci troviamo di fronte ad un paradosso: quelli che, anche a scuola, consideriamo aspetti cognitivamente qualificanti dell'apprendimento, vengono relegati in un ambito che sembra esulare dalla conoscenza vera e propria.

In realtà Ortega aggiunge:

Si tratta, in tutti questi casi, di «facoltà» o apparati di cui sono dotato e di cui mi valgo quando si tratta di conoscere, ma non dello stesso conoscere.<sup>13</sup>

La verità pura e semplice è che l'uomo prova uno strano desiderio di conoscere ma gliene mancano i requisiti...<sup>14</sup>

Il mondo è un'area perfettamente visibile e senza interstizi. E nel mondo non c'è nulla dell'essere che sia presente come un dato. L'essere in quanto tale non si manifesta, non appare. Al contrario esso è formalmente ciò che non si manifesta, che non appare, quello che né in *toto* né nella sua minima parte è presente, e ciò di cui non abbiamo la minima notizia. L'essere è, in altre parole, l'assente per eccellenza.<sup>15</sup>

La conoscenza dunque si nutre delle nostre abilità logiche: induttive, deduttive, comparative, ma non può essere spiegata attraverso di esse. Resta il fatto che l'uomo ha un impulso imprescindibile di conoscere l'essere, quello stesso essere che si caratterizza proprio in quanto nascosto, come assente. Proprio da

---

<sup>12</sup> *Op. cit. Che cos'è la conoscenza – Sopra la realtà radicale*, p. 25.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 27.

questa necessità di pervenire a ciò che ci è occultato nasce la domanda e con essa il linguaggio.

Fissiamo bene questo punto importante: l'uomo non s'interroga su ciò che una cosa è se non quando nell'averla a che fare con essa s'imbatte in una difficoltà, in una lacuna, in una limitazione, in un ostacolo.<sup>16</sup>

La domanda, il parlare che scaturisce dal pensiero sorgono di fronte ad un problema dunque, ma questo problema non è ciò che principalmente e prioritariamente incontriamo nella vita. Tutt'altro. Ortega ripete in molti passaggi che la vita è occuparsi delle cose in forma di utensili, scorre quindi in una sorta di stadio pre-cognitivo in cui abbiamo a disposizione cose che usiamo o che cerchiamo di eliminare, fino a quando non ci scontriamo con ciò che non c'è e ci serve, con ciò che non è un dato percepibile, ciò che ci manca, l'essere appunto.<sup>17</sup>

Ecco allora dove prendono forma i pensieri-parola crescono dentro di noi e poi i pensieri-comunicazione, che manifestiamo agli altri e da dove trae alimento la conoscenza. Essa non si profila, allora, semplicemente come una modalità di sapere tecnicamente possibile per l'uomo, ma come un bisogno vitale.

A questo proposito è interessante sottolineare come il filosofo spagnolo si rivolge ai suoi studenti per manifestare l'intento di addentrarsi nel problema:

In tale descrizione ricorreranno fin da principio le note essenziali costituenti il concetto, in senso stretto, di vita, ma ricorreranno non come connotazioni della sua definizione formale, bensì come suggestioni... Non si può definire qualche cosa, concettualizzarlo, pensarlo, se prima non lo si è «visto».<sup>18</sup>

La trattazione del problema della conoscenza, seppur condotta con modalità specificatamente filosofiche, mette in luce una serie molto rilevante di questioni pedagogiche e didattiche.

Innanzitutto in che modo la conoscenza è per noi un obiettivo nella scuola?

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>17</sup> Nelle pagine in cui Ortega tratta il problema della conoscenza dell'essere riecheggia l'analisi che M. Heidegger conduce in *Sein und Zeit*, che viene pubblicato nel 1927. Si riporta qui una brevissima citazione tratta dalla traduzione italiana di Pietro Chiodi pubblicata nel 1970: "Il primato ontico-ontologico dell'Esserci è dunque la causa del fatto che all'Esserci resta nascosta la sua specifica costituzione d'essere, intesa nel senso della struttura «categoriale» che è propria di esso. L'Esserci è, onticamente, «vicinissimo» a se stesso, ontologicamente lontanissimo, ma pre-ontologicamente tuttavia non estraneo."

<sup>18</sup> *Op. Cit.*, p. 67.

La distinzione in Ortega fra quella che potremo definire una pre-conoscenza che è solo tecnica, perché consiste nell'uso delle cose e una conoscenza che è vitale, perché scaturisce da un bisogno reale, nato dentro un contesto vissuto può senz'altro essere assimilata alla differenza fra conoscenza/abilità e competenza propria di chi riesce a mettere in atto il sapere acquisito in modo proficuo ed efficace dentro un preciso contesto.

In secondo luogo, il metodo per giungere a questa conoscenza, non è solo e principalmente concettuale e guidato da spiegazioni, ma suffragato da suggestioni. Ritorna qui il ricorso a ciò che apparentemente è in antitesi al ragionamento, ma che in realtà, anche a scuola, non solo lo supporta ma lo rende intenso e interessante.

In terzo luogo il ruolo della parola. La domanda intrisa di pensiero nasce laddove c'è un problema e c'è una mancanza, quindi la sua finalità è manifestare l'occulto, dis-velarlo. Quando Ortega decide di fare un esempio, che illustri questo concetto, ricorre alla narrazione; dove si racconta, si porta alla luce qualcosa che non c'era, esso ci compare davanti, proprio grazie all'intreccio della storia. L'importanza del pensiero narrativo e più in generale del testo che usa gli elementi tipici del racconto, anche nel momento in cui si affrontano questioni apparentemente estranee alla letteratura o al teatro, è molto importante proprio in vista di un apprendimento più autentico.<sup>19</sup>

## **L'aver cura**

Di fronte alla parola che ci manifesta l'essere si apre l'ultima questione, quella che qui viene denominata l'aver cura.

Ortega apre il suo saggio<sup>20</sup> parlando della curiosità come di una fondamentale condizione umana; si affretta però a precisare che la parola, come molte altre ha un duplice significato:

Il significato vero e proprio del vocabolo «curiosità» proviene dalla radice: *cura*, timore, preoccupazione.<sup>21</sup>

Chiedere qualcosa è anzitutto fare ciò adesso – domandare – in vista di qualcos'altro da fare in seguito ed è, inoltre, anticipare ciò che stiamo per fare, occuparcene in anticipo, pre-occuparsi. Quando questo preoccuparsi del domandare si attua senza sufficiente motivo e

---

<sup>19</sup> A questo proposito forse vale la pena ricordare il fondamentale testo di Jerome Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) – London 1986 tradotto in italiano con il titolo *La mente a più dimensioni*, Laterza Bari 1988.

<sup>20</sup> Si fa sempre riferimento all'opera citata in apertura, *Che cos'è la conoscenza*.

<sup>21</sup> *Op. cit.* – *Sopra la realtà radicale* p. 7.

degenera in una specie di prurito, siamo in presenza di un vizio umano che consiste nel fingere timore per ciò che non ci preoccupa veramente, in un falso preoccuparsi per cose che non ci interessano veramente, ovvero in un essere incapaci di autentica preoccupazione.<sup>22</sup>

L'immagine del prurito, falsa curiosità, è evocativa di una situazione che spesso a scuola viviamo; gli studenti, soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo grado spesso ci assalgono con mille domande e hanno davanti, forse illusoriamente, una mole, un tempo inimmaginabile di informazioni e nozioni da analizzare, ma non hanno la pazienza, la pre-occupazione, la cura di attendere cercando una risposta.

La curiosità infatti, come spiega Ortega, si esplica davvero solo nel processo innescato dal bisogno vitale di conoscere. Questo stesso processo nasce dalla difficoltà, dall'ostacolo, da un problema, ma si alimenta solo con l'attenzione e la ricerca:

Non esiste attenzione se non in quanto il soggetto cerca di trovare qualcosa che non possiede e che gli occorre, non v'è ricerca se il ricercato non risulta disperso fra molte altre cose da cui prescindiamo per isolarne quello che cerchiamo<sup>23</sup>.

La strada della conoscenza deve dunque essere coltivata attraverso una cura continua, alimentata da abilità di selezione e di discriminazione. Ciò che l'uomo cerca non è infatti a portata di mano e lo sforzo da produrre è necessario proprio perché nasce da un bisogno radicale, che lo giustifica e lo rende accettabile e addirittura desiderabile.

C'è da chiedersi: è possibile tutto ciò come finalità all'interno della scuola?

È possibile guidare gli studenti a raggiungere un sapere e, con esso, la consapevolezza della propria condizione umana e la visione dell'orizzonte entro cui muovere l'azione quotidiana individuale e collettiva?

Ortega conclude il saggio, di cui si è cercato di fare una breve analisi, quasi dipingendo la vita umana nella sua condizione radicale e nello stesso disegnando un tracciato che indica la direzione da intraprendere per vivere questa stessa condizione, in maniera sensata fino in fondo.

Ma l'uomo ha fretta. La vita corre. La vita è fretta. Da qui l'essenziale disperazione che ci produce l'attesa; la calma delle cose. Esse hanno e

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 49.



si danno più tempo di quello che è a nostra disposizione. Per questa ragione, sommersi fra le innumerevoli cose che compongono il nostro contorno, nuotando fra esse come in un oceano, abbiamo bisogno di completare la pochezza del nostro tempo, la sua mancanza ed inesorabile limitazione anticipandoci alle cose stesse, mediante un'immagine o uno schema in cui ci si riveli il loro contesto definitivo.<sup>24</sup>

...l'essere, l'essenza di una cosa: è semplicemente quell'immagine di essa che ci dà sicurezza vitale nei suoi confronti.<sup>25</sup>

L'essere, inteso come immagine o schema che l'uomo si costruisce perché ha bisogno di farlo, costituisce un modo davvero illuminante per indicare la finalità, non solo di un percorso filosofico, ma anche di un'azione educativa e didattica che intende promuovere l'autonomia del pensiero in tutta la sua potenzialità critica e creativa e permettere ad ogni studente di maturare scelte consapevoli dentro il confine in cui si dipana l'umano.

Solo allora assumono un senso l'aver cura e lo sforzo continuo di comprendere il nostro progetto per realizzarlo.

La parola conclusiva in questo senso spetta a José Ortega Y Gasset:

...nella vita dell'uomo, il contorno è più potente dell'uomo, precisamente perché una delle sue parti – il futuro – non è lì. Ed il futuro è infinito non già nel tempo e nella quantità, ma nella qualità.

È l'indefinito: mistero, informe, imminente.

Perciò l'uomo ha bisogno di ridurre l'infinito o limitazione del mondo in cui si trova a vivere alla dimensione finita e limitata della sua vita.

Deve, cioè, forgiare uno scorcio finito dell'infinito.

Deve sapere oggi ciò che le stelle saranno sempre.

Questo scorcio è l'essere: l'essere di qualcosa, il suo "sempre", proiettato in una mente che dura solo un momento.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> *Ibidem* – *Che cos'è la vita?* pp. 154-155.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 155.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 157.

# TRANSDISCIPLINARITÀ E PARADIGMI RAZIONALI

di Pierluigi Morini

## 1. La transdisciplinarietà della filosofia

La filosofia è la disciplina che meglio rappresenta la dimensione della *problematicità* del sapere in quanto si costituisce proprio a partire dal bisogno, costante ed ogni volta nuovo, di mettere in questione le condizioni su cui il sapere presente si fonda, saggiandone la validità, verificandone la tenuta logica ed argomentativa, confermandone o confutandone le tesi. Il processo di continua reimpostazione che la filosofia è chiamata a fare di se stessa e che contraddistingue la sua attività, pone in primo piano il fondamento che la istituisce: *l'apertura, l'ascolto*. Il domandare della filosofia ed il suo porre i problemi attraverso le tesi e gli argomenti necessari, non sarebbero attività possibili senza questo iniziale *disporsi verso l'altro*.

Esiste dunque un bisogno all'origine della filosofia, un'indigenza intrinseca al discorso filosofico tale da indurlo ad acquisire quella comprensione che originariamente non gli appartiene. Questo avanzare della capacità di comprensione da parte della filosofia, non solo necessita del continuo confronto e ripensamento delle idee passate e presenti che la filosofia ha prodotto, ma ha anche bisogno dell'*assunzione di strumenti e di concetti* che appartengono ad *altre* discipline, quali la scienza, l'arte e la letteratura. Infatti, da una parte la filosofia problematizza i concetti delle altre discipline interessandosi dei codici logici che le regolano, da un'altra parte essa si occupa della ridefinizione del senso complessivo delle discipline stesse: la filosofia viene *prima* delle specifiche forme di sapere di cui si interessa e giunge anche *dopo* di loro. Pertanto, in questo senso, si può dire che la filosofia è *transdisciplinare* e cioè che essa tratta di se stessa attraversando le altre discipline.

## 2. La filosofia nell'arte

Una rigida separazione tra le singole aree del sapere, che considerasse ognuna di esse nel proprio aureo isolamento, impedirebbe il loro progredire, ed in particolare impedirebbe il progredire della filosofia. Lo studio di Nelson Goodman sulla *denotazione*<sup>1</sup> va invece nella direzione dell'individuazione di convergenze, di punti di contatto tra le discipline, in quanto stabilisce che la relazione logica della

---

<sup>1</sup> Cfr. N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, (1968), il Saggiatore, Milano 1998.

denotazione rivela la «non insularità delle *emozioni* rispetto ad un *orizzonte cognitivo*»<sup>2</sup>.

La filosofia del linguaggio di Goodman muove dalla *critica all'induttivismo neoempirista* per approdare a conclusioni molto prossime a quelle cui giunse Wittgenstein nei suoi ultimi lavori. Il problema epistemologico che Goodman solleva riguarda l'individuazione di un criterio capace di giustificare la proiezione dell'ipotesi nel procedimento induttivo. Come è noto, un'ipotesi può essere proiettata se è sostenuta da istanziazioni (osservazioni) positive, se non è negata da istanziazioni negative, se non sono ancora determinate le istanziazioni che possono confermare l'ipotesi proiettata. Tuttavia queste sono solo delle prove, non un criterio: quando l'induzione si trova di fronte a due ipotesi, entrambe proiettabili ma incompatibili, su quale cade la scelta?<sup>3</sup> La risposta di Goodman è che la scienza decide di scegliere l'ipotesi meglio *trincerata* e cioè l'ipotesi che meno contrasta con gli usi e le pratiche che si sono mostrate più favorevoli alla proiezione di quell'ipotesi<sup>4</sup>.

La biografia, le testimonianze passate, la storia, gli aspetti ricorrenti dell'esperienza sono ciò che decide della validità di un'ipotesi scientifica, perciò l'*induzione* risulta essere una *funzione delle nostre pratiche linguistiche* e non, come aveva inteso Carnap, il risultato di un'esperienza *data* e fondata su basi psicologiche.<sup>5</sup> La posizione di Goodman verso Carnap è ambivalente e porta alla estreme conseguenze la liberalizzazione carnapiana dell'empirismo. Egli ribadisce con Carnap che il linguaggio logico-scientifico è una trascrizione riduttiva del linguaggio ordinario e che gli oggetti di

---

<sup>2</sup> L. Handjaras, *Problemi e progetti del costruzionismo*, Franco Angeli, Milano 1991; p. 98.

<sup>3</sup> Lo Smeraldo A è Verde, lo Smeraldo B è Verde → tutti gli Smeraldi osservati prima del momento T sono Verdi. Introducendo un predicato *non familiare* come "Blerde" e definendolo come "esaminato prima del momento T e Verde" o "non esaminato prima di T e Blu", avremo che l'osservazione per cui "tutti gli Smeraldi prima di T sono Verdi" confermerà ovviamente l'ipotesi plausibile (a) "tutti gli Smeraldi prima di T sono Verdi" → ipotesi proiettabile: "il prossimo Smeraldo sarà Verde"; ma la stessa osservazione confermerà anche che (b) "tutti gli altri Smeraldi non esaminati prima di T sono Blu" → ipotesi proiettabile: "il prossimo Smeraldo sarà Blu". Perciò: ipotesi (a) ↔ ipotesi (b), ma anche ipotesi (a) = ipotesi (b). Cfr. N. Goodman, *Fatti, ipotesi, previsioni* (1954), Laterza, Roma-Bari 1985; pp. 85-86.

<sup>4</sup> «È nell'uso che facciamo del *linguaggio* che devono essere rintracciate le radici della validità induttiva» N. Goodman, *Fatti, ipotesi, previsioni* (1954), Laterza, Roma-Bari 1985; p. 139.

<sup>5</sup> Gli oggetti della scienza sono logicamente costruiti a partire da un *dato* psicologico, gli *Elementarerlebnisse* e cioè le esperienze vissute elementari del soggetto; cfr. R. Carnap, *La costruzione logica del mondo*, 1928.

conoscenza non sono né reali (indipendenti dalla mente) né ideali (dipendenti dalla mente) ma appartengono ad un *campo* (sottoposti alle leggi oggettive della struttura che li contiene). Ma contro Carnap egli afferma che *l'idea empiristica del dato*, fondato su una base osservativa pura, è *priva di fondamento*. Allora il nostro modo di conoscere il mondo non dipende da come lo percepiamo ma da come lo *costruiamo*, a partire dallo sfondo unitario di conoscenze, di pratiche e di informazioni che guidano, con parole e simboli, le nostre descrizioni e le nostre previsioni.

Questa concezione *olistica* del linguaggio avvicina il pensiero di Goodman al pensiero del secondo Wittgenstein. Ma l'elemento distintivo dell'analisi goodmaniana resta l'abolizione del dato empirico, che conduce all'assunzione dell'artificialità dei fatti ed alla messa in discussione, in senso *nominalista* e *convenzionalista*, del rapporto tra descrizione e realtà. Ciò comporta la declinazione del linguaggio al plurale e cioè alla sostituzione della nozione di linguaggio con la nozione di *configurazione di una pluralità di sistemi simbolici*. Goodman usa il termine "simbolo" nel senso più generale e neutro possibile, «esso comprende lettere, parole, testi, quadri, diagrammi, mappe, modelli e così via»<sup>6</sup>.

Dunque non c'è nulla di imperturbabile che possa costituire una "sostanza del mondo", ma il mondo ci è dato nelle concezioni che lo descrivono, che lo vedono e che lo dipingono, ogni descrizione ne conosce una. Questo *relativismo*<sup>7</sup> e *pluralismo epistemico* ha come principale bersaglio le pretese monopolistiche del materialismo fisicalista, che tendono a ridurre ogni sistema simbolico a "mondo fisico" ed impediscono alla scienza ed all'arte di esprimere il proprio *autonomo* valore di conoscenza e di verità, che consiste nell'essere limitato alla proiezione simbolica di un mondo<sup>8</sup> e di essere relativo ad uno specifico uso del linguaggio.

---

<sup>6</sup> N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, (1968), il Saggiatore, Milano 1998; p. 5.

<sup>7</sup> Per relativismo si intende l'analisi critica di un contesto, la capacità di mettere in relazione gli elementi di una situazione in cui ci si trova a dover esprimere una decisione. Esso riguarda l'esercizio della ragione umana che impara dai propri errori, coincide con la possibilità di valutare alla luce delle aspettative e cioè in vista dell'utilità rapportata alla probabilità.

<sup>8</sup> Si tratta di un mondo tra i tanti e tutti sono reali nel senso di *ontologicamente resistenti* e cioè che costituiscono versioni vere della realtà tutte in contrasto tra loro. Pertanto un mondo può essere concretamente concepito solo all'interno dell'*esperienza* che rivela il *contrasto* con un altro mondo altrettanto concreto ed ontologicamente resistente. L'idea di olistico linguistico (di Realtà, di Intero) si applica solo all'interno dell'*esperienza* (pragmatica) di tale contrasto, precludendo così ogni riduzione della pluralità dei mondi ad un realismo monistico.

Tuttavia, pur nelle differenze che distinguono i parametri di tutti i linguaggi, le modalità di creazione dell'arte e le modalità di scoperta della scienza contribuiscono entrambe «all'ampliamento della conoscenza nel senso largo del *progresso del comprendere*, e quindi la filosofia dell'arte dovrebbe essere concepita come una *parte integrante della metafisica e dell'epistemologia*.»<sup>9</sup>

Il cuore del nesso che segnala la continuità tra arte e scienza è la *relazione logica della denotazione*. La rappresentazione e l'espressione sono trattate da Goodman nei termini logici della denotazione, in primo luogo stringendo un legame tra rappresentazione artistica e descrizione scientifica. Rappresentare significa riferirsi a qualcosa, così un quadro: (A) *rappresenta alcune cose*, come le nuvole, il mare, le colline, i volti; (B) *qualifica ovvero possiede alcune proprietà*, come i colori dominanti quali il rosso, il grigio, l'azzurro, il nero; (C) *esprime certi sentimenti*, come la gioia, la tristezza, la serenità, l'orrore. Allora si dice che un quadro rappresenta qualcosa in quanto riesce a ricostruire più o meno le immagini degli oggetti che ha selezionato. Il quadro denota tutti gli oggetti che rappresenta come i predicati "rosso", "grigio" e "nero" denotano tutti gli oggetti che possiedono quel colore. Tuttavia nel (B) qualificare qualcosa, la denotazione *inverte* il senso della relazione logica. Nella (A) rappresentazione è il quadro che denota ciò che rappresenta (il mare, le colline, ecc.), quando invece diciamo che (B) il quadro possiede un colore, la direzione della relazione logica viene invertita: in questo caso il quadro non denota il colore rosso ma viene denotato dal rosso e cioè *esemplifica* la proprietà del predicato "rosso". Infine «qual è il carattere logico della relazione che il quadro intrattiene con ciò che si dice esso *esprime?*»<sup>10</sup> Secondo Goodman, se (C) un quadro esprime tristezza significa che quel quadro *esemplifica metaforicamente* la tristezza: esemplifica la proprietà dell'essere grigio ed esemplifica metaforicamente il predicato "triste", cioè esprime tristezza.

Queste considerazioni conducono alla formula "espressione = esemplificazione metaforica", dove per metafora non si intende ciò che ha per referente i mondi fantastici o possibili ma ciò che *denota i mondi concreti e reali*. La metafora opera in mondi reali proprio come fa la descrizione scientifica: un brano di Cervantes o un quadro di Bosh ereditano, demoliscono e ricostruiscono mondi reali allo stesso modo in cui lo fanno la legge di gravitazione di Newton o la teoria dell'evoluzione di Darwin. I dipinti e le teorie scientifiche sono oggetti concreti nel

---

<sup>9</sup> N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo* (1978), Laterza, Roma-Bari 1988; pp. 120-121.

<sup>10</sup> N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, (1968), il Saggiatore, Milano 1998; p. 51.

senso più naturale del termine, essi sono il risultato condensato di un processo fluido di costruzione in cui le operazioni costruttive e gli oggetti costruiti si rimandano a vicenda in un intreccio produttivo di forme e contenuti; tanto una rappresentazione quanto una descrizione sono fatti creativi, «che la natura imiti l'arte è una massima troppo prudente. La natura è un prodotto dell'arte e del discorso»<sup>11</sup>. Così l'arte e la scienza sono definizioni, nozioni *culturalmente e storicamente determinate*. Anche Ernst H. Gombrich, che ha discusso a lungo con Goodman intorno al problema del realismo e del convenzionalismo nelle arti visive, ribadisce il medesimo concetto: «siamo noi che stabiliamo quello che vogliamo o non vogliamo chiamare "arte"»<sup>12</sup>. Il problema del realismo in arte si scontra col fatto «che *non esiste un occhio innocente*, l'occhio è sempre antico, ossessionato dal proprio passato e dalle suggestioni vecchie e nuove [...] ciò che vede è regolato da bisogni e presunzioni. Esso seleziona, respinge, organizza, discrimina, associa, classifica, analizza, costruisce. *Non tanto rispecchia, quanto raccoglie ed elabora.*»<sup>13</sup>. La *mimesis* dell'arte non è un'operazione imitativa che semplicemente traspone i molteplici aspetti della natura sui propri materiali, bensì «è un *fabbricare* immagini e tutto il fabbricare immagini è radicato nella *creazione* di sostituti»<sup>14</sup>.

Dunque la natura, a cui l'arte e la scienza si rivolgono per osservarla e conoscerla, non è un oggetto ma è un prodotto della storia e della cultura. Conoscere equivale a *costruire* ed il compito della

---

<sup>11</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>12</sup> «L'esempio più semplice è dato dalla Riforma, che ha ucciso un genere artistico proprio della Chiesa romana, poiché i praticanti non volevano immagini nelle loro chiese. Ma curiosamente l'arte ha trovato un'altra "nicchia ecologica" in Olanda e nelle Fiandre, cosa che non è avvenuta in Inghilterra. Qui l'arte si era impoverita ad un punto tale che è stato necessario importare artisti come Holbein o Van Dyck. Perché erano scomparsi gli artisti? Perché i giovani che intraprendevano questo mestiere non avevano alcuna possibilità di guadagnarsi da vivere e quindi ci rinunciavano [...]. In Inghilterra, almeno per un certo periodo, sopravvive solo il ritratto; se un collezionista desiderava un paesaggio doveva rivolgersi all'estero [...] è questa importante *interazione tra la persistenza della tradizione e contesto sociale* che consente a qualcosa di continuare.» D. Eribon – E. H. Gombrich, *Il linguaggio delle immagini* (1991), Einaudi, Torino 1994; p. 61.

<sup>13</sup> N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, (1968), il Saggiatore, Milano 1998; pp. 14-15.

<sup>14</sup> «Wölfflin osservò una volta che tutti i quadri devono più ad altri quadri che alla natura [...] La ragione sarà forse che, contrariamente a quello che credono e sperano molti artisti, l'occhio innocente che dovrebbe vedere il mondo con freschezza, in realtà non lo vede affatto, anzi frizza e brucia acciaccato dalla tregenda caotica di forme e di colori, che gli si para dinnanzi. In questo senso il vocabolario convenzionale delle forme basilari è ancora indispensabile per l'artista come punto di partenza e per mettere a fuoco l'organizzazione del suo materiale.» E. H. Gombrich, *A cavallo di un manico di scopa*, Saggi di teoria dell'arte (1963), Einaudi, Torino 1971; pp. 15-16.

filosofia consiste nell'indagare sui problemi che sorgono durante la costruzione dei sistemi simbolici del mondo dell'arte e del mondo della scienza. Allora la filosofia di Goodman, attraversando con la propria analisi tanto la scienza quanto l'arte, mostra come e dove questi due differenti campi del sapere sono tra loro interconnessi, e ciò avviene principalmente nella relazione logica della denotazione, nella teoria della conoscenza e nella storia della cultura. In questo suo attraversamento dei saperi la filosofia mostra anche la propria transdisciplinarietà, cioè dimostra che essa non lascia mai le cose come stanno bensì *ricostruisce sempre*, sia le strutture teoriche delle discipline con cui ha a che fare, sia se stessa.

### 3. La filosofia nel teatro e nel cinema

Dunque la filosofia, attraversando le discipline, *va oltre se stessa andando sempre nella direzione di se stessa*. Come nei lavori di Nelson Goodman così nelle opere di Stanley Cavell la filosofia rivela questa sua disposizione. Per Cavell "fare filosofia" significa assumere un duplice orientamento: dal punto di vista epistemologico e morale fare filosofia significa sapere ridefinire, col linguaggio della filosofia, le proprie prospettive sulla base del riconoscimento delle prospettive di un *altro interlocutore*; dal punto di vista metodologico fare filosofia significa invece potere porre un problema filosofico alla luce dei linguaggi di *altre discipline* (teatro e cinema) e, attraverso questo procedimento di chiarificazione, proseguire nel processo di problematizzazione filosofica.

Cavell affronta il tema filosofico dello *scetticismo* per rispondere ad un problema che è al contempo epistemologico e morale: la *pretesa della ragione*<sup>15</sup> attraverso cui gli uomini intendono conoscere correttamente, esattamente il mondo, gli altri e se stessi. L'assunto di partenza dell'analisi di Cavell riguarda il modo caratteristico di giudicare il disaccordo tra le opinioni, che distingue i giudizi epistemologici dai giudizi morali (ed estetici).

Nei giudizi epistemologici la razionalità è in funzione delle aspettative che i partecipanti alla disputa argomentativa ripongono nella possibilità di una ricomposizione del loro iniziale disaccordo. In tali giudizi le aspettative (per un possibile *accordo* finale su ciò che è vero o falso) trovano una loro realizzazione razionale attraverso le modalità

---

<sup>15</sup> Il tema in questione viene trattato da Cavell in un'opera intitolata appunto *The Claim of Reason*. La traduzione italiana reca il titolo *La riscoperta dell'ordinario* [(1979), Carocci, Roma 2001].

della misurazione, dell'esperimento, dell'esperienza comune. Emerge così una razionalità caratterizzata dall'*accordo epistemico*<sup>16</sup>.

Nei giudizi morali, invece, il richiamo alla razionalità non trova risposta per l'impossibilità di ricomporre l'iniziale disaccordo tra i partecipanti alla disputa. Per esempio, non è possibile giudicare la felicità o il dolore di qualcuno perché non si può fare la sua stessa esperienza (non si può "entrare" nella sua mente) ma solo ipotizzare esperienze analoghe. Manca l'unità di misura che renderebbe possibile la valutazione oggettiva di quell'esperienza, e che realizzerebbe la ricomposizione razionale del disaccordo iniziale.

Questa difficoltà del giudizio morale conduce, secondo Cavell, a quella posizione del pensiero che la tradizione filosofica chiama *scetticismo* (non posso conoscere). In altri termini si può dire che l'esigenza di fondare il giudizio morale sull'*accordo* delle opinioni e dei comportamenti, trasformandosi nella *pretesa della ragione* di ridurre la moralità ad una scienza esatta, finisce col giustificare la posizione scettica. Invece, secondo Cavell, la fondazione della morale non riguarda tanto l'obbligo di un accordo quanto piuttosto la responsabilità verso un *riconoscimento*: la disponibilità dei contendenti, dei partecipanti alla disputa in campo morale, a rendersi intelleggibili gli uni agli altri ed a confrontarsi tra loro sulla base delle *esigenze della moralità*, le quali richiedono ai contendenti di sottoporsi ai rischi della convivenza e del disaccordo e cioè di *accettare i diversi modi con cui si esprime la mancata ricomposizione del disaccordo iniziale*. Questo fondamentale bisogno di riconoscerci *va oltre* (supera il problema del mancato accordo) ed al contempo *viene prima* (progetta una convivenza, dispone a comprendere l'altro) della moralità. Perciò a *fondamento* della moralità non può essere posta un'ortoprassi (l'istruzione di qualcuno a fare qualcosa) ma il *riconoscimento dell'altro o dell'altra mente*.

La *verità dello scetticismo*, secondo cui la nostra relazione col mondo non può essere una relazione di conoscenza, rivela lo sfondo da cui può emergere il riconoscimento morale. Però il *riconoscimento* è solo la fase finale di una delle due direzioni che può prendere l'impulso attivato dalla verità dello scetticismo; questa è la direzione *confermativa* che, secondo Cavell, viene efficacemente rappresentata

---

<sup>16</sup> Dalla tematizzazione del problema filosofico del giudicare emergono in primo luogo due forme della razionalità del giudizio: A) la razionalità dell'*accordo epistemico*, che consente il giudizio epistemologico; B) – come vedremo – razionalità del *riconoscimento dell'altro*, che permette di togliere la difficoltà implicita al giudizio morale (la posizione scettica) e di giustificarlo pragmaticamente.



nelle commedie del cinema hollywoodiano degli anni Trenta-Quaranta<sup>17</sup>. L'altra direzione è invece *negativa* e conduce al *disconoscimento* dell'altro, così come mostra Cavell nella sua precisa analisi di alcuni drammi shakespeariani<sup>18</sup>.

L'indirizzo *negativo* della verità dello scetticismo si determina quando si sceglie di estrarre l'ordine dalla condizione ordinaria ed imperfetta della nostra vita, quando si tende verso ciò che Kant chiama "incondizionato", quando si intende uscire da ciò che Wittgenstein definisce come "forme di vita", infine quando si subisce il fascino di un'idealizzazione perfezionistica della condizione umana (perfezionismo emersoniano<sup>19</sup>). In tutti questi casi la verità dello scetticismo è *applicata in modo improprio al mondo morale*<sup>20</sup> e produce la conseguenza negativa del disconoscimento dell'altro, dell'altra mente. Cavell mostra come i drammi di Shakespeare affrontino il problema dell'impossibilità di riconoscerci. Nell'*Otello*, ad esempio, il protagonista ha un'immagine talmente perfetta di sé che, come lo scettico, diventa vittima di fantasie idealizzanti e non riconosce, elude, trascende, rinnega la dimensione umana. Egli non accetta di essere in balia del proprio amore, non riconosce la propria dipendenza da Desdemona, la donna con cui si era proiettato in una dimensione di unione, che ha poi idealizzato come "unità": «Otello non può perdonare a Desdemona di esistere, di essere separata da lui, esterna a lui, al di fuori del suo controllo, del suo comando, del fatto che essa sia capitano di se stessa»<sup>21</sup>.

Cavell utilizza il dramma di *Otello* per mostrare che la posizione scettica riferita al mondo morale trasforma la vita umana in un *enigma*, scambia una finitezza metafisica in una difficoltà cognitiva, conducendo al fallimento del riconoscimento dell'altra persona, l'amata Desdemona, fino a negarle la vita. I drammi shakespeariani consentono a Cavell di smascherare la copertura cognitiva che lo scetticismo si dà (non so più chi sei) quando pretende di applicare la propria verità in campo morale (non so più chi sei, allora ti nego).

---

<sup>17</sup> Cfr. S. Cavell, *Alla ricerca della felicità* (1981), Einaudi, Torino 1999.

<sup>18</sup> Cfr. S. Cavell, *Il ripudio del sapere* (1987), Einaudi, Torino 2003.

<sup>19</sup> Secondo il significato metafisico che Emerson ha dato al concetto di perfezione.

<sup>20</sup> Si pretende di iscrivere il giudizio morale nel paradigma razionale dell'accordo epistemico. Più semplicemente: si pretende dalla morale quell'esattezza che le è impropria.

<sup>21</sup> Per Otello Desdemona «è carne, è separata da lui, è *un altro*. Ed è precisamente questa la possibilità che lo tortura [...la possibilità] della propria esistenza, in quanto esistenza dipendente, parziale.» S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario* (1979), Carocci, Roma 2001; pp. 498-499.

Invece, l'impulso scettico produce una reazione *confermativa* nell'azione morale, conducendo al riconoscimento dell'altro, quando si risponde adeguatamente alla domanda: come ci possiamo conoscere se i sensi e l'intelletto risultano inadeguati? Cavell trova una risposta implicita a questa domanda nelle *Ricerche filosofiche* di Wittgenstein: ci conosciamo *se estendiamo l'uso delle parole in situazioni ulteriori, creando nuove possibilità di significato*; allora richiamiamo i nostri interessi per la vita in comune e riconosciamo noi stessi nel mondo. Ecco quindi che il teatro ed il cinema diventano nuovi preziosi contesti d'uso per le parole ed i concetti con cui il filosofo esprime il suo pensiero. Inoltre il teatro ed il cinema possono rappresentare anche la "parola assente" e cioè quei vuoti che i testi teatrali e cinematografici talvolta creano affinché i corpi degli attori li possano colmare e fare di quei testi dei testi compiuti: «il corpo umano è la migliore immagine dell'anima umana»<sup>22</sup>.

Cavell dimostra che il cinema ha a che fare con la filosofia (e con la filosofia di Wittgenstein soprattutto) proprio là dove il cinema, dopo essersi esteso nel nuovo contesto d'uso del film parlato<sup>23</sup>, crea un nuovo genere cinematografico: la "commedia hollywoodiana del *re-marriage*". A questo genere di *comedy* sono riferibili una serie di film, prodotti nella Hollywood degli anni Trenta e Quaranta, che hanno per soggetto le storie di donne e di uomini che si uniscono, dopo una separazione, alla ricerca della propria felicità. Si tratta di film caratterizzati da un dialogo vivace, talvolta frenetico, interrotto spesso da improvvisi cambiamenti di situazione, dove il ritmo può diventare talmente incalzante da rendere l'azione grottesca e comica, proprio come accadeva, pochi anni prima, nella *slapstick comedy* del cinema muto. La commedia del "rimatrimonio" consente a Cavell di sviluppare il tema dello scetticismo facendo emergere una razionalità che problematizza la relazione con l'altro conducendola al riconoscimento dell'altro. Questa razionalità "positiva" e confermativa è in primo luogo caratterizzata dal riferimento alla critica della speculazione metafisica svolta da Kant e da Wittgenstein, che Cavell concentra in tre punti fondamentali: 1) la conoscenza metafisica è impossibile, è un pensiero senza pensieri; 2) solo i fenomeni rientrano nell'orizzonte della possibilità della conoscenza umana; 3) tra ciò che si conosce e

---

<sup>22</sup> «E che dire di un'espressione del genere: "quando l'hai detto l'ho capito col cuore"? Pronunciandola indichiamo il cuore. E forse questo gesto non *s'intende*? Naturalmente. Oppure si è consapevoli di usare soltanto un'immagine? Certamente no. Non è un'immagine che noi abbiamo scelto, non è una similitudine. E tuttavia è un'espressione figurata.» L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche* (1953), Einaudi, Torino 1999; II, p. 236.

<sup>23</sup> Il primo film parlato uscì nel 1927 (*Il cantante di jazz*, di Alan Crossland).

l'inconoscibile c'è una barriera insuperabile. In secondo luogo la razionalità messa in campo da Cavell stabilisce che l'idea della barriera-limite assume un diverso significato nel mondo morale: *nessuno può accedere al mondo morale da solo*.

Questo significato morale della barriera-limite viene efficacemente problematizzato nel film *Accadde una notte* (Frank Capra, 1934), dove i due protagonisti, Ellie (Claudette Colbert) e Peter (Clark Gable) si trovano continuamente di fronte ad ostacoli di ogni tipo. Il padre-capitano ed il marito vanesio e prepotente costituiscono i principali ostacoli al bisogno-diritto di felicità<sup>24</sup> di Ellie. La sua fuga dallo *yacht* è una fuga dalla sua frustrazione, è la trasgressione necessaria ad aprirle un varco per poter conoscere il mondo ed essere felice: Ellie è il simbolo della *conoscenza come trasgressione*. Peter, un giornalista licenziato in cerca di *scoop*, non fa che creare ostacoli sia ai bisogni "ordinari" di Ellie (mancanza di cibo, disagi di ogni genere) sia al suo innamoramento. Ma le azioni della coppia Ellie-Peter superano ogni barriera e, alla fine, mettono insieme ciò che per la mente di Otello, nell'omonima opera di Shakespeare, restava drammaticamente separato: il corpo e l'anima della persona amata. Così l'*azione* del *re-marriage* fa accadere il più completo dei riconoscimenti.<sup>25</sup>

#### 4. Modelli di razionalità

Dalle considerazioni fatte fin qui, si può rilevare che la tematizzazione del problema riguardante la relazione tra la filosofia e le altre forme del sapere, e della filosofia con se stessa, ha fatto emergere dal pensiero filosofico contemporaneo due modelli di razionalità che intendono in modo differente la transdisciplinarietà della filosofia: il *modello di razionalità costruzionista* di Goodman ed il *modello di razionalità critico-pragmatico* di Cavell. Il *modello di razionalità costruzionista* di Goodman mostra come la filosofia istituisca la condizione per una convergenza tra la facoltà cognitiva e la situazione

---

<sup>24</sup> È il tema pragmatista del bisogno di felicità. Il diritto ad una vita felice è sancito dalla Costituzione americana.

<sup>25</sup> «Nel film la forma che l'uomo cerca di dare al riconoscimento è il racconto della storia sua e di Ellie [lo *scoop*] Si può dire che il film descrive il fallimento di questo tentativo come l'ultimo tentativo di sostituire la conoscenza al riconoscimento, il privato alla comunità, di trascendere la barriera senza oltrepassarla. Solo per un essere infinito il mondo è creato con la parola. In quanto finiti non possiamo ottenere la reciprocità con colui o colei che abbiamo in vista raccontando la nostra storia al resto del mondo. Si deve *agire* per far sì che le cose accadano, di notte e di giorno. [...] Non si può lasciare che la comunità perfetta si presenti da sé. E tuttavia, negli affari di cuore, per far accadere le cose, bisogna lasciarle accadere.» S. Cavell, *Alla ricerca della felicità* (1981), Einaudi, Torino 1999; pp. 84-85.

emotiva dell'uomo, tra la scienza e l'arte, in quanto sia l'esperienza scientifica sia l'esperienza estetica possiedono un carattere essenzialmente *cognitivo*. Attraverso un quadro si conosce tanto quanto attraverso una teoria scientifica e ciò che differenzia l'estetica dall'epistemologia non è l'uso delle sensazioni contrapposto all'uso dell'intelletto ma il modo diverso di predisporre la costruzione razionale di una pluralità di sistemi simbolici modificabili nel tempo, nella storia culturale, nel variare dei contesti d'uso e di riferimento. Il modello di razionalità costruzionista di Goodman evidenzia come la transdisciplinarietà della filosofia si costituisca a partire da un unico piano orizzontale di tipo logico-linguistico entro cui le operazioni (della scienza e dell'arte) si rimandano a vicenda utilizzando la *relazione logica della denotazione*. Tanto nella rappresentazione artistica quanto nella descrizione scientifica, la direzione della denotazione logica va dall'opera-costrutto denotante all'oggetto denotato; viceversa, nella raffigurazione e nell'espressione artistica (nella raffigurazione della qualità di un oggetto e nell'espressione dell'intensità di un sentimento) la direzione della relazione logica si inverte e va dall'oggetto denotante all'opera-costrutto denotato, costituendo un'*esemplificazione metaforica* e cioè un trasferimento di schemi, di concetti e di categorie che istituiscono un nuovo *ordine simbolico*. Allora la transdisciplinarietà della filosofia, per il paradigma costruzionista di Goodman, consiste nella funzione stimolatrice ed istitutiva che la filosofia assume e nell'edificazione o nella demolizione della pluralità dei sistemi simbolici (i saperi specifici, contestuali e storici) con cui conosciamo la realtà, inoltre consiste nella capacità che la filosofia ha di dotare questi sistemi di un senso (filosofia al genitivo).

Anche per il *modello di razionalità critico-pragmatico* di Cavell la filosofia è transdisciplinare: l'impulso che la filosofia possiede nel problematizzare i contenuti del sapere, la spinge necessariamente a dover attraversare le diverse forme del sapere stesso. Il modello di razionalità critico-pragmatico di Cavell, procede ponendo problematiche ambivalenti, si costituisce attraverso dualismi. In primo luogo (A) la filosofia di Cavell è filosofia del linguaggio, di un linguaggio dello scambio, del confronto, del riconoscimento e dell'interdipendenza reciproca. In secondo luogo (B) anche la filosofia, come disciplina, ha bisogno di procedere per interscambi e per confronti con le altre discipline: lo sviluppo stesso della filosofia dipende dall'esplorazione che essa fa degli altri saperi, cioè dalla sua transdisciplinarietà. Così la filosofia si determina sotto il segno della relazione con l'*altro*: (A) la relazione umana io-tu, (B) la relazione filosofia-altre discipline. In terzo luogo (C) la filosofia di Cavell individua nella posizione dello *scetticismo* il fondamento stesso del fare filosofia: il bisogno di conoscenza. La

tematizzazione del problema del bisogno di conoscere il mondo, gli altri e se stessi, rende visibile un'ulteriore ambivalenza interna al modello di razionalità critico-pragmatico di Cavell. In questo caso è la razionalità stessa del modello che assume una duplice valenza. Così la principale forma di razionalità che Cavell mette in campo è una razionalità *critica* che pone al centro del proprio interesse il concetto di *barriera-limite* e che mostra come questo concetto possa assumere due significati differenti, conformemente alla sua applicazione in un contesto epistemologico (C') oppure in un contesto etico (C''). Nel primo caso (C') la barriera è un limite necessario ed invalicabile che separa la conoscenza dall'inconoscibile ed il vero (*accordo epistemico*) dal falso; nel secondo caso (C''), invece, la barriera è un ostacolo oltrepassabile con le *azioni* ed i comportamenti necessari a creare le condizioni della convivenza sociale e del riconoscimento morale di un'altra persona (*riconoscimento dell'altro*). Questo travalicamento dell'ostacolo per mezzo delle azioni costituisce la caratteristica *pragmatica* del modello di razionalità di Cavell.

La razionalità messa in campo da Cavell orienta principalmente verso i problemi di ordine etico, mentre la razionalità prodotta da Goodman approfondisce soprattutto le questioni di tipo logico-epistemologico; tuttavia si deve riconoscere che *entrambi i modelli*, pur nella loro differente impostazione, *convergono nell'attestare il valore cognitivo dell'arte*. Se la conoscenza della realtà passa anche attraverso l'arte, allora la filosofia non può restare insensibile a ciò: la valenza cognitiva dell'arte giustifica la possibilità di una *presentazione della filosofia attraverso i prodotti dell'arte* e cioè attraverso i dipinti, i drammi, i film. Pertanto, *anche nell'insegnamento della filosofia nei licei* diventa auspicabile l'utilizzo di strumenti e di pratiche, opportunamente valutate e mirate, atte ad introdurre i problemi filosofici attraverso le forme dell'arte.

A questo riguardo potrebbe essere utile adottare come strumento il saggio *Filosofia nella pittura* di Reinhard Brandt<sup>26</sup>. Ipotizzando di dover affrontare la filosofia del Seicento e del Settecento, ovvero *il configurarsi del paradigma razionale moderno tra Seicento e Settecento*, con gli studenti del quarto anno di liceo e di voler ottenere da loro un migliore coinvolgimento, si potrebbero introdurre (visivamente) alcuni significativi passaggi del pensiero moderno attraverso alcuni selezionati prodotti delle arti visive, per poi passare alle argomentazioni filosofiche, alle articolazioni logiche ed alle teorie

degli autori, così come il programma scolastico richiede.

Mostriamo dunque agli studenti due dipinti, disponendoli l'uno accanto all'altro, ed analizziamoli insieme a loro: **(1) *Un filósofo* (*Een filosof*)** di Abraham van der Hecken e **(2) *Un philosophe*** di Jean-Baptiste-Siméon Chardin<sup>27</sup>. Entrambi i dipinti rappresentano un filosofo, ma nel **dipinto (1)** il filosofo sospende la propria attività per riflettere e meditare, invece nel **dipinto (2)** tutta la concentrazione del filosofo è rivolta alla lettura.

Proviamo ora ad interpretare più dettagliatamente il **dipinto (1)** seguendo le indicazioni di Brandt. Il filosofo è assorto, sta meditando, l'atto dello scrivere è interrotto ed i fogli manoscritti giacciono

caoticamente accatastati sul tavolo, alcuni cadono, altri ricoprono il mappamondo quasi occultandolo. In alto a destra, una tenda è pronta a

<sup>26</sup> R. Brandt, *Filosofia nella pittura*, (2000), Bruno Mondadori, Milano 2003.

<sup>27</sup> Cfr. le stampe riportate alle pagine successive. Oppure cfr. R. Brandt, *Filosofia nella pittura*, (2000), Bruno Mondadori, Milano 2003; scheda catalografica del capitolo 10; (inoltre cap. 10, p. 129 e p. 135).

separare lo studio da una nicchia retrostante che contiene tre oggetti: una clessidra, un crocifisso che accanto la sovrasta e, davanti a questi, un teschio rivolto alle spalle del filosofo in meditazione. Il quadro è datato 1635 e l'autore<sup>28</sup> è un emulo di Rembrandt, la qual cosa viene rappresentata nel dipinto dal "mascheramento" del filosofo con il tipico costume "alla Rembrandt". Vediamo ora di cogliere i significati più importanti. Innanzitutto la tenda è l'elemento principale in quanto pone il problema di fondo: la *separazione realtà/apparenza, l'illusorietà, la teatralità del mondo*. Tuttavia la tenda/sipario non è completamente calata sulla realtà/rappresentazione e lascia intravedere ciò che determina la riflessione del filosofo, in un gioco scenografico di rimandi visivi: (A) il filosofo guarda chi osserva il quadro (è la rappresentazione dell'io osservatore/spettatore e cioè della *mente come specchio della realtà*); (B) chi osserva il quadro vede i simboli di un'esistenza non permanente (sorge il *dubbio* sull'apparenza della realtà); (C) i simboli (teschio, croce, clessidra) non possono essere visti dal filosofo perché rivolge loro le spalle, solo il suo pensiero li può cogliere (lo spazio dell'io è lo spazio del *cogito*, che è lo spazio della *verità*).

Il quadro esprime una fenomenologia della visione in cui il momento (A) corrisponde all'interpretazione della mente come specchio della realtà, o della natura, ed il riferimento più appropriato è la filosofia naturale induttiva di Bacone. Infatti Bacone ritiene che il primo dovere di colui che cerca la verità consista nell'*emendatio* della propria mente/specchio dalle astrazioni illusorie<sup>29</sup>, arbitrarie ed ingannevoli, per ricostituire l'originaria e naturale capacità della mente di ordinare l'esperienza. Ciò che la mente riflessiva pone in evidenza è il valore epistemologico dell'esperienza. Un'esperienza che per Galilei dev'essere *sensata* e cioè dotata del senso che le attribuisce il ragionamento matematico<sup>30</sup>. Dello stesso avviso è anche Cartesio: la ricostruzione del

---

<sup>28</sup> Abrahm van der Hecken (1609-1656), scolaro di Salomon Koninck (1609-1659), un pittore olandese influenzato dallo stile di Rembrandt.

<sup>29</sup> «*Idola et notiones falsae quae intellectum humanum jam occuparunt*» (Nuovo Organo, I, 38) Si tratta di illusioni «*fundatae in ipsa natura humana*» (*Idola tribus*; I, 41), che si formano «*propter lectionem librorum, et auctoritates eorum quos quisque colit et miratur*» (*Idola specus*, I, 42) o che si devono all'abitudine degli uomini ad associarsi «*per sermones*», a far chiacchiere (*Idola fori*, I, 43). Infine le illusioni riguardano anche il modo con cui gli uomini accolgono le filosofie del passato, considerandole «*fabulas productas et actas*», finzioni teatrali (*Idola theatri*; I, 44). Cfr. F. Bacone, *Nuovo Organo* (1620), a c. di M. Marchetto, Bompiani, Milano 2002; pp. 92-95.

<sup>30</sup> Cfr. G. Galilei, *Lettera alla Granduchessa Cristina di Lorena* (1615), in *Opere*, Barbera, Firenze 1890-1909, 20 voll.; Vol. V, p. 325. Il ragionamento matematico, su cui la scienza sperimentale si fonda, dev'essere autonomo da dogmi: è impossibile chiedere al ricercatore di *non vedere ciò che si vede*.

sapere prevede l'assunzione di un metodo (evidenza, analisi, sintesi, enumerazione)<sup>31</sup> che ha la matematica per modello. Si tratta della *mathesis universalis*, una scienza generale delle proporzioni che costituisce lo sfondo comune per l'aritmetica e la geometria (geometria analitica), per poi estendersi a tutte le altre scienze fisiche. Una matematica così concepita diventa capace di inquadrare i fenomeni esattamente entro i propri schemi, chiari ed evidenti, e di dotarli di una spiegazione attendibile e sicura.

Ma come può ciò che è fisico, non permanente, essere spiegato in modo evidente, sicuro, permanente? Ecco il dubbio, il sorgere dell'impulso scettico contro la pretesa validità dei giudizi nell'ambito delle scienze naturali (Prima Meditazione), un dubbio che si estende ad ogni cosa e diventa universale<sup>32</sup>. Osservando il dipinto (1), si può immaginare che la tenda/sipario cali su tutta la scena ed esprima così il momento (B) della fenomenologia della visione.

Ma ciò di fatto non accade, perché la tenda/sipario fa una torsione su se stessa e si arresta, si raccoglie restando sospesa sul filosofo che riflette. Così, nel dubbio estremo, iperbolico, viene alla luce il "punto archimedeo" certo ed indubitabile: le idee vengono pensate, per cui deve esistere un'io che le pensa (Seconda Meditazione).<sup>33</sup>

Cartesio, proprio *mentre* fonda la certezza dell'io riflette sulla sua *vanitas*, sulla sua finitezza; un'imperfezione che, per essere certa ed indubitabile, dovrà fondarsi sull'idea dell'assoluta perfezione, cioè Dio (Terza Meditazione). Ecco allora che, tornando ad osservare il dipinto (1), possiamo notare che i simboli dell'esistenza non permanente (il teschio, il crocifisso e la clessidra) esprimono (esemplificano metaforicamente) un significato ancor più profondo [il momento (C) della fenomenologia della visione]: l'idea di *infinito*, un'idea che necessariamente dev'essere anteriore al finito (lo giustifica, lo fonda), corrisponde alla nicchia ed agli oggetti che nel dipinto si trovano alle spalle del filosofo che riflette, così lo spazio dell'io è lo spazio del *cogito*, che è lo spazio della *verità*. Questa è la nozione di verità che viene

---

<sup>31</sup> Cfr. R. Cartesio, *Discorso sul metodo* (1637), II, 4; ed. it a c. A. Carlini, Laterza, Roma-Bari, 1980, pp. 61-63.

<sup>32</sup> «Io penserò che il cielo, l'aria, la terra, i colori, le figure, i nomi e *tutte le cose* esterne che vediamo, non siano che *illusioni ed inganni* di cui egli [*genium aliquem malignum*] si serve per sorprendere la mia credulità» Cfr. R. Cartesio, *Meditazioni metafisiche* (1641), in *Opere*, a c. di E. Garin, Laterza, Bari 1967; vol. I, p. 203.

<sup>33</sup> «Io sono, io esisto, questo è certo; ma per *quanto tempo*? Perché forse mi potrebbe accadere, se cessassi di pensare, di *cessare in pari tempo di essere o d'esistere*». Cfr. R. Cartesio, *Meditazioni metafisiche* (1641), in op. cit.; vol. I, p. 208.



assunta dal *modello di razionalità della ragione riflessiva* e che nel dipinto (1) viene rappresentata.

Anche Locke, pur seguendo un orientamento empirista, propone il primato della razionalità della coscienza quando definisce la riflessione: «quel genere di conoscenza che la mente *acquista* riguardo le sue stesse operazioni [*Mind takes of* <sup>34</sup> *its own Operation*] ed ai loro procedimenti, grazie ai quali l'intelletto viene ad acquistare le idee di quelle operazioni stesse».<sup>35</sup>



Eccoci dunque al **dipinto (2)**, un'opera di Chardin datata 1734. Come in gran parte del proprio repertorio, anche in questo dipinto Chardin dimostra di possedere un'acuta analisi dei particolari ed una tecnica descrittiva decisamente raffinata. L'amore per il dettaglio e la sua predilezione per i temi e gli aspetti quotidiani della vita borghese dell'epoca, apparentano il suo stile al clima culturale dell'illuminismo e gli valgono tanto l'ammirazione di Diderot quanto il favore di Luigi XV. Il soggetto del dipinto è un filosofo colto nell'atto della sua lettura, in un'ambientazione che raffigura gli oggetti e gli attrezzi tipici di una casa borghese del Settecento.

Come nel dipinto (1), così nel dipinto (2) viene ritratto un filosofo in attività; tuttavia tra i due dipinti sussiste un differente modo di rappresentare l'azione: Nel dipinto (1) l'atto di scrivere viene *interrotto*

<sup>34</sup> Operatività della mente.

<sup>35</sup> J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano* (1690), II, I, 4; ed. it. a c. di V. Cicero e M. G. D'Amico, Bompiani, Milano 2004, p. 157.

dalla riflessione, invece nel dipinto (2) l'atto di leggere è in movimento, e tutta l'attenzione del filosofo scorre concentrata nella lettura del libro. Si può dire che la sua mente venga assorbita dal libro<sup>36</sup>. La stessa cosa si può dire del corpo: la luminosità del corpo, soprattutto del viso del filosofo, trova una diretta corrispondenza nel biancore del libro, l'inclinazione della testa ed il movimento avvolgente delle braccia fanno del *filosofo* e del *libro* una sola figura, la *medesima cosa*. Così nel dipinto (2) la mente non riflette e non medita ma è completamente *attenta*, essa non chiede nulla a se stessa ma è tutta rivolta all'oggetto del proprio interesse. Un passo di Plotino rende bene la *paradossalità* cui si espone una mente attenta: «Non è necessario che colui che legge *abbia coscienza* [*Parakolouthéin* "sia consapevole", da *parakolouthéo* = seguire da vicino, seguire col pensiero], specialmente se legge *attentamente*, né colui che legge attentamente, né colui che agisce coraggiosamente ha concezione di agire con coraggio, *finché agisce*. Cosicché la coscienza pare che offuschi gli atti che essa rende consci, i quali, da soli, hanno più purezza, più forza, più vita; e in questo stato < d'incoscienza > più intensa è la vita degli uomini diventati saggi poiché essa non si disperde più nelle sensazioni, ma si raccoglie in se stessa in un punto solo.»<sup>37</sup>

Dalle parole di Plotino si deduce che una mente è attenta quando si trova al contempo *presso di sé* (concentrazione) e *fuori di sé* (intellegazione in atto, diventare tutt'uno con l'oggetto della propria attenzione). Modernamente Locke ha affrontato il medesimo argomento caratterizzandolo però in senso empirico: «le idee che discendono dalla riflessione non si presentano subito, perché richiedono attenzione [E ciò accade nel momento in cui l'intelletto] rivolge a se stesso la propria attenzione, riflette sulle proprie operazioni e le rende oggetto *del suo attento esame* [*makes them the objects of its own Contemplation*<sup>38</sup>]»

Se ora sottoponiamo ad un'ultima comparazione i due dipinti prendendo in considerazione il *libro* come l'elemento figurativo che in entrambi i dipinti rappresenta la *conoscenza*, avremo che:

---

<sup>36</sup> Per il *modello di razionalità della ragione riflessiva* la mente riflette, rispecchia la realtà (io osservatore/spettatore); invece per il *modello di razionalità della ragione attiva* è la realtà operativa della mente che riflette sulle proprie operazioni per fare delle previsioni.

<sup>37</sup> Plotino, *Enneadi* (red. 260 ca.), I 4, 10 (25-30); tr. it. a c. di G. Faggin, Rusconi, Milano 1992, p. 111.

<sup>38</sup> J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano* (1690), II, I, 8; ed. it. a c. di V. Cicero e M. G. D'Amico, Bompiani, Milano 2004, p. 161. Bisogna sottolineare che il termine inglese *Contemplation* significa sia "raccoglimento, meditazione" sia "progetto, previsione" Quindi anche per Locke l'intellegazione attenta è un'azione dell'intelletto che si svolge nello stesso tempo presso sé e fuori di sé.

- nel dipinto (1), la problematicità della conoscenza razionale del mondo naturale (i fogli del libro che, sparpagliati, coprono il mappamondo) richiede una giustificazione metafisica;

- nel dipinto (2), l'esigenza della ragione umana di rendersi conto di ogni questione senza ricorrere al soprannaturale (nel ripiano che si trova alle spalle del filosofo, attento a leggere il proprio libro, non sono riposti i simboli della trascendenza ma gli oggetti di uso comune) trasforma la filosofia in scienza empirica e la dispone ad operare direttamente sulle cose stesse.

Pertanto il dipinto (2) rappresenta il *modello di razionalità della ragione attiva* e cioè il programma filosofico e scientifico con cui gli *enciclopedisti* - rifacendosi al pensiero di Bacone, Locke e Newton - pongono le basi teoriche e tecniche della rivoluzione industriale dell'Ottocento: «Gli enciclopedisti sono degli scienziati, dei praticanti, della gente di mestiere liberatisi della maggior parte degli impedimenti del passato e che, nel loro proprio campo, sono pronti a spingere la ricerca e l'invenzione il più lontano possibile [...] Come empiristi si sforzano nell'esercizio quotidiano della loro arte, dalla medicina alle manifatture, di realizzare i progressi che con le loro ricerche hanno ipotizzato.»<sup>39</sup>

## 5. Conclusione

L'esame e la comparazione dei due dipinti, di Van der Hecken e di Chardin, hanno mostrato come il pensiero filosofico possa attraversare anche le forme dell'arte e come gli artisti non si possano esimere dal riflettere e dal rappresentare, anche solo indirettamente, i problemi che pone la filosofia del proprio tempo. La *transdisciplinarietà della filosofia* e la *valenza cognitiva dell'arte*, come il *modello di razionalità costruzionista* di Goodman ed il *modello di razionalità critico-pragmatico* di Cavell hanno evidenziato, fondano e giustificano la *presentazione pittorica, teatrale e cinematografica della filosofia*. Nella stessa direzione allora può e deve muoversi anche *l'insegnamento della filosofia nelle scuole*, affidando ad un'introduzione artistica della filosofia il compito di rappresentare con immediatezza e pertinenza alcuni temi e problemi della filosofia. L'esempio che è stato proposto, con riferimento agli studi di Brandt sul rapporto tra la filosofia e la pittura, va in questa direzione. Con questo breve percorso didattico la filosofia, attraverso la pittura, ha tematizzato se stessa e cioè ha posto il problema della configurazione storica della ragione moderna, generando due modelli di razionalità che hanno dotato la razionalità

---

<sup>39</sup> J. Proust, *L'Encyclopedie* (1965), Cappelli, Bologna 1978; pp. 67-68.

moderna di due significati differenti. Il *modello di razionalità dalla ragione riflessiva* ha posto al centro il problema speculativo della giustificazione della realtà dei fenomeni; il *modello di razionalità della ragione attiva* ha evidenziato l'esigenza della ragione di privilegiare l'orientamento all'azione ed alla produzione, «a facilitare le arti tecniche e a diminuire il lavoro degli uomini»<sup>40</sup>. Dopo ciò la filosofia prosegue la propria storia attraversando nuovamente e diversamente i campi del sapere, interrogandoli e contribuendo alla loro ed alla propria continua ricostituzione, fino ai nostri giorni. La consapevolezza di questo ineludibile intreccio, rende desiderabile un rinnovamento dei metodi e degli strumenti nell'insegnamento della filosofia nelle scuole superiori.

#### Riferimenti bibliografici

- F. Bacone, *Nuovo Organo* (1620), a c. di M. Marchetto, Bompiani, Milano 2002
- R. Brandt, *Filosofia nella pittura*, (2000), Bruno Mondadori, Milano 2003
- R. Carnap, *La costruzione logica del mondo* (1928), ed. it. a c. di E. Severino, Utet, Torino 1997
- R. Cartesio, *Discorso sul metodo* (1637), ed. it a c. A. Carlini, Laterza, Roma-Bari, 1980
- R. Cartesio, *Meditazioni metafisiche* (1641), in *Opere*, a c. di E. Garin, Laterza, Bari 1967
- S. Cavell, *La riscoperta dell'ordinario* (1979), Carocci, Roma 2001
- S. Cavell, *Alla ricerca della felicità* (1981), Einaudi, Torino 1999
- S. Cavell, *Il ripudio del sapere* (1987), Einaudi, Torino 2003
- D. Eribon – E. H. Gombrich, *Il linguaggio delle immagini* (1991), Einaudi, Torino 1994
- G. Galilei, *Lettera alla Granduchessa Cristina di Lorena* (1615), in *Opere*, Barbera, Firenze 1890-1909, 20 voll.; Vol. V
- E. H. Gombrich, *A cavallo di un manico di scopa*, *Saggi di teoria dell'arte* (1963), Einaudi, Torino 1971
- N. Goodman, *Fatti, ipotesi, previsioni* (1954), Laterza, Roma-Bari 1985
- N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, (1968), il Saggiatore, Milano 1998

---

<sup>40</sup> R. Cartesio, *Discorso sul metodo* (1637), I, 3; ed. it a c. A. Carlini, Laterza, Roma-Bari, 1980, p. 46.

- N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo* (1978), Laterza, Roma-Bari 1988
- L. Handjaras, *Problemi e progetti del costruzionismo*, Franco Angeli, Milano 1991
- J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano* (1690), ed. it. a c. di V. Cicero e M. G. D'Amico, Bompiani, Milano 2004
- Plotino, *Enneadi* (red. 260 ca.), a c. di G. Faggin, Rusconi, Milano 1992
- J. Proust, *L'Encyclopedie* (1965), Cappelli, Bologna 1978
- L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche* (1953), Einaudi, Torino 1999

## Schemi di riepilogo

La filosofia è intrinsecamente transdisciplinare: la sua attività di costante problematizzazione del sapere non sarebbe possibile se essa non attraversasse al contempo se stessa e le singole forme del sapere.

Mettendo a tema il problema della relazione tra la filosofia e le altre forme del sapere sono emersi dal pensiero filosofico contemporaneo *due modelli di razionalità* che intendono differentemente **la transdisciplinarietà della filosofia**.

### **Modello di razionalità costruzionista** di Goodman:

- Tanto la scienza quanto l'arte hanno un valore *cognitivo*.
- Conoscere equivale a *costruire*.
- La filosofia indaga sui problemi che sorgono durante la costruzione dei sistemi simbolici del mondo dell'arte e del mondo della scienza. Essa mostra come e dove questi due differenti campi del sapere sono tra loro interconnessi, e ciò avviene principalmente nella *relazione logica della denotazione*, nella *teoria della conoscenza* e nella *storia della cultura*.
- Per la razionalità costruzionista messa in campo da Goodman, la transdisciplinarietà della filosofia si manifesta nella molteplicità dei modi con cui il linguaggio e le sue forme logiche descrivono il mondo. Si tratta di una declinazione del linguaggio al plurale, intesa in senso nominalista e convenzionalista, che configura il mondo come una pluralità di *sistemi simbolici* e cioè come una molteplicità di *mondi*, tra cui il mondo dell'arte e il mondo della scienza.
- Ogni mondo è un mondo a sé, *ontologicamente resistente*, un mondo che si determina sulla base del contrasto con altri mondi. Tuttavia, pur

nelle differenze e nei contrasti, tutti i mondi convergono su due punti: a) *la modalità di scoperta e di creazione*, b) *la progressività della comprensione*.

Questi due punti sono esattamente i modi con cui la filosofia si presenta *prima e dopo* la relazione con le altre discipline, essi costituiscono le condizioni che determinano la transdisciplinarietà della filosofia, e perciò la ***filosofia nell'arte***.

***Modello di razionalità critico-pragmatico*** di Cavell:

- La filosofia si determina sotto il segno della *relazione* con *l'altro*: 1) la relazione umana io-tu (dialogo, dialettica) 2) la relazione filosofia-altre discipline (transdisciplinarietà della filosofia).

- Dalla tematizzazione del problema filosofico del *giudicare* emergono due forme della razionalità del giudizio: A) la razionalità dell'*accordo epistemico*, che consente il giudizio epistemologico; B) la razionalità del *riconoscimento dell'altro*, che permette di togliere la difficoltà implicita al giudizio morale, che è costituita dalla posizione scettica (non posso conoscere esattamente le emozioni, come il dolore o la felicità, di un'altra persona) e di giustificarlo pragmaticamente.

- L'attività razionale e critica del giudizio, che pone il problema del *limite* del conoscere e del valutare, si esprime: (a) in un contesto *epistemologico*, dove il limite è necessario e separa il conoscibile dall'inconoscibile, il vero (*accordo epistemico*) dal falso; (b) in un contesto *morale*, dove il limite è un ostacolo oltrepassabile con le *azioni* ed i comportamenti che possono creare le condizioni della convivenza sociale e del *riconoscimento dell'altro*.

- L'idea che la conoscenza si realizza (a) attraverso i modi della misurazione, dell'esperimento e dell'esperienza comune, costituisce la forma *critica* della razionalità del modello; (b) l'intenzione di travalicare il limite per mezzo delle azioni costituisce la caratteristica *pragmatica* della razionalità del modello.

- La *verità dello scetticismo*, secondo cui la nostra relazione col mondo non può essere una relazione di conoscenza, rivela lo sfondo da cui può emergere il riconoscimento morale. Però il *riconoscimento* è solo la fase conclusiva di una delle due direzioni che può prendere l'impulso attivato dalla verità dello scetticismo; questa è la direzione positiva, *confermativa*, che viene efficacemente rappresentata nelle commedie del cinema hollywoodiano degli anni Trenta-Quaranta. L'altra direzione è invece *negativa* e conduce al *disconoscimento* dell'altro, così come mostrano alcuni drammi shakespeariani. Dunque è *l'impulso scettico* ciò

che determina la la transdisciplinarietà della filosofia, e cioè la **filosofia nel teatro e nel cinema**.

- La razionalità del paradigma critico-pragmatico orienta principalmente verso i problemi di ordine etico, mentre la razionalità prodotta dal paradigma costruzionista approfondisce soprattutto le questioni di tipo logico-epistemologico; tuttavia si deve riconoscere che *entrambi i modelli*, pur nella loro differente impostazione, *convergono nell'attestare il valore cognitivo dell'arte*. Se la conoscenza della realtà passa anche attraverso l'arte, allora la filosofia non può restare insensibile a ciò: la valenza cognitiva dell'arte giustifica la possibilità di una **presentazione della filosofia attraverso i prodotti dell'arte** e cioè attraverso i dipinti, i drammi, i film. Pertanto, **anche nell'insegnamento della filosofia nei licei** diventa auspicabile l'utilizzo di strumenti e di pratiche, opportunamente valutate e mirate, atte ad introdurre i problemi filosofici attraverso le forme dell'arte.

- L'esame e la comparazione di due dipinti, uno di Van der Hecken (1635) ed un altro di Chardin (1734), evidenzia come il pensiero filosofico possa attraversare anche le forme dell'arte e come gli artisti non si possano esimere dal riflettere e dal rappresentare, anche solo indirettamente, i problemi che pone la filosofia del proprio tempo. Con il breve percorso didattico che è stato proposto si è voluto **mostrare come la filosofia, attraverso la pittura, possa tematizzare se stessa** e cioè come possa porre il problema della configurazione storica della **ragione moderna**, generando due modelli di razionalità che hanno dotato la razionalità moderna di due significati differenti. Il **modello di razionalità dalla ragione riflessiva** ha posto al centro il problema speculativo della giustificazione della realtà dei fenomeni; il **modello di razionalità della ragione attiva** ha evidenziato l'esigenza della ragione di privilegiare l'orientamento all'azione ed alla produzione.

### **Piano diacronico dei due paradigmi della ragione moderna (XVII-XVIII secolo):**

- Ragione *riflessiva*: le *Meditazioni metafisiche* di Cartesio; il platonismo gnoseologico di Bacone e Galilei.
- Ragione *attiva*: il paradosso dell'attenzione in Plotino; la fisica cartesiana; Locke, Newton, *L'Encyclopedie*.

### **Piano sincronico dei paradigmi:**

- Paradigma moderno della razionalità riflessiva = mente - realtà (specularità).
- Paradigma moderno della razionalità attiva = mente - realtà (proiezione operativa).
- Paradigma contemporaneo della razionalità costruzionista = mente-realtà (piano di costruzione).
- Paradigma contemporaneo della razionalità critico-pragmatica = mente/realtà (relazione pratica).



# SENTIERI PER UNA PEDAGOGIA DELLA MEMORIA

di Giulia Santi

La memoria, costituisce una componente irrinunciabile per l'uomo. Un problematico o quasi nullo rapportarsi con la memoria porta a conseguenze drammatiche, come un eccessivo ancoraggio al passato o schiacciamento alla dimensione presente, perdita del senso storico, alterazione dei valori di passato e presente, nonché una prospettiva distorta nel futuro.

Gli individui devono imparare dal proprio passato per poterlo superare, migliorando la loro singola esistenza, nonché la convivenza collettiva.

Dopo aver riflettuto sulla memoria nelle sue diverse sfaccettature, viene ora da chiedersi come si possa realizzare un concreto e costruttivo relazionarsi alla memoria, intesa in interdipendenza con l'identità individuale e collettiva, con l'autobiografia e la testimonianza, con il tempo, con la storia, con la costruzione di futuri possibili.

La memoria, è opportuno porlo in evidenza, è in *interdipendenza* con questi elementi, in una circolare reciprocità.

La memoria caratterizza l'identità, ma una diversa identità implica un differente confrontarsi con la memoria.

La memoria detta i suoi contenuti all'autobiografia, ma anche l'autobiografia dà voce alla memoria.

La testimonianza scandaglia la memoria, ma è anche la memoria che determina le caratteristiche del testimoniare.

Il tempo è scandito dall'orologio della memoria, ma la memoria senza il fluire del tempo non esisterebbe.

La storia cerca di recuperare e correggere la memoria, ma senza memoria non c'è storia.

Come risalire allora all'inizio, in questi rapporti circolari, in queste molteplici implicanze? Quali le vie possibili per *un'educazione alla memoria*?

La memoria è crocevia di temporalità e di esistenze, dove non valgono i sensi unici, dove lo scambio e l'arricchimento è sempre reciproco.

Vi è un luogo educativo che può diventare, anche se certamente non con un ruolo esclusivo, luogo di educazione alla memoria. A scuola, infatti si verifica un incontro tra generazioni e culture. Nel presente, si incontrano il passato e il futuro.

Nella scuola i sentieri per una pedagogia della memoria non dovrebbero convergere inequivocabilmente in una materia ben delimitata. Infatti la storia è una delle possibili vie per avvicinarsi alla memoria.

Nelle scuole potrebbe nascere un vero e proprio *laboratorio della memoria* che, a seconda dell'ordine e grado della scuola, andrebbe a caratterizzarsi in metodologie e modi diversificati. In questo luogo *inter/transdisciplinare* potrebbero convergere i sentieri della memoria.

Una resistenza che si potrebbe incontrare in un lavoro di questo tipo potrebbe risiedere nella non completa prevedibilità del *percorso* e delle *conclusioni*. L'insegnante non è un *trasmettitore* e il suo lavoro di mediazione culturale produce sapere originale, implica selezione, ma anche negoziazione di significati e relazione tra ambiti disciplinari diversi, tra esperienza e astrazione, tra passato e presente. Il modello tradizionale dell'insegnamento unicamente frontale, quello che si regge su un univoco rapporto trasmettitore ricevente, è ormai superato. Gli studenti non possono più essere considerati dei *vuoti* da riempire. Le loro menti contengono memorie e desideri, vivono e si alimentano di immaginari, mappe mentali, idee e concetti. Tutto ciò li rende *soggetti* in un mondo da *narrare* e *comprendere*. Il rischio che si corre è altissimo, perché in caso contrario la vivacità intellettuale degli studenti (anche degli insegnanti), le curiosità, gli interessi sarebbero sviliti, mortificati, spenti.

La pedagogia della memoria dovrebbe superare la rigidità dei programmi, pur senza privarsene totalmente. Il programma costituisce una traccia che prende gradualmente spessore, vita e originalità nel costituirsi dell'esperienza. L'insegnamento è sempre un rapportarsi di persone e di soggettività.

In armonia con gli aspetti precedentemente analizzati, si possono a questo punto rintracciare dei *sentieri* che caratterizzano un possibile laboratorio della memoria, sul piano pedagogico e didattico.

#### **a) Costruire un rapporto tra passato, presente e futuro**

La scuola costituisce un luogo dove è possibile raccogliere, ripensare, avvicinare il patrimonio delle memorie.

Il nostro compito non è di fare degli alunni dei piccoli storici, ma di formare in loro il senso della storia e della coscienza storico-critica. Andare alla ricerca della memoria come coscienza storica quotidiana, lasciare che si esprima, lavorarci sopra senza fretta, si rivelano modi per affrontare il compito della formazione storica senza aprire un divario (e neppure un appiattimento, entrambi dannosi) tra la storia vissuta e la storia degli storici.

Molte *operazioni* sono comuni ad entrambi: la costruzione e la selezione dei fatti all'interno di un processo temporale, l'organizzazione temporale come durata, ma anche come rottura, taglio, periodizzazione, tempo soggettivo nel suo incontro col tempo sociale, la necessità di lasciare e interpretare segni che sono insieme documento e monumento.

Molti *problemi* li accomunano: il rapporto reale/immaginario, individuale/collettivo, speciale/generale, oggettivo/soggettivo.

Li unisce all'origine e insieme li separa una forma comunicativa: la *narrazione*.

### **b) Creare uno spazio comunicativo della memoria**

Narrare significa avere degli ascoltatori, interpretare il flusso temporale organizzandolo in una trama, collocata in un tempo e in uno spazio, mossa da un reticolo di relazioni; significa fornire risposte non solo al chi ed al che cosa, ma al come, al perché.

Il narrare si intreccia con un'educazione all'ascolto, altrimenti inciampa nel vuoto. Il luogo è quello dello scambio sociale: chi racconta offre agli altri una rappresentazione di sé, che non è finzione, ma prova di sé. Nel dialogo si instaura una relazione per confrontarsi ed arricchirsi.

Il *Laboratorio della memoria* può allora divenire un luogo dove le diverse competenze degli insegnanti collaborano per una didattica della *motivazione alla ricerca*, che sappia partire da una liberazione dell'ascolto, in un rapportarsi di espressione e controllo, di potere e desiderio. Nella scuola il laboratorio dovrebbe partire dalle esperienze dirette, valorizzando, in primo luogo, il ruolo dell'incontro/*testimonianza*. Il testimone di un'esperienza o semplicemente di un mondo che non c'è più, può favorire la nascita del confronto tra identità, per conoscere e riconoscersi.

### **c) Scoprire il senso culturale della memoria**

Un'attività di questo tipo può arricchire la pratica educativa nella scuola, permettendo una pedagogia e una didattica della ricerca che apra al cambiamento.

La pedagogia della memoria può contribuire al passaggio da un sapere imitativo e preconstituito ad uno aperto, relazionale, nel quale sia studenti sia insegnanti siano parte attiva.

Un recupero profondo della sfera della memoria può contrastare lo svuotamento dell'io e l'alienazione del sé, diventando, invece, strumento utile nel processo di identificazione. Specialmente nella scuola primaria e secondaria inferiore l'elemento d'avvio si può rintracciare nella rivalutazione e nella comprensione della *storia personale*.

Il contesto stimolante di una scuola "*oltreilbanco*", conduce ad una presa di coscienza della presenza di altri individui che nelle esperienze, nei comportamenti e nelle visioni del mondo divergono da sé e dal proprio mondo. Inoltre porta ad un superamento di questa diversità nella circolazione del pensiero, nella convinzione che le *contaminazioni* tra pensieri e vite diverse portino ad una maturazione. Il rapporto io/altri diviene una relazione di scambio nella quale ognuno cerca di superare il proprio ristretto punto di vista per incontrare l'altro, riconoscerlo e comprenderlo.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTATA

- Aa.Vv. del gruppo di antropologia culturale Movimento Cooperazione Educativa, *Tempo, memoria, identità*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- Augieri Carlo Alberto, *Sono, dunque narro*, Palumbo, Palermo 1993.
- Le Goff Jacques, *Storia e Memoria*, tr. it. di Cesare de Merchi, Einaudi, Torino 1977.
- Minazzi Fabio, *Filosofia della Shoah. Un'analisi dell'annientamento nazista per pensare Auschwitz*, Giuntina, Firenze 2006.
- Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. di Susanna Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- Vernant Jean Pierre, *Senza frontiera. Memoria, mito e politica*, tr. it. Arianna Ghilardotti, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- Wieviorka Anna, *L'era del testimone*, tr. it. di Francesca Sossi, Raffaello Cortina editore, Milano 1999.

# RELAZIONE DI UN'ESPERIENZA DI DIALOGO SOCRATICO ON LINE

di Francesco Dipalo

## Premessa

La campanella che suona è uno dei tanti incubi quotidiani della nostra fare scuola. O per converso un sollievo. Dipende dai punti di vista. Il luogo comune vuole lo studente con le orecchie attizzate, pronto a fare fagotto in quattro e quattr'otto quando scocca l'ora faticosa della ricreazione o dell'uscita. E il professore, d'altro canto, ossessionato dal "programma" da svolgere, da questo o quel concetto che non è proprio riuscito a gettare lì, in pasto alla classe prima che terminasse la "sua" ora. Oppure, segretamente sollevato che la sua giornata di lavoro sia terminata.

Ma, appunto, si tratta solo di un "luogo comune". E proprio per questo è così divertente da mettere alla berlina e da rovesciare nel suo opposto. Operazione affatto facile, tanto lo si immagina radicato nel cosiddetto "sentire comune". Ma che sarebbe del filosofare se si rinunziasse a priori alla meraviglia e alla possibilità del paradosso?

Immaginate che, invece, il suono della campanella arrivi per accidente ad interrompere un'attività comunitaria bene avviata, nel pieno del suo tranquillo fervore. Ne risulterebbero, inevitabilmente, fili dialogici spezzati, emozioni e conati relazionali inespressi, interventi "urgenti" rimandati *sine die*. E il disturbo – o meglio se mi consentite la locuzione, la vaga sensazione di *coitus interruptus* – sarebbe quasi unanime, trasfrontaliera, riguarderebbe tanto il docente quanto i discenti, nella loro veste di con-filosofanti. Per molti colleghi, credo, non si tratta di un grande sforzo di immaginazione: mi riferisco, naturalmente, a quanti vivono la propria professione in termini realmente *philo-sophici*, ovvero sono ancora in grado di lasciarsi avvampare da quell'amore per la saggezza che "non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento"<sup>1</sup>.

Il tempo della scuola – burocraticamente, e spesso stoltamente, spazializzato, parcellizzato, dequalificato – mal si presta all'insegnamento della filosofia, là dove esso venga inteso come pratica, esercizio, attività *philo-sophica* vera e propria in comunità,

---

<sup>1</sup> Platone, *Lettera VII*, 341d.

intrinsecamente pedagogica ed esplicitamente finalizzata al raggiungimento di quegli obiettivi – li getto qui alla rinfusa, “formazione dell’uomo e del cittadino”, “creazione di una coscienza critica”, “sviluppo delle potenzialità e della creatività dell’individuo” – di cui molti ciarlano e ben pochi problematicamente si curano. Ma insomma, ci s’ingegna a fare quel che si può. E spero che il mio appello all’ “italica arte di arrangiarsi” non turbi più di tanto il sonno dogmatico di quanti fanno appello, a volte in buona fede, altre in maniera idiota e pretestuosamente rigida, ad una presunta, empirica “scientificità”.

Orario scolastico e pratica filosofica, dunque. Un bel rompicapo. L’ostacolo mi sembrava insormontabile. Anche perché la gestione di tempi e spazi a scuola non è semplicemente frutto di ineluttabili ristrettezze economico-strutturali (che ne è degli investimenti nell’edilizia scolastica?) e di una legislazione ipertrofica e “stratificata” negli anni, troppo complessa persino per poterne valutare l’effettiva coerenza interna: mi riferisco, da una parte, ad aule anguste, roventi d’estate e gelide d’inverno e all’inesistenza di spazi comuni “aperti”; dall’altra, alle “ore” sempre più brevi, 55 minuti, 50, 45, un countdown inarrestabile, perché, tra una “sperimentazione” e l’altra, sembra essersi smarrita non dico la missione educativa e formativa della scuola, ma il più elementare “buon senso”. C’è di più. Dietro alla polvere che ricopre laboratori mai entrati in funzione e pacchi di circolari ministeriali che vagheggiano “progetti” tanto roboanti quanto insulsamente ripetitivi e dagli esiti, spesse volte, puramente “presenzialistici” – Europa, esercito, patria, carabinieri, patentino, patentina, patentuola, *certamina*, bullismo, e chi più ne ha, più ne metta – sopravvive, immarcescibile, un modo di pensare e vivere la concreta quotidianità del rapporto educativo, dinanzi al quale, solo a volerne grattar via la leggera patina di verbose formole anglosonanti, la cinquecentesca *ratio studiorum* gesuitica apparirebbe decisamente più moderna e sensata<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Non voglio ulteriormente appesantire la premessa del mio racconto con divagazioni di carattere teorico-pedagogico. Il quadro di riferimento, cui alludo nelle precedenti considerazioni, e che sposo appieno è conosciuto ai più. È quello elaborato da Matthew Lipman sulla scorta della riflessione di Dewey che sta alla base della *Philosophy for children*. Riporto qui sotto un breve “specchietto” che mette a confronto il paradigma educativo “standard”, da cui, nella maggior parte dei casi, la nostra scuola non riesce ancora ad emanciparsi (e che peraltro è stato ulteriormente “corrotto” e “snaturato” da “iniezioni progettuali estemporanee”, con esiti confusi e spesso meramente retorici), con quello “riflessivo-filosofico”. Al lettore che volesse approfondire l’argomento consiglio la lettura integrale, tra gli altri, del libro di M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2005, da cui è tratto il brano seguente (pp. 29-30).

PARADIGMA STANDARD

Chiedo venia. Di proposito mi son fatto prendere la mano e non ho saputo trattenere l'urgenza della narrazione auto-biograficamente centrata. Vano sarebbe stato, del resto, ogni tentativo di dissimulazione. Di molte eccezioni, naturalmente, potrei dar conto e testimonianza. E, comunque, ferma restando la consapevolezza dell'ineleggibilità del caso particolare a regola generale, l'esperienza che mi appresto a raccontarvi trae spunto – ne potrebbe essere altrimenti – da tale contesto di vita vissuta e riflessa in prima persona.

- 
- 1) l'educazione consiste nella trasmissione della conoscenza da chi conosce a chi non conosce;
  - 2) la conoscenza è relativa al mondo, e la nostra conoscenza del mondo non è ambigua, incerta o misteriosa;
  - 3) la conoscenza viene ripartita fra discipline che non sono sovrapponibili e che unite danno una conoscenza esaustiva del mondo;
  - 4) l'insegnante detiene un ruolo autoritario nel processo educativo, perché solo se gli insegnanti conoscono, gli studenti possono imparare;
  - 5) gli studenti acquisiscono la conoscenza assorbendo informazioni, ossia dati su fatti specifici; una mente istruita è una mente ben provvista di informazioni;
  - 6) gli insegnanti interrogano gli studenti;
  - 7) gli studenti pensano se dimostrano di aver imparato ciò che è stato loro insegnato.

#### PARADIGMA RIFLESSIVO

- 1) l'educazione è il risultato della partecipazione alla comunità di ricerca guidata dall'insegnante, tra i cui obiettivi vi è l'acquisizione della capacità di comprendere e di "giudicare bene";
- 2) gli studenti sono spinti a pensare al mondo ogni volta che la nostra conoscenza del mondo si rivela ai loro occhi ambigua, incerta e misteriosa;
- 3) le discipline coinvolte nella ricerca sono sovrapponibili e non esaustive; le relazioni con i loro argomenti sono, di conseguenza, alquanto problematiche;
- 4) la posizione dell'insegnante è fallibile e non autoritaria;
- 5) gli studenti devono essere attenti e riflessivi e sempre più ragionevoli e giudiziosi;
- 6) la parte fondamentale del processo educativo non è l'acquisizione di informazioni, bensì la comprensione delle relazioni interne e reciproche tra gli argomenti oggetto d'indagine;
- 7) studenti ed insegnanti si pongono reciprocamente delle domande;
- 8) gli studenti pensano se prendono parte alla comunità di ricerca.

I punti qualificanti del "paradigma riflessivo":

- 1) educazione come ricerca;
- 2) comunità di ricerca;
- 3) sensibilità verso ciò che è problematico;
- 4) ragionevolezza;
- 5) relazione e giudizio;
- 6) il pensiero riflessivo calato nelle singole discipline;
- 7) apprendimento conversazionale;
- 8) autonomia.

## Lo spunto iniziale

Mi trovo nella prima liceo (classico) in una fresca giornata autunnale. L'anno scolastico è appena iniziato. Classe nuova, molto popolosa (ventisei alunni), vivace. Alcuni colleghi sono assenti e, per una serie di fortunate coincidenze, mi capita di avere a disposizione ben tre ore consecutive. Della campanella, per un po', posso infischiarvene. La filosofia, per loro, è ancora oggetto di mistero, novità, punto interrogativo. Ed io ho bisogno di conoscere meglio i miei studenti-cittadini-contribuenti: le dinamiche relazionali presenti e quelle potenzialmente attivabili, il loro concreto modo di "stare a scuola" e le aspettative che, in maniera più o meno implicita, coltivano in rapporto al nuovo prof e alla nuova "materia".

Ho bisogno anche di dare una sferzata forte all'ambiente: se voglio provare ad impostare la mia didattica in termini pratico-filosofici devo intervenire subito ed in maniera decisa. Le "incrostazioni" scolastiche che si portano dietro dal ginnasio e dalle scuole medie sono piuttosto evidenti – e, temo, in gran parte ineliminabili – come in ogni nuova classe, del resto: timore e tremore, i prof sono depositari di un sapere "rivelato", complicato e più o meno astruso<sup>3</sup> cui accostarsi in maniera nozionistica e, per lo più, "mnemonica"; scarsa attitudine a prendere la parola, a meno che non si venga "interrogati"; accentuato individualismo nei confronti dialogici indotti dall'insegnante; scarsa predisposizione all'ascolto dei propri compagni – non dicono cose interessanti – oppure, in taluni casi, volontà di prevalere, mettendosi in mostra; recupero di una sorta di "solidarietà" di classe quando è in gioco la calendarizzazione delle interrogazioni (vissute alla stregua di veri e propri "interrogatori"): il docente "sta dall'altra parte", gli è riconosciuto il potere di "mettere i voti" ed in quanto tale dev'essere blandito, assecondato, o raggirato, a seconda dei casi. È naturale che le "persone in carne ed ossa", gli studenti, non sono necessariamente appiattiti su tali pregiudizi, e anche là dove si manifesti una scarsa consapevolezza e progettualità del proprio personale "vivere la scuola", la suddetta mentalità è vissuta, per lo più, in maniera passiva ed impersonale (o meglio: "spersonalizzante"). Frequente è il ricorso alla chiusura in sé, alla coltivazione di uno spazio interiore privato ed "anti-comunitario", nel senso che, la vita, quella vera, non è a scuola, ma

---

<sup>3</sup> A cominciare dal latino e dal greco, che non "servono" a niente, come la filosofia, ma secondo la vulgata social-genitoriale "aprono la mente", ti forniscono un accesso preferenziale all'università, così si diventerà medici o avvocati, ci si sistemereà, ovvero si guadagneranno un sacco di soldi... alla domanda: "ma tu che cosa ci farai con tutti quei soldi?", in genere segue la risposta: "mille euro in più fanno comodo a tutti... sono libero di comprarmi quello che mi pare, di uscire la sera, di frequentare 'certa' gente", ed altre amenità che vi risparmio.



“fuori”<sup>4</sup>. La forbice tra vita personale e vita scolastica, tra “risposte pret-a-porter”, burocratizzate e preconfezionate e domande personali inesprese è assai accentuata.

Decido, in quattro e quattr’otto, di far loro sperimentare una pratica filosofica che conosco bene – in senso *phronetico* – per averla utilizzata in altri contesti, per lo più con adulti. Mi riferisco al *Dialogo socratico (Socratic Dialogue)*<sup>5</sup> ispirato all’opera del filosofo tedesco Leonard Nelson (1882-1927) e perfezionato nel periodo tra le due guerre mondiali come ricerca comunitaria a fini filosofico-politici, per poi essere riadattato, negli ultimi decenni, come attività filosofica polifunzionale, da svolgersi in contesti lavorativi privati (*philosophy of management*) o pubblici (ospedali, enti o comunità socio-assistenziali, ecc.), ovvero in contesti associativi extralavorativi, a scopo ludico, “esistenziale-formativo”, o puramente *philo-sophico*<sup>6</sup>.

Dopo averne brevemente parlato agli studenti, che incuriositi dall’ “inattualità” e straordinarietà della proposta si sono dimostrati ben lieti di prendervi parte, inizio col mettere in atto una “destrutturazione” radicale dello spazio comunitario (una vera e propria “eresia” scolasticamente parlando, che in altre occasioni aveva suscitato il biasimo e lo sconcerto di alcuni lungimiranti colleghi nonché della

---

<sup>4</sup> Un “fuori” che nelle nostre città è spesso inesistente o meramente illusorio, giacché rare e complicate sono le possibilità di socializzazione, di “sentirsi parte di qualcosa” in un ambiente chiuso e provinciale o troppo aperto e dispersivo, come avviene nelle grandi metropoli. Il portare la filosofia fuori dalle aule scolastiche e da quelle accademiche (*café philo*, seminari aperti al pubblico, iniziative comunitarie o ludico-vacanziere) potrebbe rappresentare, in questo senso, un’importante occasione per far fronte alla dilagante socio-patia della nostra epoca. E i giovani, come ho avuto modo di sperimentare in più occasioni, se adeguatamente sensibilizzati, rispondono in maniera decisamente più attiva ed entusiastica degli adulti. A tale scopo è fondamentale “rompere” lo schema pregiudiziale che fa della filosofia una materia prettamente scolastica, rianimandone e vivificandone l’aspetto pratico, giocoso ed auto-biografico.

<sup>5</sup> La bibliografia intorno al Dialogo socratico in lingua italiana è ancora decisamente scarsa. Ad ogni modo, chi volesse approfondire l’argomento in chiave internazionale, può fare riferimento al mio lavoro *Struttura e funzionamento di un Dialogo socratico*, in [http://www.consulentefilosofico.it/pubblicazioni/DIALOGO\\_SOCRATICO.pdf](http://www.consulentefilosofico.it/pubblicazioni/DIALOGO_SOCRATICO.pdf), testo realizzato per il Master in Consulenza filosofica dell’Università di Roma<sup>3</sup> attraverso la traduzione liberamente riadattata ed integrata dell’articolo *The Structure and Function of a Socratic Dialogue* di Lou Marinoff, tratto dal sito <http://www.appa.edu> Copyright © 1999-2006, American Philosophical Practitioners Association, Inc. Ad ogni modo, riporto una breve bibliografia e sitografia in fondo al presente articolo.

<sup>6</sup> Mi rendo conto della “vaghezza” dell’aggettivo *philo-sophico*. Con esso intendo riferirmi alla natura puramente filosofica, non strumentale e finalizzata (informazione, formazione, miglioramento delle dinamiche relazionali sul posto di lavoro, cura di sé, ecc.) dell’attività dialogica.

dirigenza). Ovvero, via i banchi, che faccio allineare contro il muro, disposizione delle sedie in circolo, attentato e lesa maestà della posizione dominante della cattedra, che, pur non avendo quasi mai "calcato", scelgo di dismettere del tutto, pedana compresa, finestroni aperti (mi accolgo finanche la terribile responsabilità che qualche sedicenne decida di "defenestrarsi" durante le mie ore).

La pratica del Dialogo socratico, naturalmente, non va confusa con il metodo socratico (*elenchos*) sviluppato ed illustrato da Platone nei suoi *Dialoghi*. L'ispirazione "socratica" risulterà chiara a chi vi si accosti con un bagaglio minimo di conoscenze storico-filosofiche. Ma non si tratta di un tentativo moderno di ricostruzione e ri-proposizione dello stesso. Al contrario, la pratica escogitata da Nelson ha peculiarità e regole tutte sue. Pertanto, mi posso permettere di utilizzare questo approccio con studenti alle prime armi, per i quali "Socrate" e "socratico" rappresentano poco più che meri *flatus vocis*.

Sono in grado, tuttavia, di spiegare loro il motivo della "ristrutturazione" spaziale che hanno appena messo in atto, con fragoroso (pure troppo) stridore di sedie strascinate. Semplicemente, per poter *dia-logare* occorre, quanto meno, guardarsi in faccia. Il cerchio, oltre ad evocare stili relazionali decisamente più comunitari e "democratici" (non si era detto, da qualche parte, che occorre educare i nostri studenti alla concreta pratica della democrazia?), consente di parlare *de visu* con i propri compagni. Una piccola rivoluzione copernicana, dato che, in genere, salvo contorcimenti della testa e difficoltose rotazioni del busto, di essi si contemplan soltanto nuche e capigliature...

E l'insegnante? Vivaiddio siede in mezzo agli studenti, armato di carta e penna (o pennarello per scrivere alla lavagna) e – una volta "de-cattedrizzato" – non monopolizza l'attenzione su di sé, in uno scambio di battute, al massimo, biunivoco (ma solo raramente "circolare"). I protagonisti del Dialogo sono gli studenti. Al prof tocca il ruolo di coordinatore, arbitro e facilitatore. Come dire: gli studenti proveranno a dialogare e lasceranno a me il compito di studiare e gestire il contesto relazionale e il meta-dialogo – ma questo ancora non lo sanno... semplicemente si guardano intorno stupiti che, una volta tanto, sia un prof a prendere appunti mentre loro parlano!

Tre ore sono poche, anzi pochissime. Un Dialogo socratico che si rispetti occupa quanto meno una mattinata o una giornata intera, con una piccola pausa pranzo. Senza contare che, in genere, non vi prendono parte più di dieci-dodici persone al massimo. Ma, con alcuni piccoli accorgimenti, mi concedo la possibilità di provarci – ecco

all'opera l'arte di "arrangiarsi" cui accennavo sopra – consapevole che un'occasione del genere non si ripresenterà tanto facilmente.

Il primo passo consiste nella scelta del tema da trattare. Spiego, in breve, che cosa sia una domanda filosofica. L'argomento selezionato, infatti, dovrà essere presentato come una vera e propria domanda a carattere universale del tipo: "che cos'è giustizia?" oppure "che cos'è amicizia?". A turno ciascuno è invitato a proporre un argomento. Al termine di questa prima tornata, sulla scorta di quanto raccolto dal prof – che ha il compito, naturalmente, di aiutare gli studenti a "formalizzare" nella maniera più appropriata le loro domande – si procede per votazione alla scelta della domanda cui si tenterà di rispondere durante la sessione dialogica. Il tema prescelto allora fu: "che caratteristiche dovrebbe avere una relazione ottimale genitore-figlio/a?".

Il fine ultimo del lavoro comunitario consiste nel tentare di giungere ad una risposta alla domanda iniziale attraverso la formulazione di una definizione condivisa e condivisibile di cosa sia, ad esempio, "una relazione ottimale genitore-figlio". Naturalmente ogni risposta non potrà non essere, a sua volta, problematica ed aperta. Quello che conta, tuttavia, non è la risposta in sé, bensì il "rispondere", non un'astratta ed incartapecorita *ratio*, quanto piuttosto il provare a dispiegare, insieme, una *ragionevolezza* attiva e militante. Il flusso dialogico procede dal particolare all'universale, per poi ritornare al particolare, rappresentato dalla vita concreta delle persone che prendono parte al Dialogo.

La seconda fase prevede una breve (intorno ai cinque minuti) narrazione di carattere autobiografico da parte dei condialoganti, che abbia qualche rilevanza rispetto alla domanda iniziale, ovvero dalla quale si possa evincere per *astrazione* una peculiarità che rientri nella definizione del concetto ricercato. Con ventisei storie da raccontare ed analizzare, naturalmente, si sarebbe fatta notte. Propongo, quindi, di limitare la narrazione autobiografica a soli quattro volontari. Detto, fatto, in non più di venti minuti.

A questo punto, la comunità elegge a maggioranza la storia che, tra tutte, appare più significativa, ricca e densa di spunti. E ha luogo il dialogo vero e proprio, che impegna ciascuno a formulare dei quesiti alla voce narrante, al fine di elaborare e comprendere a fondo il senso della narrazione, in tutti i suoi molteplici aspetti. In questa terza fase si dovrebbero far decantare dal caso particolare gli elementi concettuali che confluiranno, più tardi, nella definizione finale. Un lavoro decisamente complesso per un gruppo di adolescenti il cui corredo di strumenti intellettivi, astrazione, induzione, deduzione, inferenza, sono

ancora piuttosto approssimativi e non supportati da un'adeguata consapevolezza. Senza contare che sentimenti, emozioni e vissuti problematici, possono rappresentare altrettanti ostacoli per il proseguo del Dialogo, se non si riesce a gestirli in maniera opportuna.

In considerazione di questi limiti – che, tuttavia, non mi sembravano così gravi da pregiudicare *a priori* la pratica – avevo messo i miei giovani interlocutori sull'avviso che raccontassero sì storie legate all'esperienza personale, ma che non c'era affatto bisogno di scendere in dettagli troppo "privati" (e finì a se stessi) o di fare riferimento a persone conosciute dal gruppo. Ad ogni modo, la presenza del "facilitatore", ossia del prof, lungi dall'essere "censoria" o troppo "invasiva" della sfera personale, si sarebbe fatta sentire in sede di supporto alla chiarificazione e alla formalizzazione del pensiero. In breve, mi sono limitato, qualche volta, a ripetere con parole diverse e con più adeguati assetti logico-formali quanto i giovani andavano dicendo. Brevissime interruzioni, chiuse sempre dalla richiesta: "era questo quello che intendevi precisamente dire? ti ci ritrovi o no?".

Lascio che il Dialogo spicchi il volo. Man mano che si manifestano elementi concettuali di una certa rilevanza, me li appunto su un foglietto, con l'intento di trascriverli successivamente alla lavagna. Intervengo un paio di volte per smorzare toni "troppo accessi". Dialogare, del resto, è un'impresa difficilissima. Richiede una preparazione ed una disposizione d'animo particolare, che va allenata, praticata, meditata... soprattutto in una società dove l'unica forma di interlocuzione ammessa e divulgata in maniera massiva – lasciando fuori forme espressive quali l'urlo sguaiato, la polemica rancorosa o il vago ed insulso chiacchiericcio para-sentimental-psicologico o buro-ricattatorio – è quella del "dibattito". Dialogare, va da sé, implica una certa consapevolezza dei propri limiti, un sapere-di-non-sapere in grado di aprire l'individuo all'Altro, all'ascolto attivo e alla volontà di giungere ad un risultato comunitario, ulteriore rispetto alle posizioni di partenza<sup>7</sup>. Nel dibattito, al contrario, gli interlocutori tendono ad utilizzare il *logos* per far prevalere i loro rispettivi punti di vista – che li abbiano personalmente indagati o meno – in maniera *strumentale*. Ovvero, il *logos* non rappresenta uno spazio libero, un'esperienza di ricerca fine a se stessa, bensì un mezzo, lecito o illecito, per conseguire fini ulteriori di natura individualistica o partigiana: auto-affermazione, potere, denaro, successo, prestigio, seduzione, demagogia, ecc. In tal senso, il dibattito non attiene alla sfera propriamente *philo-sophica* (in senso socratico-platonico), bensì a quella retorico-politica (di una "politica"

---

<sup>7</sup> Il "concetto" in quanto *cum-capere* "prendere insieme" ovvero il "verificare" in quanto *verum facere* "rendere vero" attraverso la comune pratica.

bassamente e volgarmente intesa<sup>8</sup>), economica, tecnico-strumentale o psicagogica.

Non penso, né pretendo che gli studenti riescano a calarsi così, di primo acchito, nella veste di con-dialoganti maturi ed esperti. Non ci riusciamo noi insegnanti. Ma credo fermamente che i mezzi, le vie, debbano essere coerenti ai fini che ci si propone. Non c'è altra strada. Se voglio mirare a quegli alti obiettivi – che la legge e la ragionevolezza ci indicano e che sono intrinseci alla pratica filosofica – di formazione della persona in quanto soggetto consapevole di Sé e dell'Altro, cittadino dotato di senso critico, di vero spirito "politico"<sup>9</sup>, comunitario e solidale, di apertura e tolleranza, ebbene ho il dovere di provare a trattare ogni studente come tale, sin dall'inizio, e di scommettere sulle sue capacità e potenzialità di sviluppo.

Nel frattempo, mi si rilevano una serie di dati "empirici" rilevanti sulle dinamiche relazionali all'interno della classe, sulla personalità e sulle attitudini dei singoli studenti. Si tratta di "impressioni" di prima mano, naturalmente, niente di più. Ma mi torneranno utili nel proseguo dell'anno scolastico. La classe si esprime prevalentemente "al femminile": tra le ventidue ragazze (di contro a soli quattro ragazzi) alcune risultano particolarmente versate alla relazione dialogica. Stimolanti i loro interventi, ficcanti e ben ponderate le loro domande. La voce narrante – femminile come era naturale aspettarsi – è disponibile, estroversa, critica. In particolare, individuo – e lo segnalo scherzosamente – due "femmine alfa" (una delle due gioca il ruolo della voce narrante): entrambe si mettono in gioco senza problemi e si rivelano disposte a lasciare che il gruppo lavori concettualmente sulle loro esperienze auto-biografiche. Il soprannome "femmina alfa" o

---

<sup>8</sup> "Le parole sono importanti!" – mi sovviene il disperato appello lanciato da Nanni Moretti nel film *Palombella rossa* – secoli fa, a quanto pare. "Politica" è l'arte (o la scienza) di prendersi cura del "bene della polis" ovvero del bene comune e "politico" è l'uomo in quanto tale (*politikon zoon*) membro di una comunità e "cittadino" (*civis*) in senso forte, quando si interessa e contribuisce attivamente al bene della polis. Nella sua veste di privato cittadino, che cura il proprio particolare interesse, l'uomo è *idiotes* non *polites*. E "idiota" nel senso di "volgare", "ottuso", detto di chi non riesce a scorgere oltre la punta del suo naso, è l'uomo che (o quando) confonde lo spazio e l'interesse "politico" con quello "personale" e "privato". Questa idea – o meglio questa semplice definizione – andrebbe assiduamente ribadita (meglio "testimoniata") ai nostri giovani, i quali sono indotti dall'esempio di gran parte dei cosiddetti "politici", confusi con pop-stars, calciatori, veline, uomini di successo, manager ed imbroglioni vari, a pensare che la politica sia semplicemente l'agone del contendere individualistico o il luogo in cui si affrontano astratte, calcistiche pseudo-ideologie (destra contro sinistra, fascisti contro comunisti, cattolici contro laici, ed altre amenità del genere).

<sup>9</sup> Vedi nota precedente.

semplicemente "alfa" gli è rimasto affettuosamente "appiccicato" sino al termine della scuola.

Altre persone, decisamente più introversive, manifestano, tuttavia, una non comune capacità di ascolto e una certa "empatia" verso il gruppo. Svolgono il ruolo, a volte silente, ma sempre assiduo di "catalizzatori" della pratica. Sullo sfondo personalità dialogicamente meno definite, con le quali e sulle quali – mi rendo conto – occorrerà lavorare, cercando di individuare gli stimoli giusti per lasciare che emergano nei mesi successivi.

Considerazioni "banali", potrebbe osservare qualche collega. Tutte le comunità-classe funzionano press'a poco così. E i docenti più attenti arrivano a rendersene conto durante il "normale" svolgimento delle lezioni. Naturalmente. Ma si consideri in primo luogo il tempismo (siamo all'inizio dell'anno scolastico) e poi il privilegiato punto di osservazione che la pratica del Dialogo socratico offre: i ragazzi li vedi all'opera, concretamente, impegnati in un'attività in cui sono chiamati a mettersi in gioco in prima persona, su un tema scelto da loro e analizzando un "testo" – il racconto autobiografico – scritto da loro, all'impronta, senza alcuna urgenza di dover dimostrare nulla a chicchessia, tanto meno all'insegnante, che non assegnerà per questo voti d'autorità, ma avrà modo di mostrar loro una certa "autorevolezza", intervenendo, di tanto in tanto, in maniera ponderata e non invasiva, nel rispetto dei diversi punti di vista. Senza contare che tale investimento di spazio e tempo potrebbe avere delle ricadute di un certo rilievo nella formazione e strutturazione comunitaria della classe, in termini di *caring*<sup>10</sup>. Alcuni studenti, al termine dell'attività, dichiareranno di aver scoperto tratti dell'altrui (e della propria) personalità sino ad allora sconosciuti o latenti.

Il tempo fugge. Cerco di "stringere" forzando gli studenti, che ancora discutono animatamente, a fornire una definizione di "che caratteristiche dovrebbe avere una relazione ottimale genitore-figlio/a?". In breve, gli elementi di spicco risultano essere: "ascolto", "comprensione", "reciprocità", "rispetto dei diversi ruoli". Una relazione improntata su tali principi, dunque, rappresenterebbe l'*optimum*.

La quarta fase del Dialogo socratico prevede un "ritorno" dall'universale al particolare, una sorta di "prova del nove", che consiste nel confrontare la definizione cui il gruppo è giunto con le altre storie auto-biografiche, escluse dalla prima tornata di domande e risposte. Lo scopo dichiarato è quello di sottoporre ad ulteriore esame la definizione – che, per l'appunto, è sempre migliorabile, aperta, mai

---

<sup>10</sup> Il riferimento, va da sé, è tratto, ancora una volta, dal linguaggio e dalla teoria della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman.

“dogmatica” – alla luce di una più ampia “casistica”. La quinta ed ultima fase consiste in un rinnovato tentativo di giungere ad un universale condiviso e operativamente condivisibile. Ma, ahimé, l’ultimo granello di sabbia, per quel giorno, minacciava di depositarsi sonoramente sul fondo della clessidra. Alla campanella finale e alla pancia proprio non si comanda. Ho appena il tempo di invitare i ragazzi a rimettere a posto sedie e banchi, per non aggravare, ulteriormente, il lavoro dei bidelli. Triiin. Buon pranzo, buon tutto e arrivederci.

## **Dalla classe reale a quella virtuale**

Di altri elefanti bianchi nei mesi successivi non vi fu traccia. Ma l’incontro fortunoso di quel giorno era rimasto indelebile nella memoria di alcune ragazze ed ogni tanto, nel bel mezzo di una lezione o in corridoio, a bocce ferme, veniva rievocato. “Sarebbe bello riprovarci una volta prof...” – nel frattempo avevamo anche iniziato a parlare di Socrate e a leggere alcuni passi dell’*Apologia* – ma quando, dove, in che modo?

A dicembre, prima delle vacanze natalizie, mi venne un’idea e gliela gettai lì. Da anni curo un sito internet didattico per lo studio della storia e della filosofia<sup>11</sup> e ricevo gli studenti via e-mail. Più volte ho provato, senza mai suscitare grandi entusiasmi invero, a proporre loro la partecipazione ad alcuni forum on-line. Probabilmente, lo dico con il senno del poi, a scoraggiarli deve essere stato lo stesso format del forum: argomento prestabilito, testi filosofici da leggere e commentare, presenza “ingombrante” di professori (e filosofi accademici), oppure quella certa aria di “ufficialità” che, ai loro occhi, finiva col trasformare gli incontri sul web in una sorta di impegnativa ora scolastica aggiuntiva, un altro compito da fare, un pomeriggio in meno da dedicare alla versione di greco... O ancora, in taluni casi, la scarsa dimestichezza nell’uso del mezzo telematico, un certo provincialismo di fondo o, benedetto iddio, una comprensibilissima voglia di non esporsi troppo, di non mettersi in gioco in prima persona (“che cosa penseranno gli altri di me?”, “e se dico una stupidaggine?”, “appena apro bocca mi giudicano...”, ecc.).

L’idea. Già, torniamo all’idea. “Si potrebbe provare a realizzare un Dialogo socratico sul web – dico loro – se vi va naturalmente. Nessun obbligo, nessun compito assegnato, nessun voto. Uno spazio vostro. Io

---

<sup>11</sup> Il sito cui mi riferisco è consultabile all’indirizzo <http://www.consulentefilosofico.it/didattica/liceo.htm>. Sulla valenza didattica e sulle questioni tecniche ad essa connessa rimando il lettore al mio articolo *Il sito internet didattico per la storia e la filosofia: riflessioni tecnico-teoriche*, su “Bollettino della Società Filosofica Italiana”, n. 175, gennaio-aprile 2002.

mi limiterò solo a crearlo questo spazio, a darvi le istruzioni necessarie per accedervi, a proporvi le regole del gioco e ad intervenire, solo quando sarà strettamente necessario, per dettare i tempi del Dialogo e per moderarlo. Tutto qui. Fatemi sapere.”

Avevo già individuato lo strumento *ad hoc*. Si tratta del sito web <http://www.nicenet.org>, gestito da un’organizzazione statunitense no profit ed appoggiato ad un server californiano<sup>12</sup>. La piattaforma software permette la creazione di una sorta di “classe virtuale”. Basta registrarsi come insegnante o come studente ed accedervi tramite *username* e *password*. La privacy, insomma, è garantita. La struttura del sito non è molto complessa, né la grafica particolarmente ammaliante. Ma ci si può connettere con qualsiasi PC, anche del secolo scorso, non richiede linee ultraveloci (qui, tra le montagne, non è facile accedere ad una linea ADSL decente), e soprattutto, è semplice da usare per chi conosca qualche parola d’inglese.

Dopo qualche giorno, i primi timidi tentativi di approccio: “allora prof quando partiamo?”, “ha già scritto qualcosa sul web?” “chi partecipa?”. Evidentemente non mi ero spiegato bene. “Ho già provveduto a creato la classe virtuale” – ribadisco – “le regole già le conoscete, ma ad ogni modo ve le ho riassunte brevemente sul sito. Basta che inseriate la chiave numerica che vi ho segnalato e vi registriate. Tutto qui. È una cosa vostra. Solo vostra. Sentitevi libere di parteciparvi, altrimenti come non detto.”

E così, tra dicembre e gennaio, a cavallo delle vacanze natalizie il Dialogo socratico on-line è partito, le vele dispiegate, il vento propizio. La prima fase, quella relativa alle consultazioni per la scelta del tema, si è svolta tramite mailing-list. Tutti gli studenti interessati mi hanno inviato il loro indirizzo e-mail e, in breve, la mailing-list si è attivata. La proposta del singolo arrivava contemporaneamente a tutti gli iscritti – una dozzina circa – così come le mie indicazioni metodologiche. Al termine di questo giro preliminare, ho raccolto le varie proposte, le ho sistemate qua e là dal punto di vista strettamente formale, e le ho pubblicate nella classe virtuale, in modo che tutti quanti ne potessero prendere visione, sincronicamente. A quel punto, le ho messe ai voti. Ogni studente è stato chiamato ad esprimere la sua preferenza e a motivarla.

Questo l’elenco completo delle domande:

*1) Che cos’è per noi la depressione? può essere considerata entro certi limiti una condizione normale oppure è necessariamente patologica? quali sono le sue cause?*

---

<sup>12</sup> The California Community Colocation Project, <http://www.communitycolo.net/>.



- 2) *Esiste per noi la possibilità di stabilire dei valori "oggettivi" condivisi e condivisibili che diano senso alla nostra vita?*
- 3) *Cosa significa per noi "comunicare"? è possibile farlo in maniera davvero "autentica"? cosa significa acquisire un pensiero autonomo?*
- 4) *Che cos'è l'amicizia? quali altre forme di relazione sono possibili all'interno di un'aula scolastica? una "classe" è necessariamente una "comunità"?*
- 5) *Cosa significa "stare bene con se stessi"? in che misura l'insicurezza, i sensi di inferiorità, la timidezza, ecc. possono diventare condizioni patologiche? occorre accettarle? se sì come si fa?*
- 6) *In che misura una scelta può dirsi davvero "autonoma"? quanto siamo influenzati e condizionati dagli altri nel prendere le nostre decisioni? cosa significa essere "liberi"?*
- 7) *Chi è l'Altro (il prossimo sconosciuto, il diverso da noi)? quanto peso specifico ha nella nostra vita? qual è il modo migliore per stabilire una relazione con lui? in che misura io sono l'Altro?*
- 8) *Quali sono i valori a cui noi ragazzi diamo importanza? ma soprattutto cos'è per noi un valore, nel vero senso della parola? è possibile trovare un punto d'incontro, un compromesso, tra il modo di pensare di noi giovani e quello del mondo adulto?*
- 9) *Che rapporto abbiamo con lo Stato italiano? che rapporto abbiamo con la società in cui viviamo? spesso giudichiamo la nostra città abbastanza "inattiva" e "dormiente", ma cosa facciamo realmente per incentivare le sue poche attività o per arricchirla?*
- 10) *Cos'è davvero importante in un rapporto uomo-donna per noi ragazzi? qual è la natura di Eros? il gioco dei ruoli in amore è naturale o culturale?*

Si tratta, noterete, di tematiche strettamente "giovanili". Il che non significa, naturalmente, che un gruppo di adulti non si possa porre i medesimi interrogativi. Solo alcune di esse, effettivamente, riguardavano argomenti trattati in classe (in particolare la numero 2 e la numero 9). Ma il fatto di aver già accennato in presenza a questo o a quell'argomento, come ho avuto modo di ribadire a tutti i partecipanti, non aveva alcuna concreta rilevanza ai fini della pratica filosofica on-line.

Nel breve volger di qualche giorno, la "democrazia" ha fatto il suo corso e, finalmente, a grande maggioranza, avevamo una domanda su cui lavorare, la numero 5:

*Cosa significa "stare bene con se stessi"? in che misura l'insicurezza, i sensi di inferiorità, la timidezza, ecc. possono diventare condizioni patologiche? occorre accettarle? se sì come si fa?*

Il passo successivo era quello forse più difficile, ovvero la narrazione auto-biografica. Il tema, non sarà sfuggito a nessuno, è quanto mai "delicato".

Su gentile concessione delle ragazze che hanno animato il Dialogo e si sono magnificamente spese in esso, dimostrandosi l'un l'altra un'umanità, una sensibilità ed una ricchezza interiore fuori dal comune, pubblico qui sotto alcune "storie". I nomi – su loro esplicita richiesta – sono di pura fantasia.

## *Storie*

### *Maria*

*Secondo me stare bene con se stessi significa sapersi accettare così come si è, con tutti i propri limiti e difetti. E, dopo aver provato ad accettarsi, il passo naturale è cercare di migliorarsi. Sì, secondo me stare bene con se stessi è cercare di accettarsi (non passivamente) e di migliorarsi. E cercare di vivere, di affrontare le situazioni quotidiane serenamente.*

*Ma parlare è facile. Agire è tutta un'altra storia. Spesso non riesco a comportarmi come vorrei. Soprattutto non riesco, in molte situazioni (troppe!), a superare la timidezza.*

*Per esempio un giorno ero sul treno, come tutte le mattine. Ero seduta di fronte ad un mio ex compagno delle medie. (Eravamo vicini di banco, ma non c'era mai stato un grande rapporto fra di noi. Finite le medie siamo andati in scuole diverse. Ovviamente ci siamo incontrati poco dopo l'inizio delle superiori. E comunque ci salutavamo appena.) L'ho visto lì solo, e ho pensato: "beh, potrei dirgli qualcosa... visto che siamo capitati vicini...". Ho passato tutto il tempo del viaggio a dirmi: "ecco... adesso gli chiedo come va a scuola... come si è trovato... se si ricorda di quando... ecc". Davvero, avrei voluto dirgli qualcosa. Ma continuavo a parlare con me stessa, a "farmi coraggio", senza risolvere niente.*

*Alla fine è stato lui a parlare. Non ha detto niente di speciale: "come va a scuola? e con i prof? che materie hai oggi?". Ma non potete immaginare quanto sono stata contenta!! Da quel giorno mi sono seduta altre volte vicino a lui. E mi sono ripromessa di essere io a fare il primo passo. Cerco di vincere in questa piccola cosa il mio limite. E adesso va un po' meglio.*

*Ecco una delle tante storie che potrei raccontare...*

*Buon tutto a tutti!! Maria*

Daniela

*Stare bene con se stessi è... piacersi, fondamentale! È guardarsi allo specchio (gli specchi, cosa faremmo senza di loro!) e dire "ok, così sto bene". È difficile scegliere tra le tante volte che, guardandomi allo specchio ho detto "sì, vado bene e no, così non va." A parte il fatto che sono lunatica di natura, credo fermamente che per piacersi bisogna soprattutto cercare di comprendere come siamo fatti. Esempio banalissimo: chi di voi, dovendosi preparare per una festa non ha svuotato l'intero contenuto del suo armadio sul letto scartando tutti i propri vestiti e pensando "oddio se me la metto pensano che sono pazza, questa è ridicola, volgare, fuori moda..." e via dicendo? E alla fine, non scegliete forse il capo d'abbigliamento che adoriate in assoluto, magari che avete messo 100 volte, ma è l'unico che vi "conosce"? Ebbene, a me capita spesso di pensare che un vestito non vada o non vada bene a seconda di ciò che pensano gli altri ed è sbagliato, lo so! Credo comunque che l'aspetto esteriore sia insignificante rispetto al significato che le parole "stare bene" dovrebbero avere dentro di noi. L'ho già detto in classe ma ve lo ripeto: essere felici, è la chiave dell'amare noi stessi. Voi direte, certo, ma la felicità dipende da qualcosa. Non sono d'accordo! Guardando il cielo ho scoperto che non mi importa di niente, degli altri, del tempo che passa, dei compiti... quello che provo è la gioia pura e sincera che non è causata da niente. Questa è la chiave! Trovando il proprio "punto felice" si sta bene con se stessi.*

*Riguardo la timidezza, poi, potrei scrivere un trattato! Chi mi conosce bene sa che alle medie ero un coniglio! Davvero, avevo tutti i sintomi della coniglite acuta! Guance rosse, occhi lacrimosi, lingua scollegata dal cervello! E poi che è successo? Sono guarita! Per merito di un libro che mi ha regalato mia madre, "Violetta la timida" di Giana Anguissola, che, oltre ad essere scritto benissimo, contiene veramente la cura per la timidezza: ogni volta che tu, timido/a, devi affrontare qualcosa e hai paura, (perchè la timidezza è paura) devi assolutamente farla, senza eccezioni. E vi assicuro che funziona! Ve lo dico io, che sperimento ogni giorno questa cura! Ad esempio, non avrei mai scelto di mettermi in gioco come rappresentante se non avessi avuto un po' di paura! Insomma, spero che i timidi seguano questo consiglio di una quasi-non-più-timida!! Un abbraccio a tutti!!! Dany*

Cecilia

*Ciao ragazzi! Trattare questo argomento, cioè lo stare bene con sé stessi, è molto difficile, almeno per me, perché io con me non mi trovo affatto bene a causa del carattere che ho! Penso che se qualcuno non riesce a star bene con se stesso è finita perché tu stesso dovresti essere, in fin dei conti, il tuo migliore amico! Pongo come esempio, molto banale, le parole di una canzone degli 883 che dice: "Avrei voluto essere come il capoclasse che avevo quando andavo a scuola, che esempio era per me, avrei voluto come lui non avere mai un dubbio, un cedimento, un'incertezza e non menarmela mai... Avrei voluto per un po' non avere il mio carattere, il mio corpo, la mia faccia..." E quante volte in una situazione di timidezza, di paura, di vergogna, di rimorso (milioni potrebbero essere quelle da elencare ancora) ci siamo ripetute quell'ultima frase?!? Io moltissime! Però, il ritornello di questa canzone aggiunge: "Avrei voluto anche se poi ho capito che ogni mattina io c'ero sempre, ero sempre con me: se sono giusto oppure no, se sono a posto o pessimo, se sono il primo o l'ultimo... Ma sono tutto ciò che ho!" Ed è proprio quello che ciascuno dovrebbe pensare appena si rende conto di iniziare una nuova giornata, perché tutto diventa più semplice quando ti senti bene nel tuo corpo, col tuo carattere e anche col tuo modo di vestire... Nessuna critica allora ti scalfisce in quanto sei sicura di te stessa, e le persone che veramente tengono a te e ti vogliono bene accettano qualsiasi decisione tu prenda, gioiscono con te quando raggiungi un obiettivo, e non ti biasimano quando fai qualcosa che, pur buona nelle intenzioni, non ha però i risultati attesi! A volte, quando non si sta bene con sé stessi si pensa di cambiare il proprio corpo e le conseguenze potrebbero essere davvero brutte! CECILIA*

Elisabetta

*Credo che stare bene con sé stessi sia fondamentale per stare bene anche con gli altri. Spesso mi sono trovata ad affrontare questo problema ed ancora oggi a volte faccio fatica ad accettarmi.*

*Dovendo riportare un esempio autobiografico, non mi viene in mente un particolare episodio, ma mi rendo conto che gran parte della mia vita, almeno fino ad ora, è stata dominata dalla timidezza.*

*Quando ero piccola qualsiasi domanda mi metteva in soggezione, parlavo solo se spronata ripetutamente e facevo fatica a relazionarmi con gli altri bambini.*

*Quando poi ho traslocato a Rieti la situazione è peggiorata perché, dato che non accettavo il nuovo ambiente, per molto tempo mi sono chiusa in me stessa, ho costruito un muro che frapponevo tra me e gli altri.*

*Ma che cos'è la timidezza se non fondamentalmente paura?*

*Paura del giudizio degli altri, paura di mostrarsi per quello che si è, paura di essere liberi.*

*Attualmente non posso dire di essere ancora così timida come in passato, anzi dopo il primo approccio posso diventare la persona più socievole di questo mondo (oddio, non esageriamo!); comunque sia, non ho più il blocco emotivo di un tempo.*

*Però a volte mi chiedo se l'immagine che gli altri hanno di me corrisponda alla vera Elisabetta e se forse io non dia solamente il 40% di quello che sono.*

*Più volte mi sono trovata all'interno di un discorso a voler dire la mia, intervenire, senza poi averne il coraggio. Passo la maggior parte del tempo a dire "ok, adesso parlo e dico quello che penso! e se poi dico una cavolata? se nessuno mi ascolta veramente? se non riesco ad esprimermi come vorrei?" Alla fine il tempo passa ed io non mi decido a tirar fuori la voce lasciando così volar via una preziosa occasione di arricchimento sia per me che per gli altri, dato che il dialogo è in fin dei conti uno scambio reciproco.*

*Ho letto il libro "Violetta la timida" già citato da Daniela e l'ho trovato veramente carino. Spero di riuscire a vincere le ultime rimanenze di timidezza utilizzando il formidabile metodo di Violetta, che in fin dei conti è molto semplice: si tratta di fare tutto quello che avresti paura di fare e di dire tutto quello che avresti paura di dire!*

*In realtà, se rifletto, mi rendo conto di essere oggi più che timida, molto riservata.*

*Tendo per natura a non mostrarmi troppo apertamente ma ad interiorizzare quello che vivo e che sento ogni giorno e a renderlo unicamente mio. Mi chiedo se ciò sia errato e io debba far partecipi gli altri del mio mondo o se sia giusto avere una dimensione esclusivamente propria.*

*Concludo ponendomi una domanda: "Sto bene con me stessa?"*

*Credo sia da qualche anno a questa parte che sto cercando di poter finalmente fare una affermazione del genere e diciamo che forse sono sulla buona strada. Anche se ci sono lati di me che vorrei cambiare, penso sia controproducente ostinarsi a seguire un modello ideale; bisogna essere in grado di accettarsi per quello che si è, ed ognuno di noi ha al suo interno un mondo meraviglioso tutto da scoprire.*

*Saluti a tutti... Elisa*

Alessandra

*Bene... eccomi qui. Ci tengo particolarmente a questo argomento perché primo, credo ci riguardi molto e secondo, sento spesso parlare in tv, soprattutto, dei giovani insicuri che non si accettano, ma non capita quasi mai di parlarne seriamente tra noi, che siamo i protagonisti. Stare bene con se stessi è un compito difficile, con il quale tutti prima o poi siamo chiamati a confrontarci. Quando usciamo dal guscio materno, quando mettiamo il becco fuori, conosciamo il mondo e ci compariamo con la gente che ci vive intorno. Ma prima di tutto ho capito che bisogna conoscerci dentro: perché non siamo solo "ciccia e brufoli", ma anche testa e cuore. E quando quel primo sentimento ci scuote, capiamo che dentro abbiamo un universo tutto da scoprire. Questo per me significa conoscere se stessi: stare bene con la persona che si è dentro, quello è il passo successivo. Guardandosi allo specchio, ci rendiamo conto di come siamo, dentro e fuori, e dobbiamo accettare i nostri limiti e essere felici dei nostri pregi. Accettarsi non è facile per me, ci sono molte, troppe cose che vorrei poter cambiare: ma vivendo, giorno dopo giorno, ho capito che sono così e non mi rimane altro da fare che accettare quello che sono e che ho, che già di per sé è un dono. In certi momenti vorrei la bacchetta magica per poter cambiare qualche difetto fisico, o modificare una parte del mio carattere. Ho passato un periodaccio per questo (e sono contenta di potermi confrontare con voi ascoltando le vostre esperienze e approfondendo proprio questo argomento) e adesso posso dire di aver fatto dei grandi passi avanti: sarebbe una bugia dirvi che oggi mi accetto per come sono e ne sono felice, ma vi confesso che l'aiuto di un'amica e molte riflessioni mi hanno fatto capire quanto al contrario io sia fortunata ad essere così, e in primo luogo, ad essere qui. Questa è la mia esperienza personale; credo che ognuno, avendo caratteri e esperienze diversi, si confronti con questo tema in modo diverso. Cerchiamo di parlarne seriamente e darci una mano l'un l'altro. Ale*

Il repertorio di storie è un po' più vasto. Ho scelto quelle che mi sembravano più significative. Il linguaggio è piano, tra lo scritto e il parlato, e ricalca le modalità espressive che tutti noi utilizziamo sul web, inviando una mail oppure partecipando ad un forum. Le persone in questione si "conosco" bene (stanno nella stessa classe da almeno due anni) – o almeno credono di "conoscersi". In realtà, uno degli aspetti più sorprendenti che il Dialogo metterà in luce, dal loro punto di vista, è che effettivamente *credevano* di conoscersi, più o meno a fondo, ma di fatto ignoravano particolari rilevanti e profondi delle altrui personalità. La pratica, dunque, oltre a sollecitare le loro capacità narrative, espressive, dialogiche e concettualizzanti, ha rappresentato, in ultima istanza, un vero e proprio "viaggio" di scoperta di Sé e dell'Altro. Un

modo per mettersi in discussione, provare a sciogliere nodi irriflessi della propria visione del mondo, allargare la propria sfera di significazione nell'incontro *dia-logico* con i propri interlocutori.

Il fatto, poi, di poter comunicare in una classe "virtuale" ha dato ad alcune di loro la cosiddetta "marcia in più". Lo schermo del computer e il linguaggio scritto – anche se trasmesso in tempi più vicini all'immediatezza dell'oralità – hanno sortito l'effetto di nascondere e nello stesso tempo di rivelare "proteggendo" la stessa rivelazione, ovvero facendo in modo che il soggetto narrante non si sentisse emotivamente "sovra-esposto". È interessante il fatto che a tale consapevolezza siano giunte le stesse ragazze, esprimendo più volte una sincera meraviglia per quello che stava accadendo, per il "clima" che si era creato nello spazio "virtuale", unitamente ad un certo rammarico – da me fortemente condiviso – che tale "spirito", nonostante tutti gli sforzi, risultasse difficilmente "esportabile" e riproducibile nella quotidianità della vita di classe.

Nella fase successiva, ci si è dedicati all'analisi, tramite domande e risposte, della storia di Alessandra:

*Allora vada per la storia di Ale, a quanto sembra! Ora la vostra mission impossible consiste nel tentare di dare una definizione di "stare bene con se stessi" (benessere, felicità, equilibrio) condivisa dal gruppo e condivisibile anche all'esterno... cioè di arrivare alla formulazione di un "concetto" (cum-capio=afferro insieme), di un "universale" partendo appunto da un caso particolare quello di Ale...*

*Come fare? Formulare domande mirate ad Ale intorno alla sua storia in modo da chiarirne tutti gli aspetti, soprattutto quelli impliciti, non detti (tirarli fuori un po' come ho cercato di fare io in classe con l'esperimento maieutico)... ma insomma sentitevi abbastanza libere da discuterne apertamente, domandando, replicando, muovendo critiche, formulando ipotesi, ecc. L'importante è condividere e arrivare ad una definizione più o meno valida per tutti... È chiaro? In bocca al lupo e complimenti a tutte voi! Il prof*

Riporto qui sotto alcuni esempi di "interlocuzione" tra Alessandra, la "voce narrante", Maria, Daniela e Cecilia, le "questionanti".

Maria

*Ciao! Allora, cara Alessandra... Prima di accettarsi bisogna conoscersi. Ma secondo me è difficile conoscere se stessi... O meglio, nello specifico, mi riesce difficile conoscermi. Forse il punto è che mi ascolto*

*poco... O forse il fatto è che appena scavo un po' più dentro di me scopro delle cose che mi confondono e mi spaventano. Allora, appena faccio un passo in più dentro di me, la reazione è farne tre per allontanarmi. Vorrei chiederti se ti è mai capitato di sentirti così, e (se sì) come hai risolto la cosa. O comunque mi piacerebbe saperne di più sul..."metodo" che usi per conoscerti. [Spero che la domanda non sembri troppo assurda.] Buon tutto a tutti!! Maria*

Alessandra

*Mary, hai fatto una domanda che mi ha fatto riflettere molto. Come faccio a conoscermi? C'ho pensato tanto... anch'io devo ammettere di dedicare troppo poco tempo all'ascolto di me stessa, perché la maggior parte del tempo lo spendo pensando alle conseguenze di un mio possibile comportamento nei confronti dell'Altro, a cercare di scoprire i suoi sentimenti e le sue emozioni... ma quando tento di aprire quello scrigno che contiene i miei desideri, le mie paure, il senso che do alla mia vita, bè rimango spaventata anch'io. E allora cerco di conoscermi attraverso il mio vissuto, quel "poco" di passato che ho alle spalle, rivivendo quei momenti, cercando di capirmi. È un processo a volte doloroso, e non nascondo che spesso non ce la faccio a continuare e... mi fermo. Ma soprattutto, mettendo in luce quella che "ero", riesco a capire quella che "sono" ora, in questo istante della mia vita, e provo a capire che cosa è nella vita Ale. Spero di essere stata esauriente nella risposta, non è per niente facile e per qualsiasi chiarimento ci sono. Grazie a tutti per avermi dato la possibilità di potermi aprire con voi sulla mia esperienza, spero veramente che vi possa essere utile e che possa rispondere in modo adeguato alle vostre esigenze. Grazie ancora!  
Ale*

Daniela

*Ale nel tuo testo c'è una parte che mi ha colpito e da brava ostetrica vorrei aiutarti a tirare fuori l'argomento! Hai scritto "accettarsi non è facile per me, ci sono molte, troppe cose che vorrei poter cambiare". Sai, mi sono vista in questa tua frase. sapete tutti (forse il prof no) che sono stata a dieta l'anno scorso un po' perchè non mi piacevo, un po' perchè odiavo lo sguardo compassionevole delle commesse ossute alla richiesta di una taglia 46. Insomma, adesso dovrei piacermi. E invece no. Pensa che una volta ho messo una maglietta che adoravo quando ero più in carne e allo specchio ho avuto l'impressione di essere la Daniela di prima!! Assurdo no? Eppure sono stata malissimo, mi sono rovinata un sabato sera, perchè ero convinta di essere come prima. Per*



*fortuna non mi è più capitata una cosa del genere, ma devo ammettere che mi ero spaventata molto. Vedi, per me è difficile accettarmi quando sono davanti allo specchio. Per quello che sono dentro è tutta un'altra storia, anzi forse sono superba perché mi giudico fantasiosa e ottimista e magari mi si vede in un altro modo. Comunque, arrivando al sodo, volevo chiederti cos'è che non accetti di te, se il tuo fisico, come me, o il tuo carattere come Elisa (e me)... insomma dimmi tu quello che credi, magari di qualcosa anche per me! Caro Teeteto, visto che hai le doglie, partorisci una buona idea! Cielo, questa metafora del parto mi fa sentire male, dovrei smettere di usarla...:-D Daniela*

Cecilia

*Ciao Ale!!! Sono Cecy e come vedi mi sono messa subito a scriverti una domandina riguardo alla tua storia (dopo che oggi mi hai minacciata se non ti avessi risposto!) :-) Comunque tu nella tua storia hai scritto che sei riuscita a superare il tuo momento difficile anche grazie all'aiuto di un'amica... io volevo chiederti se il consiglio di un amico o il parlarci direttamente, in un momento di confusione o paura interiore, possa aiutare una persona (in questo caso te) a conoscersi meglio e ad accettarsi per quello che è, stando così di conseguenza, bene con se stessi! Spero che la domanda sia stata chiara e non troppo contorta! UN BACIO A TUTTA LA CLASSE! Cecilia*

Alessandra

*È proprio vero che chi trova un amico... trova un tesoro!!! ebbene si Cecy, sembra una banalità ma non lo è... ho avuto la fortuna di avere vicino una VERA amica che senza giudicarmi, mi è stata vicino e ha cercato di aiutarmi in tutti i modi possibili... di questo sono molto felice e gliene sarò sempre grata!!!*

*Parlare con una persona della quale ti fidi dei tuoi problemi interiori, è già un passo avanti per affrontarli: se l'Altro è prezioso, altrettanto lo è un rapporto sincero basato sul dialogo e sulla lealtà. È certo che aprirsi all'Altro, anche se è la tua migliore amica, non è per niente facile, e in un certo senso l'Altro deve essere in grado di recepire e interpretare i segnali che gli lanci... perchè non è semplice dire "ho bisogno di aiuto": 4 Parole che facciamo fatica a tirare fuori, ma che spesso sono l'inizio di una rinascita per noi...*

*Se la prima tappa è riuscire a aprirsi con l'Altro, la seconda è iniziare un cammino insieme, basato sulla fiducia e rispetto reciproco... senza illudersi che sia l'Altro la soluzione dei nostri problemi, quanto invece il "bastone" che ci sorregge e ci aiuta, la mano che ci stringe lungo il*

*percorso (difficile e spesso scoraggiante), colui che ti ascolta senza parlare e che ti apre il cuore senza chiederti niente in cambio... beh, io avevo vicino questo "angelo" che mi ha dato una mano grandissima e mi ha fatto riflettere su quello che sono e sulla via sbagliata (dannosa per me) che avevo intrapreso... grazie a lui ho ritrovato me stessa, l'equilibrio di cui avevo bisogno e sto camminando ancora in quella direzione, sempre con il mio "angelo" vicino... Ale*

Nel corso della pratica on-line hanno fatto capolino, tanto inevitabilmente quanto proficuamente, alcuni spunti di riflessione derivanti dal parallelo lavoro che si svolgeva in classe, attraverso la lettura di alcuni passi dei *Dialoghi* platonici. Naturalmente il lavoro sul web continuava a svolgersi in maniera assolutamente autonoma. Col passare delle settimane, la classe virtuale era diventata a tutti gli effetti un luogo d'incontro a se stante, un'agorà alla quale accedere ad ogni ora del giorno, liberamente, senza alcun tipo di obbligo, né di forzatura. E mi accorgevo, giorno dopo giorno, che quanto andavo dicendo e discutendo in classe, quella "reale" tra una campana e l'altra, spesso rifletteva – magari involontariamente – alcune eco del Dialogo on-line, e si articolava su diversi piani di comprensione e di meta-dialogo, a seconda dei soggetti coinvolti. Un'esperienza di "complicità", di reciproco "riconoscimento" e di "riconoscenza" che ci arricchiva tutti quanti, e dava linfa, anima e rinnovato entusiasmo al mio fare filosofia con loro. In alcuni casi, come quello che riporto qui sotto, sono stato chiamato direttamente in causa per fornire delucidazioni che andavano ben oltre l'approccio puramente storico-filosofico.

Daniela

*Beh, dopo il discorso di oggi, mi sembra impossibile non aggiungere qualcosina sul nostro forum! e allora, visto che il soggetto del nostro dialogo è "conoscersi" e lo stesso dialogo si definisce "socratico", perchè non tirare in ballo Socrate, facendolo rivoltare nella tomba? dico così perchè sinceramente io trovo insopportabile quell'uomo! ma lasciamo stare le mie opinioni personali... dunque, Socrate afferma che "chi non conosce le proprie possibilità non conosce te stesso" e fin qui tutto bene! poi però dice: "quelli che non sanno, ma s'ingannano sulle proprie possibilità, non sanno ciò di cui hanno bisogno, né cosa fanno né di chi si servono, ma si sbagliano in tutto questo e perciò non ottengono beni e precipitano nei mali..." C'è una stonatura: non era Socrate quello che diceva di non sapere nulla? e poi non sono d'accordo. se ognuno di noi pensasse che conoscersi vuol dire non superare mai i propri limiti, nessuno vorrebbe fare qualcosa di grande.*

*Insomma mi sembra come se si volesse dire: "statti buono che sennò finisci male". Non capisco!!! io credo che si debba sempre pensare che si può arrivare dove nessuno è mai arrivato. Non voglio dire che dobbiamo ingannarci sulle nostre possibilità, ma che dobbiamo aspirare a qualcosa di ulteriore, essere convinti che se vogliamo veramente qualcosa dobbiamo provare a lottare per averla. "Conoscere se stessi" vuol dire mettersi in gioco sempre e comunque, senza pensare di non potercela fare. Chiedo scusa se non sono stata chiarissima ma mi sentivo di dirlo. Spero che il prof possa chiarire i miei dubbi. E Socrate proprio non lo sopporto!!! Dany*

Maria

*Ciao a tutti, e in particolare a Dany... quello che hai scritto mi sembra molto interessante. Allora... sinceramente c'è qualcosa che non capisco. Come sei arrivata dalle parole di Socrate a dire che "conoscersi vuol dire non superare mai i propri limiti"? Per superare i propri limiti bisogna prima conoscerli, no? Mi sembra che Socrate parli di coloro che "s'ingannano sulle proprie possibilità, non sanno ciò di cui hanno bisogno, né cosa fanno né di chi si servono". Quindi parla di coloro che CREDONO di conoscersi, ma (poiché si ingannano) in realtà non sanno niente di loro stessi. Quindi, almeno da quanto ho capito io leggendo il testo<sup>13</sup>, non si può arrivare da lì a dire che chi si conosce non deve superare i propri limiti... O almeno questo non è nelle parole che citi tu... Più che altro io arriverei alla conclusione che conoscersi è sapere dove sono i propri limiti. Non credo che Socrate pensasse che cercare di superarli sia una cosa negativa. Semplicemente sottolinea l'importanza dell'autocoscienza delle proprie possibilità.*

*Niente da dire, invece, sull'obiezione "non era Socrate quello che diceva di non sapere nulla?". Sinceramente anch'io ho pensato questa cosa e spero in un chiarimento... Spero di essere stata chiara e di non aver preso cantonate! In tal caso, sono apertissima a qualunque correzione e obiezione... E per qualunque chiarimento, ci sono. Grazie a tutti per questo forum, che davvero è bellissimo! Buon tutto! Maria*

La mia risposta:

*Cara Daniela, (e care tutte), Socrate si sarebbe divertito moltissimo ad ascoltare i tuoi ragionamenti... e sicuramente avrebbe messo in discussione l'ottica un po' ristretta del suo tempo e i pregiudizi a proposito delle donne! Non se la sarebbe presa, probabilmente, per il*

---

<sup>13</sup> Si tratta di un passo dell'Apologia di Socrate letto e commentato in classe.

*fatto che non lo sopporti: si era votato ad un compito di rompiscatole, di "tafano" che pungica le persone e la comunità come il dorso di un cavallo, che invita a mettersi in discussione e ad esercitare il pensiero critico... come si può sopportarlo? Ma, forse, avrebbe intravisto dentro di te e dentro tutte voi la feconda bellezza di un'anima gravida... e un sorriso di gioia avrebbe illuminato, di nascosto, il suo volto di satiro.*

*Certo, Dany, hai svelato una delle tante maschere ironiche di Socrate: per uno che ammette semplicemente di sapere di non sapere quante cose aggiunge, quanto pontifica e, soprattutto, quanto chiacchiera! C'è da stupirsi che l'abbiano messo a morte? Fermo restando che condivido pienamente l'appunto di Maria a proposito del "salto logico" che contraddistingue il tuo ragionamento, due parole sul discorso dei propri limiti e delle proprie possibilità.*

*Per superare i ristretti "limiti" delle proprie paure, dei pregiudizi, della ristretta visione in cui siamo intrappolati quotidianamente, occorre conoscere a fondo i propri "limiti", le "forme", le "caratteristiche" che ci contraddistinguono in quanto esseri umani e in quanto singoli soggetti! Potrò realizzare me stesso ed aprirmi all'Altro solo, andando oltre il piccolo "me stesso" che mi illudo, per paura o per pregiudizio di essere. Questo è andare oltre i "limiti" conoscendo i propri "limiti" (il senso che si dà alla parola è ambivalente! la stessa parola può essere usata con significati diversi, anche ironicamente, in contesti diversi!).*

*Per realizzare i tuoi "sogni" devi comunque progettare attività ed azioni proporzionate alle tue forze e nelle quali, secondo le tue caratteristiche peculiari, puoi dare il meglio di te! Come dire, se sei nata per fare il medico, perché senti la vocazione di aiutare gli altri, studia medicina (e non ingegneria perché immagini o ti illudi o la gente ti dice che è più gratificante, prestigiosa, onorevole della medicina - è solo un esempio così tanto per). Occorre conoscersi bene, capire qual'è la propria vocazione, il proprio posto nel mondo per poter concretizzare le proprie aspirazioni, non trovi? E poi: progetta cose che puoi realizzare. Inutile pensare di salvare il mondo intero, di risolvere il problema della fame in Africa... inizia a prenderti cura di quella persona lì in particolare (il prossimo?)... questo è proporzionato alle tue forze. Ciao*

Verso marzo, prima delle vacanze pasquali, il Dialogo è giunto all'ultima fase della piramide ascendente dal particolare all'universale. Il gruppo era ormai molto ben affiatato e il clima davvero *philo-sophico*.

Il mio invito a tirare le fila del Dialogo:

*Care ragazze, ancora non mi capacito, in senso positivo, della vostra partecipazione motivata ed entusiasta... e mi faccio anche scrupolo di*

*intervenire per tirare un po' le fila del discorso, dato che sento sempre di più questo spazio come vostro... continuate senz'altro a dialogare come preferite. Vi chiederei, tuttavia, di fare un piccolo sforzo, tutte insieme per tentare di arrivare ad una definizione, problematica quanto si vuole ma condivisa, di cosa significhi "stare bene con se stessi" o "benessere", o se preferite "felicità". Volete provarci? Chi inizia? Mi raccomando: una definizione (tipo vocabolario), un concetto che tenga conto del vostro vissuto e del dialogo sin qui svolto!*

Le risposte:

Alessandra

*Ok ci provo... stare bene con se stessi: trovare l'equilibrio tale da permettere a noi stessi di vivere al meglio, in base alle nostre necessità, in modo che ci possiamo sentire liberi di esprimere noi stessi senza paure... che ne dite? Un bacione Ale*

Cecilia

*Beh è difficile dare una definizione precisa (almeno per me)... Potrei dire che stare bene con se stessi significa guardarsi dentro e scoprire nuovi lati belli della tua personalità che arricchiscono te e chi ti sta intorno, e seguire sempre ciò che ti dice il cuore senza rimorsi o rimpianti! Cecy*

Maria

*Ciao a tutti! Allora è finalmente venuto il momento di concretizzare! Dunque... credo che tra le definizioni date da Ale e Cecy mi identifico di più con quella di Ale. Anch'io parlerei di equilibrio.*

*Stare bene con se stessi è trovare l'equilibrio che ci permette di convivere al meglio con ciò che abbiamo dentro, con ciò che ci circonda e soprattutto con chi ci circonda.*

*Ovviamente non può e non deve essere un equilibrio totalmente stabile (immaginate che noia sennò!!), il bello (e il difficile!) dello stare bene con se stessi sta proprio nel trovare il proprio personalissimo modo di riequilibrarsi e di ricominciare. Più o meno efficacemente... ogni volta e dopo ogni scossa destabilizzante! Sta bene con se stesso chi trova sempre dentro di sé la voglia e la forza di ricominciare, ovvero ritrovare l'equilibrio nonostante i limiti e le paure con cui conviviamo. Il provarci in sé e per sé è la cosa più importante... (come dicevamo a*

*scuola, anche in questo caso il cammino è più significativo della mèta...).* Maria

Francesca

*La definizione di Mary mi trova mooolto concorde... Anche secondo me è tutta una questione di equilibrio come in tutte le altre cose, come tra l'uomo e la natura, come in qualsiasi cosa facciamo, come tutto... Vorrei aggiungere solo una cosa... personalmente credo che l'equilibrio sia figlio dell'AMORE... eh si, penso proprio di sì... ma non dell'amore quello sessuale, tra due persone e così via... ma l'amore verso tutto ciò che facciamo, che siamo, che ci riguarda e che dunque inevitabilmente riguarda anche il nostro prossimo... non credete? Secondo me è per forza così... altrimenti se io non metto un pizzico d'amore un po' dovunque vuol dire che metto, non dico odio, ma malessere, fastidio, irritazione... e da tutto ciò come può nascere, o meglio svilupparsi, equilibrio?! Ora vado a fare la ninna... Francesca*

Concludo questo lungo repertorio con un esempio di "controprova" dall'universale al particolare:

Daniela

*Sapete, sono esterrefatta, incredula, ammaliata, stupita e chi più ne ha più ne metta! Non pensavo di condividere le mie giornate a scuola, quelle 5-6 ore del mio jour con persone così... profonde! Io so che l'aggettivo è stereotipato, ma non ho altro per descrivervi! davvero, le cose che abbiamo detto sono belle, semplici e sincere. Al confronto i paroloni e gli aforismi che amiamo scrivere dappertutto sono niente!*

*Ora però vorrei dirvi il motivo per cui è tanto che non scrivo... il fatto è che non mi sento "all'altezza"! voglio dire, voi avete partorito così tante belle definizioni e io mi sentivo come vuota, non gravida, per intenderci! sinceramente non amo la filosofia dei libri, quella con tante parolone e testi che sembrano dire tanto e invece non dicono niente! dunque è grazie a voi se non ho ancora bruciato il libro di filosofia e ogni tanto apro la pagina del NOSTRO forum.*

*Allora, riguardo la definizione dello stare bene con se stessi data da Francesca e dalle altre... beh, io la sto già sperimentando, da un annetto o giù di lì. È cominciato in V ginnasio, a maggio, nel folle momento delle interrogazioni e compiti di fine anno. Durante quel periodo vedevo tutti, me compresa, che ci ammazzavamo di studio, sembravamo zombie. Ad un certo punto mi sono ritrovata con 4 o 5*

*compiti e interrogazioni messi insieme e ho deciso, finalmente, di organizzarmi. Cioè invece di pensare oddio no, questo non lo so fare, non lo voglio studiare ecc. mi sono detta: "adesso basta! che ci sto a fare qui se penso che mi stiano torturando?" Così mi sono messa non a studiare ma a leggere come si fa con un bel romanzo che leggi con calma per paura di finirlo troppo in fretta. Ora, questo è solo un esempio di come io studio ed è forse il più vicino a me, ma credo che valga anche per la nostra giornata in generale. È bellissimo potere alzarsi la mattina e dire "oggi vivo LA giornata della mia vita (notate bene, non UNA tra le tante, ma LA giornata)" invece di "uh che palle, oggi mi interroga quell'idiota di...". Credo che l'equilibrio stia in questo: vivere, apprezzare quello che facciamo, agire non per dovere, ma per piacere. Lo so che non è possibile farsi piacere tutto, ma io credo che non sia difficile evitare di farsi tanti problemi per delle banalità e cominciare a notare ed evidenziare quelle piccole cose che ci fanno stare bene, in "equilibrio", per citare voi ragazze. Insomma, magari ho detto un mucchio di banalità, ma vi assicuro che non le dico per dire, credo veramente e faccio quello che vi scrivo. Spero che vi sia chiaro, altrimenti correggetemi e aiutate questa povera discepola smarrita! Don't worry be happy Dany*

Ad aprile l'esperienza poteva dirsi conclusa. Ma la classe virtuale è ancora lì e, nonostante i contorcimenti e lo stress degli ultimi giorni di scuola, le braci del Dialogo continuano ad ardere sotto sotto.

## Sitografia

- <http://www.filosofare.org/pf/mcd/B6.htm>  
*La comunità di pratica fucina del sapere* di Alessandro Volpone su <http://www.filosofare.org>  
<http://www.filosofare.org/pf/orientamento/excursus.htm>  
Excursus sulle Pratiche filosofiche
- [www.viterbo.edu/analytic/Vol.26%20No.%201/ethics%20in%20dialogue.pdf](http://www.viterbo.edu/analytic/Vol.26%20No.%201/ethics%20in%20dialogue.pdf)  
ANALYTIC TEACHING Vol. 26 No.156 - *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society* by Patricia Shipley and Heidi Mason (eds) - Munster, LIT Verlag, 2004, pp. 234 - Review by Sarah Davey
- <http://www.appa.edu/groupfacil.htm>  
*The Structure and Function of a Socratic Dialogue* by Lou Marinoff nel sito della American Philosophical Practitioners Association
- <http://www.philodialogue.com/Authenticity.htm>  
*Authenticity: Is it possible to be authentic?* An example of Socratic Dialogue, Conway Hall, London October 21, 2000
- <http://www.sfcp.org.uk/>  
SFCP - Society for the Furtherance of the Critical Philosophy <http://www.sfcp.org.uk/introduction.htm>  
*The Socratic Method and education* by Rene Saran and Barbara Neisser
- <http://www.friesian.com/method.htm>  
*The Socratic Method, Die sokratische Methode* by Leonard Nelson, translated by Thomas K. Brown III in <http://www.friesian.com/>  
The Project of the Friesian School
- <http://www.modernsocratic.com/>  
Sito web della Modern Socratic Dialogue Organization
- <http://www.pantaneto.co.uk/issue10/vanhooft.htm>  
*Socratic Dialogue as Collegial Reasoning* by Stan Van Hooft
- [www.consulentefilosofico.it/pubblicazioni/IL%20FILOSOFO%20PRATICANTE%20UN%20PARADIGMA%20PROFESSIONALE.pdf](http://www.consulentefilosofico.it/pubblicazioni/IL%20FILOSOFO%20PRATICANTE%20UN%20PARADIGMA%20PROFESSIONALE.pdf)  
*Il filosofo praticante: un paradigma professionale dallo studio del consulente ai banchi di scuola* di Francesco Dipalo

## Bibliografia

- NELSON L., *Socratic Method and Critical Philosophy*, Dover, New York 1965



- NELSON L., *Die sokratische Methode*, Vortrag gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen, Verlag "Öffentliches Leben", Göttingen 1929; Vorwort von G. Raupach-Strey in Zusammenarbeit mit der Philosophisch-Politischen Akademie, Weber - Zucht & Co., Kassel-Bettenhausen 1987, Kassel, 19962.
- NELSON L., *Gesammelte Schriften*, Felix Meiner, Hamburg, 1970
- POLLASTRI N., *Il pensiero e la vita*, Apogeo, Milano, 2004
- *Socratic Dialogue, the Humanities and the Art of the Question* Mitchell Arts and Humanities in Higher Education.2006; 5: 181-197
- SHIPLEY P., MASON H., *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society*, LIT Verlag (Munster) 2004
- SFCP and PPA, *Enquiring Minds - Socratic Dialogue in Education*, (2004) Trentham Books

# TRASVERSALITÀ DELLA FILOSOFIA E SUO VALORE PEDAGOGICO

## *Resoconto di un'esperienza*

di Francesca Gasperini e Anna Sanchini<sup>1</sup>

### 1. Premessa

Le esperienze più significative, a livello esistenziale e didattico, compaiono nella vita di ognuno all'improvviso: all'interno di un grigio diluvio quotidiano di notizie e richiami più o meno interessanti, qualche invito si prospetta da subito in un prisma di luci diverse: l'individuo, il docente legge righe e parole... e sente emergere di lì un universo profondo e affascinante. Questo tipo di impressione emotiva ci è rimasta del primo incontro con i *Nuovi Moduli di Filosofia al Biennio – Materiali di Lavoro – Ferrara 25/27 novembre 2002*, una serie di sette-otto fascicoli, che, pur provenendo dalla città emiliana, venivano inviati dall'I.R.R.E. Marche, nella persona di Bianca Maria Ventura<sup>2</sup>, alle scuole della nostra regione e anche al Liceo Scientifico "Marconi" di Pesaro, per avviare progetti, esperienze filosofiche con studenti che, data la loro età, non erano stati ancora irreggimentati dallo studio della "storia della filosofia".

La filosofia... per due insegnanti poco più che trentenni, con una laurea in Lettere Classiche, risultava una memoria liceale di quasi venti anni prima, un ricordo di schemi di pensiero rigidi e complessi, più o meno compresi nella loro contraddittorietà e vastità... Con trepidazione e curiosità, abbiamo partecipato alla prima riunione in I.R.R.E., nell'autunno 2003, insieme a docenti di scuole "di ogni ordine e grado", come si dice. Ci sentivamo inadeguate, vere neofite del caso, ma alcuni concetti presentati da Bianca Ventura e la forza magnetica penetrante dei suoi occhi azzurri ci hanno infuso quella spontanea fermezza, che serve per intraprendere ogni percorso.

La dimensione della meraviglia, del dubbio filosofico, della domanda senza risposta, del dialogo socratico dovevano diventare gli strumenti del progetto che avremmo svolto con le nostre classi; la *ragione logopatica*, quella commistione di sentire e comprendere,

---

<sup>1</sup> Le autrici condividono il contenuto dell'articolo che narra di esperienze didattiche progettate e realizzate insieme. Ciò premesso, si precisa che i punti 1, 2.1, 2.3 e 4 sono da attribuire ad Anna Sanchini, mentre i punti 2.2, 3 e 5 a Francesca Gasperini.

<sup>2</sup> Ideatrice e coordinatrice della ricerca azione *Esercitiemo il pensiero*, svolta dall'IRRE Marche a partire dal 1998.

doveva veicolare ogni apprendimento dei nostri alunni, valorizzando una riflessione critica improntata ad un lavoro "filosofico".

Ma ogni docente, prima di arrivare di fronte alla propria classe, doveva spogliarsi dei suoi pregiudizi di possedere un metodo professionale ormai collaudato e tarato sulla propria individualità, riflettere sui propri limiti, che spesso non incoraggiavano i giovani allo studio, e ritornare ad interrogarsi, ad apprendere, a "mettersi in gioco". Lavorando, finalmente, docenti di scuole elementare con insegnanti di scuole medie e professori di scuola superiore, tecnica o liceale, senza paratie stagne, senza curricoli separati e privi di continuità. Perché progetti denominati *Io e gli altri* o *Regole di convivenza* suscitano riflessioni innocenti e spontanee nelle menti vergini di bambini di sei o otto anni, ma risultano stimolanti anche per lo spirito adolescenziale dei ragazzini di undici o tredici anni o per la concettualità astratta di studenti quindicenni. E i progetti creati dagli studiosi ferraresi venivano da ognuno riplasmati sulle cognizioni della propria classe, modificati secondo la propria unicità professionale, perché un'esperienza filosofica di questo tipo deve essere interiorizzata e riproposta all'interno della propria passione concettuale.

## **2. Dalla "seduzione" all' "impegno" progettuale.**

### **2.1 La sperimentazione del primo modulo: "Io e gli altri"**

Lungo il viaggio di ritorno, dal primo incontro in I.R.R.E. alle nostre città, cercammo di porre ordine ai numerosissimi impulsi, che avevamo ricevuto dal gruppo di ricerca, indirizzandoci verso il modulo ferrarese denominato *Io e gli altri*, che recitava nelle sue premesse: "Si intende avviare gli studenti a riflettere su cosa rappresentino le dimensioni morale ed etica, partendo dalla considerazione della nostra vita quotidiana... si vuol far emergere alla consapevolezza degli studenti tutta la specificità di una dimensione, quella morale ed etica, spesso introiettata in modo inconsapevole, spesso acriticamente assimilata al sistema dei valori correnti, talvolta sopita o addirittura assente."<sup>3</sup>

Per giungere a tali obiettivi il progetto intendeva promuovere la lettura in classe di differenti testi filosofici (Thomas Nagel, Ronald David Laing, Jean Piaget, Epicuro, Immanuel Kant...), peraltro piuttosto complessi, che stimolassero dialoghi, discussioni e riflessioni di più profondo spessore. L'ideale sotteso al modulo era del tutto stimolante,

---

<sup>3</sup> Stefano Bucciarelli – Antonio Frascani, *Io e gli altri*, Liceo Classico Statale "L.Ariosto" – Ferrara, Seminario Ministeriale di Assistenza e Produzione – Nuovi Moduli di Filosofia al Biennio – Materiali di Lavoro – Ferrara, 25-27 novembre 2002, p. 1.

ma questi brani concettosi risultavano talvolta complicati anche alla nostra lettura: come potevano essere proposti a studenti di due seconde classi di Liceo Scientifico? Risuonavano ancora nelle nostre menti le parole di Bianca Ventura, che ci suggeriva di modificare i progetti ferraresi e di "farli propri", riplasmandoli secondo la nostra sensibilità, il nostro specifico culturale, le nostre motivazioni e la fisionomia delle classi. Avevamo imboccato il giusto sentiero, mentre alcuni colleghi, che presentarono agli alunni il progetto come era stato confezionato, lo videro "isterilire" nelle loro mani: lo proposero senza convinzione, ne lamentarono la mancata comprensione da parte degli studenti, per i quali rimase un modulo astruso e privo di vita, e, infine, rinunciarono alla partecipazione al gruppo di ricerca "*Esercitiemo il pensiero*".

Dunque cominciammo la nostra prima originale "progettazione", articolandola in tre unità didattiche:

1. Le motivazioni dei comportamenti;
2. La morale come risultato di un dibattito che avviene "dentro" di noi;
3. L'etica come risultato di un rapporto con gli altri, "fuori" di noi.

Mantenemmo alcuni brani filosofici (Nagel, Laing, Piaget), ma lasciammo entrare nel modulo una poliedricità di "molti maestri", altro nucleo concettuale irrinunciabile di ogni esperienza filosofica: Sofocle e la drammaticità della scelta in *Antigone*; Erich Fromm, *L'arte di amare* e Omar Falworth, *L'arte di... amare e di farsi amare*, per far assaporare a studenti, fragili e inconsapevoli, l'autonomia nell'amore, come atto di profonda moralità nei confronti di loro stessi; il "doppio amoroso" in *Cyrano de Bergerac* di Edmond Rostand; e poi l'universo musicale, rappresentato da due grandi artisti del nostro tempo: Francesco Guccini (*Cirano*) e Franco Battiato (*La cura*); il giornalismo con un'inchiesta sull'amicizia, per completare l'indagine sulla quotidianità sentimentale dei nostri alunni (*Elogio dell'amicizia*, tratto dal Venerdì di Repubblica, gennaio 2004); in conclusione il cosmo surreale e "filosofico" dei *60 racconti* di Dino Buzzati.

Ma soprattutto sperimentammo un diverso approccio alla nostra professionalità: un lavoro di indagine nei meandri della mente e del cuore, completamente privo di un risvolto valutativo, una discussione, che lasciasse emergere dei "precedenti intuitivi della filosofia, presenti in ciascuno, in ogni età"; la "valorizzazione della dimensione dell'ascolto, del rispecchiamento" interiore; la "ricerca di significati e

motivazioni del proprio pensare e agire"<sup>4</sup>. E gli studenti si appassionarono ad un dialogo, all'interno del quale si sentissero liberi di formulare domande e di irritarsi o stupirsi, una volta scoperto che l'individuo, imperfetto, è manchevole nel proporre risposte durature, perenni, conclusive. O forse è proprio questa imperfezione che rende così affascinante una ricerca, nella quale finalmente la scuola non propone assiomi e dogmi, ma svela, mette a nudo la robusta fragilità del nostro pensiero.

Ma un altro, forte insegnamento del nostro progetto filosofico, si sostanzia nella "valorizzazione dell'errore come strumento di crescita"<sup>5</sup>: come avremmo potuto reagire, altrimenti, quando un gruppo di studenti, posto di fronte ad un'attività denominata "gara di lettura"<sup>6</sup> sul testo di Buzzati, dopo mesi di dialogo approfondito e coinvolgente su moralità ed etica, ha preferito violare il regolamento, senza remore, infrangendo il nostro sogno di aver fatto coincidere un esercizio filosofico con l'esperienza quotidiana giovanile? Non serve colpevolizzarsi (forse da neofite, la passione ha prevalso sulla serietà dell'impegno filosofico e non abbiamo comunicato a sufficienza che la Vita aspettava un riscontro del nostro progetto), né far ricadere pesanti responsabilità su studenti di quindici anni, inconsapevoli forse che ogni scelta deve venire guidata da una profonda motivazione ad essa sottesa.

Come in ogni sperimentazione, alla fine dell'anno scolastico, emergevano luci e ombre, chiaroscuri di compiacimenti e amarezze, ma soprattutto l'impulso a proseguire sul sentiero dell'esperienza filosofica.

## ***2.2 La sperimentazione del secondo modulo: "Il viaggio di Ulisse. Com'è lontana Itaca..."***

Il modulo "*Il viaggio di Ulisse. Com'è lontana Itaca...*", sviluppato nell'anno scolastico 2005-2006 in due classi seconde, ha rappresentato il primo tentativo di elaborazione di un percorso originale rispondente a una tematica-contenitore individuata da tutto il gruppo di ricerca, quella del "viaggio".

Dopo la necessaria fase di ripensamento su obiettivi conseguiti e passi falsi commessi l'anno precedente, abbiamo scelto di muoverci su un terreno più agevole e di avvalerci delle nostre competenze di docenti

---

<sup>4</sup> B.M. Ventura, *Il tratto di strada che lascio alle spalle*, in *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 22.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Per un approfondimento su tale strumento didattico cfr. F. Gasperini e A. Sanchini, *Gara di lettura*, in B.M. Ventura (a cura di) *In cammino. cit.*, p. 223.

di lettere, progettando un modulo sostanzialmente letterario. A dire il vero, eravamo preoccupate di disattendere lo spirito del progetto, che ravvisava nel "minimo filosofico"<sup>7</sup> uno dei suoi punti cardine, ma l'eco delle parole di Bianca Ventura, che risuonava con forza nelle nostre menti, ci ha indotto a seguirne il richiamo, consapevoli del fatto che presupposto fondante dell'esperienza filosofica non è sempre e soltanto il ricorso ai testi filosofici, quanto il lavoro filosofico su testi di qualunque tipo.

Durante la fase di raccolta delle idee, il nodo principale da sciogliere è stato far convogliare gli infiniti meandri di una tematica come quella del viaggio, nel bacino della riflessione filosofica. Abbiamo focalizzato l'obiettivo sulla conoscenza di sé: attraverso un "viaggio" nella loro interiorità e nel mondo delle arti comunicative, gli studenti avrebbero dovuto esaminare e razionalizzare il proprio vissuto affettivo, con lo scopo di modificare pregiudizi e comportamenti e di utilizzare la conoscenza di sé per progettarsi nel futuro e progettare il proprio futuro. Nel momento stesso in cui le abbiamo delineate, ci siamo rese conto che si trattava di finalità ambiziose, che rendevano indispensabile una motivazione forte negli studenti, così da garantire la dimensione della "meraviglia" come trampolino di lancio dell'iniziativa. Per questa ragione abbiamo deciso di fare subito ricorso all'esperto, inserendo nella fase iniziale del percorso l'"incontro con il filosofo". Bianca Maria Ventura, coordinatrice del progetto e prezioso supporto all'attività in aula, non ha deluso le nostre attese: da un lato il suo aspetto dolce e rassicurante ha fatto dimenticare l'immagine pregiudiziale del filosofo come individuo bizzarro, confinato nell'iperuranio dei "sapientoni", che i ragazzi avevano elaborato in un testo che ne sondava le preconoscenze, dall'altro le immagini e le citazioni di filosofi del passato e del presente che scorrevano davanti ai loro occhi attraverso una serie di efficaci slide, hanno evidenziato l'affascinante complessità della disciplina nella quale essi stavano per avventurarsi. I nuclei concettuali della relazione, ripresi successivamente in classe, ci hanno consentito di definire il filosofo come "colui che sta al mondo curioso", di individuare l'atteggiamento filosofico in un "modo di essere al mondo" responsabile e consapevole e di introdurre l'idea del viaggio come metafora di questo atteggiamento curioso, intraprendente e riflessivo, in cui si alternano attesa e ricordo. L'incontro con Bianca Ventura ha fatto da ponte con l'inizio dell'attività in aula, volta a distinguere la specificità del viaggio introspettivo rispetto ad altre tipologie (turismo/vacanza, esplorazione del pianeta e dell'universo, viaggio-studio/lavoro, emigrazione, viaggio umanitario, viaggio nella fantasia/sogno, il "trip" degli stupefacenti,

---

<sup>7</sup> B.M. Ventura, *Il tratto di strada che lascio alle spalle*, in *In cammino*. cit., p. 24.

viaggio "On the road" della beat generation, viaggio spirituale laico e religioso, viaggio nella letteratura e nella storia, viaggio nell'amore). Una mappa concettuale ha circoscritto le qualità spirituali e caratteriali necessarie per compiere un percorso nella propria individualità: capacità introspettiva, profondità spirituale e spirito critico. Invitati poi a rintracciare la loro Itaca, numerosi alunni hanno riconosciuto nell'acquisizione di una più completa conoscenza di sé la meta del viaggio.

Gli strumenti che consentissero di raggiungere tale traguardo sono stati selezionati dalle docenti dopo una riflessione sull'importanza di finalizzare le risorse dell'alta didattica alla necessità di porre gli studenti a confronto con una situazione problematica, così da "esperire" in prima persona il dubbio, la fatica, la pazienza, il successo o l'insuccesso. Abbiamo scelto pertanto di ricorrere alla didattica laboratoriale e, nell'arco del primo quadrimestre, due ore settimanali sono state destinate a un laboratorio di scrittura creativa. A partire da unità strutturate, fornite dalle insegnanti, gli alunni sono giunti all'elaborazione del proprio autoritratto, operando confronti tra una loro fotografia da bambini e una attuale, analizzando sentimenti ed emozioni in contesti diversi, affrontando la soggettività in amore, esaminando interessi ed hobby, proiettandosi infine nel futuro con lo scatto di un'immagine fotografica che visualizzasse ciascuno all'età di trent'anni.

Il lavoro di scrittura creativa ha contemplato lo sviluppo parallelo di unità didattiche sull'autobiografia come genere nelle diverse arti comunicative, che hanno previsto l'analisi di alcune liriche desunte dall'*Antologia di Spoon River* di E.L. Master (veicolate agli alunni tramite la lettura espressiva del narratore Simone Maretti, che ha raffrontato le poesie con le corrispondenti canzoni di Fabrizio De Andrè), la gara di lettura<sup>8</sup> sulla raccolta di racconti "*Gente di Dublino*" di J. Joyce e l'osservazione di alcuni celebri autoritratti in pittura. Il confronto fra il linguaggio letterario e quello artistico-figurativo è stato attuato anche nel corso di un'attività di *Cineforum*, che ha consentito di visionare tre film con altrettante "storie di vita".

Al "laboratorio di scrittura" si è affiancato il lavoro con lo specialista in scienze umane. L'obiettivo era quello di rafforzare l'autostima degli studenti facendo loro capire che è limitativo intendere l'intelligenza come una capacità generale presente in misura maggiore o minore nei vari individui. Secondo la teoria delle intelligenze multiple elaborata da H. Gardner esistono, infatti, ben sette tipi di intelligenza: linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporea, intrapersonale e interpersonale. L'incontro, della durata di due ore, ha

---

<sup>8</sup> Cfr. Nota 4.

previsto due momenti: il primo, teorico, volto a illustrare le principali teorie sull'intelligenza elaborate a partire dall'inizio del Novecento, il secondo, operativo, imperniato sulla compilazione di un test attraverso il quale ciascun allievo potesse riconoscere il suo profilo dominante tra quelli delineati (pratico; esecutivo; manageriale; artistico; sociale; investigativo).

La verifica finale è consistita nell'elaborazione, in classe, di un racconto autobiografico che sviluppasse la seguente traccia: *"Il viaggio è uno spostamento, un cambio di punto di vista che traccia una nuova geografia dei nostri pensieri. Il viaggio ci cambia, anche se non vogliamo. Il viaggio è un'esperienza tanto indimenticabile da dover essere raccontato. E allora racconta, scrivi, ricorda, inventa una storia (con te come protagonista) ... intensa come un'emozione, che abbia per filo conduttore il viaggio, concepito nei suoi molteplici significati"*.

Tra tutti gli elaborati, le insegnanti hanno scelto quello che a loro avviso meglio rappresentava il percorso compiuto dalle classi e hanno coinvolto gli studenti nel lavoro di realizzazione di un cortometraggio che trasponesse in linguaggio visivo il nucleo filosofico del racconto stesso: quando avvertiamo distacco e mancanza di comunicazione tra noi e le persone che amiamo, non sempre facciamo qualcosa per cambiare i nostri rapporti, ma, a volte, è sufficiente compiere un piccolo passo nella direzione dell'altro per diventare, entrambi, persone migliori<sup>9</sup>. Le classi hanno vissuto con grande entusiasmo tutte le fasi di preparazione e realizzazione del cortometraggio, che ha fornito un'ulteriore opportunità di coesione e conoscenza tra alunni e docenti.

Al termine del percorso, molti sono stati gli interrogativi che hanno segnato la fase di ripensamento ed è stato in quel momento che abbiamo ripreso in mano una lettera indirizzata a Bianca Ventura, nella quale gli studenti avevano espresso le loro speranze sull'incipiente progetto di filosofia. Viene qui di seguito riportato un breve ma significativo passaggio: *"Alla fine del nostro percorso filosofico speriamo di riuscire a comprendere meglio noi stessi e ciò che per noi è veramente importante, a porci con un senso critico di fronte ad ogni nuova esperienza e ad imparare ad affrontare meglio tutti i problemi che incontreremo in futuro. Questo percorso verso l'acquisizione di un nuovo metodo di ragionamento ci dovrebbe aiutare ad esaminare ogni*

---

<sup>9</sup> Sinossi del racconto: Durante un pranzo con la sua famiglia, il quindicenne Giacomo si sente "costretto" ad accompagnare in Sicilia suo nonno, desideroso di rivedere i luoghi in cui ha conosciuto la moglie, scomparsa da qualche tempo. Il ritorno alla terra d'origine sarà l'occasione per abbattere il muro di incomunicabilità che li separa, per vivere un'emozione intensa e irripetibile, per tornare a camminare sostenendosi a vicenda.



*momento della nostra vita, riempiendola di significato ... lo scopo non sta nel trovare dei responsi certi, ma nel porsi dei quesiti per cercare di dare un senso alla nostra vita, nell'interrogarci per non rimanere indifferenti agli avvenimenti in cui siamo coinvolti nell'ambito della nostra società moderna".*

Non sapevamo quanto il nostro lavoro, disseminato di dubbi e incertezze, ma forte della passione che quotidianamente ci anima, avesse consentito ai nostri allievi di concretizzare le loro speranze. Ci è bastato sapere che gli obiettivi che essi si erano dati per il percorso di filosofia coincidevano nella sostanza con quelli che avevamo pensato per loro.

### ***2.3 La sperimentazione del terzo modulo: "Quando sei nato non puoi più nasconderti"***

Risulta più difficile ora trattare in modo concluso ed esaustivo della nostra terza progettazione, a cui abbiamo posto un titolo emblematico, tratto dall'omonimo film di Marco Tullio Giordana (2005): *Quando sei nato non puoi più nasconderti*. Difficile, perché *in fieri*, perché l'impalcatura progettuale è solida, ben determinata, ma gli studenti ne hanno assaporato solo i primi stimoli, non l'organicità complessiva, che vedrà la sua conclusione soltanto nel maggio 2007.

Tale modulo ha preso avvio dal "tema contenitore", proposto per quest'anno 2006/07 dalla nostra coordinatrice, Bianca Ventura, denominato *Io e la mia circostanza*, che riecheggia il nucleo concettuale primario della filosofia spagnola contemporanea e in special modo di Ortega y Gasset: ossia, ogni situazione prospetta variabili che non spettano a noi, nella loro decisione, ma sicuramente ci coinvolgono come modalità di viverle e di cui essere responsabili.

Due sfide accompagnano attualmente il nostro lavoro filosofico, una più leggera, la seconda più impegnativa e carica, per noi docenti, di significato: per la prima volta lavoriamo, entrambe, su un'unica classe seconda, sempre di Liceo Scientifico, composta di alunni didatticamente brillanti, ma poco inclini al dialogo relazionale e molto legati ad un riscontro valutativo del loro impegno scolastico; in secondo luogo abbiamo cercato di recepire al meglio le rinnovate riflessioni di Bianca Ventura relativamente al "minimo filosofico", ossia "l'insieme semplificato ed organizzato degli 'imprescindibili' della filosofia".<sup>10</sup>

In effetti è pur vero che è possibile affrontare filosoficamente anche testi provenienti da "maestri non filosofi" e questo rimane

---

<sup>10</sup> B.M. Ventura, *Il tratto di strada che lascio alle spalle*, in *In cammino*. cit., p. 24.

comunque una peculiarità anche del presente modulo, ma quest'anno abbiamo sentito un impulso interiore, una sorta di "imperativo categorico", a riannodare i fili con le nostre liceali conoscenze, ricercando brani di "veri filosofi". E così proporremo agli studenti: *La dignità dell'uomo e il libero arbitrio* tratto da *La dignità dell'uomo* di Pico della Mirandola; *La schiavitù* da *Il contratto sociale* di J.J. Rousseau; alcuni capitoli del *Manuale di Epitteto*; il saggio *Che cos'è l'Illuminismo* di Immanuel Kant; i lemmi *Guerra* e *Malvagio* contenuti nel *Dizionario filosofico* di Voltaire; *Il cielo stellato e la legge morale*, sempre di Immanuel Kant, brano che conclude superbamente la *Critica della ragion pratica*.

Tali preziosi frammenti filosofici sono inseriti in una vasta e complessa riflessione sul tema del rapporto tra libertà, responsabilità personale e impegno civile, all'interno della quale ci serviremo di nuovo del cinema, come mediatore culturale di forte impatto emotivo sui giovani. Tre le pellicole scelte: *Iqbal* di Cinzia Th. Torrini, per evidenziare la lotta per i grandi ideali nella dimensione dell'infanzia negata; *I cento passi* di Marco Tullio Giordana per lasciare emergere la dimensione della giovinezza consapevole; *Hotel Ruanda* di Terry George per riflettere sulla profonda moralità dell'adulto etico.

Per non dimenticare, inoltre, la potenza emblematica della parola scritta, abbiamo progettato di proporre alla classe la lettura parziale di tre libri di grande spessore concettuale, che promanano inviti a porsi in prima linea, senza trincerarsi dietro l'alibi di un'esistenza "tranquilla": *Gomorra* di Roberto Saviano; *Pappagalli verdi. Cronache di un chirurgo di guerra* di Gino Strada; *Autobiografia di un reporter* di Ryszard Kapuściński, recentemente scomparso.

Nella presentazione del nostro progetto agli studenti, una breve riflessione di un'alunna, particolarmente sensibile, sul desiderio di conoscere più da vicino la terribile realtà delle carceri, luogo in cui da sempre si intrecciano in modo indissolubile le tematiche di responsabilità ed assenza di libertà personali, sembra che abbia innescato una piccola, ma preziosa perla di impegno civile: un gruppo di una decina di detenuti multietnici, che scontano la loro pena nel carcere cittadino, contemporaneamente e in collegamento con il nostro progetto, sta affrontando la lettura del testo di Saviano, lasciando emergere la loro prospettiva di vita e una riflessione carica di dolore, rabbia, profondità emotiva. E' previsto poi un incontro tra queste due compagini così differenti: l'adolescenza spensierata, a cui proponiamo tematiche così gravose e quel gruppo di individui, la cui vita ha subito una drastica sospensione. E' un appuntamento che ci pone in ansia, come ogni elemento ancora poco conosciuto, ma lo riteniamo un piccolo

successo "filosofico". Una delle pietre miliari, del resto, della nostra ricerca-azione non è forse il "vestire i panni dell'Altro" e la "valorizzazione della ragione logopatica"<sup>11</sup>?

Nella stesura di queste brevi note, si affolla nella nostra mente una teoria di sensazioni contrastanti: la fierezza di aver dato vita ad un altro, il terzo, modulo filosofico; il timore di non riuscire a dare completezza a riflessioni tanto penetranti; la paura di inadeguatezza nel compiere percorsi così impegnativi. Ma un forte rinforzo motivazionale giungerà alle docenti e alla classe da quell'evento straordinario denominato "Incontro con il filosofo", che arriverà circa nella sezione centrale del progetto, nella persona di Bianca Ventura, per "valorizzare l'esperienza dell'attesa e del ripensamento metacognitivo, per esercitare lo strumento del dialogo socratico"<sup>12</sup> e per incarnare l'idea sempre sottesa dei "molti maestri".

### 3. L'idea pedagogica dei "molti maestri".

Partendo dal presupposto che l'apprendimento, per essere significativo, debba determinare la consapevolezza di un "divenire" ed essere inteso come contagio vitale tra scuola e vita, nodo irrinunciabile del protocollo di sperimentazione si rivela l'incontro con i molti maestri. In questa direzione, il modulo filosofico dell'anno scolastico in corso, "*Quando sei nato non puoi più nasconderti*", prevede il ricorso a un vasto repertorio di testi, film e circostanze con cui gli studenti possano relazionarsi e misurarsi. Dai personaggi reali del *cineforum* come Iqbal Masih e Peppino Impastato, ai grandi protagonisti dell'impegno civile del panorama contemporaneo come Gino Strada, ai detenuti del carcere di Villa Fastiggi di Pesaro, fino ai filosofi del passato (Socrate, Epitteto, Rousseau, Kant) e del presente, ogni tappa dovrà costituire l'occasione per soffermarsi su due concetti filosofici di primaria importanza: il rapporto tra sé e l'altro e la fedeltà alla verità.

A volte gli studenti non riescono a riconoscere i maestri che incontrano lungo il loro cammino, vuoi perché semplicemente non prestano ascolto a ciò che viene detto, vuoi perché, nell'incontro con l'altro, sono indotti a prendere in considerazione solo l'aspetto narcisisticamente piacevole della relazione. Il loro giudizio è positivo se l'interlocutore ne asseconda il modo di essere e i progetti, negativo se li mette in discussione. La "missione" del docente si esplica nel tentativo di far comprendere come, dal senso di fastidio provato nel momento in

---

<sup>11</sup> B.M. Ventura, *Il tratto di strada che lascio alle spalle*, in *In cammino...*, cit., p. 23.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 24.

cui l'altro sembra rappresentare un ostacolo al nostro benessere, possa derivare nel tempo qualcosa di prezioso per la crescita individuale: l'acquisizione di conoscenze davvero formative non sempre avviene a seguito di una bella esperienza, ma si impara anche dalla sofferenza, dall'umiliazione e dalla sconfitta.

Altrettanto importante è veicolare l'idea che nessuno potrà esserci maestro se non avremo noi stessi, personalmente, con impegno ed umiltà il desiderio di imparare. L'incontro con qualunque persona, in qualsiasi occasione, può fornire un'opportunità di crescita, se ci poniamo le seguenti domande: "Che cosa ho capito ora che prima non mi era chiaro? Che cosa ho imparato, che cosa di nuovo adesso so?".

In questo processo che modifica il nostro modo di essere al mondo, non si può prescindere, infine, dalla fedeltà alla verità. Per gli studenti non è semplice liberarsi dai preconcetti, anteporre ciò che è giusto a ciò che conviene, riuscire a prendere atto dell'inutilità di rimanere fermi su certe posizioni anche quando queste ultime vengano palesemente confutate, e, soprattutto, riconoscere l'errore, riuscendo addirittura ad imparare da esso.

Per noi docenti accompagnare i nostri allievi nel cammino verso la "messa in atto" di tali principi filosofici, significa aiutarli a costruire la propria identità di uomini, coltivare a un tempo la nostra e la loro anima.

#### **4. La formazione in progress.**

È giunto ora il momento di ampliare le prospettive della nostra progettazione, inserendola all'interno del gruppo di ricerca "Esercitiemo il pensiero", sorto su iniziativa della coordinatrice, Prof.ssa Bianca Maria Ventura, nell'anno scolastico 1998/99, ma realizzato su dimensione regionale nel 2002/03. Risalgono a questo periodo, infatti, la costituzione del protocollo d'intesa I.R.R.E. Marche con alcuni istituti aderenti al progetto e la conseguente partecipazione dei docenti alla formazione *in progress*, presso la sede I.R.R.E. di Ancona, senza soluzione di continuità fino all'attuale anno scolastico.

I professori che svolgono tali moduli filosofici sono rappresentanti dell'intero curriculum di studi, dalla scuola primaria (I.C. "Marco Polo", I.C. "Aldo Moro" e I.C. "Romagnoli" di Fabriano - AN), alla secondaria di I grado (S.M. "Patrizi" sezione di Montefano e sez. di Recanati - MC; I.C. "Gandiglio" di Fano - PU; I.C. "Luca della Robbia" di Appignano - MC; I.C. "Marco Polo" e I.C. "Aldo Moro" di Fabriano - AN), alla secondaria di II grado (I.T.C. "Gentili" di Macerata; Liceo Scientifico "Marconi" - Pesaro, istituto delle scriventi). Questa modalità di lavoro

“comprensiva” è risultata essere, negli anni, un fortissimo arricchimento culturale, ma soprattutto umano.

Il “tavolo di lavoro” in I.R.R.E., nei suoi incontri mensili o bimestrali, è una sorta di parentesi ideale, nella quale confluiscono: la forza comunicativa e motivazionale della coordinatrice; frammenti di vita scolastica, che emergono dalle discussioni tra docenti, provenienti da aree geografiche diverse (nonostante l'appartenenza regionale marchigiana) e da plessi scolastici di diverso ordine e grado; e poi... il successo di un professore, l'amarezza di un altro, l'ansia per un progetto complesso, la soddisfazione per un modulo che ha entusiasmato una classe... Si presentano lavori d'aula, strumenti didattici, si suggerisce una lettura proficua. Quando termina una riunione, si torna alla quotidianità, arricchiti sempre di nuovi impulsi a riflettere e ad agire, sebbene senza dubbio la collaborazione tra i docenti partecipanti potrebbe svilupparsi in modo più continuativo e frequente. In effetti una leggera “ombra” della nostra *formazione in progress* risiede proprio nel fatto che ogni professore richiede sempre la preziosa supervisione della Prof.ssa Ventura, che non si risparmia mai in attenzione, appoggio, considerazione, sostegno, mettendo a nostra disposizione la sua peculiare cultura filosofica, mentre risultano molto limitate le richieste di ausilio reciproco tra professori partecipanti al gruppo di ricerca.

In un certo senso, tuttavia, sempre su impulso della coordinatrice, un validissimo supporto per ovviare a tale “ruggine comunicativa” (è noto che i docenti molto difficilmente riescono ad avviare progettazioni comuni) sono risultate essere le due pubblicazioni, che testimoniano l'attività del gruppo “Esercitiemo il pensiero”.<sup>13</sup> In tale modo, veicolate dalla parola scritta, le riflessioni pluriennali in I.R.R.E. hanno ricevuto sostanza e chiarimento e tutti abbiamo compreso maggiormente le potenzialità creative e culturali degli altri membri del gruppo.

Ulteriore validissima esperienza di crescita “filosofica”, per i professori coinvolti nel gruppo di ricerca, risiede nei periodici “Incontri con il filosofo”, sempre organizzati e presieduti dalla Prof.ssa Ventura, i quali propongono un'approfondita conoscenza di un pensatore contemporaneo: vuoi il Prof. Marramao, che rielaborò in modo originale le diverse tesi sulla globalizzazione tra Oriente e Occidente; vuoi Armando Savignano, che approfondì la tematica della filosofia spagnola contemporanea. Si associano, poi, a tali *lectiones magistrales*, alcune mediazioni didattiche sull'argomento ad opera del nostro gruppo di

---

<sup>13</sup> B.M. Ventura, M.A. Bertini, *Si era addormentata nella mia mente*, Franco Angeli, Milano 2006

ricerca, per manifestare l'unitarietà del sapere filosofico tra insegnamento accademico e docenze d'aula.

Del resto non dobbiamo dimenticare la "doppia appartenenza" dell'insegnante "ai processi di realizzazione del proprio sé personale e sociale ed al contemporaneo ruolo di "facilitatore" nel percorso di formazione dei suoi alunni."<sup>14</sup>

## 5. Che cosa è cambiato.

Dopo quattro anni di lavoro sui moduli di sperimentazione filosofica nel biennio della scuola superiore, il bilancio è senz'altro positivo, ma allo stesso tempo mette in luce problematiche relative sia all'ambito pedagogico sia a quello relazionale. Per quanto concerne l'aspetto prettamente didattico, dopo lo sviluppo di un modulo filosofico si accentua negli allievi lo spirito critico, come pure l'attitudine a confrontarsi e a porsi domande; parallelamente, le classi tendono a divenire più comunicative sia nelle relazioni tra compagni che nei confronti dei professori. Le difficoltà riscontrate, e non ancora superate, sono connesse alle remore che gli studenti hanno nel mettere in pratica quei principi filosofici che, nel corso dell'attività in classe, sembrano avere pienamente compresi e fatti propri. Questo è avvenuto, ad esempio, nella gara di lettura posta a conclusione del modulo "*Io e gli altri*": pur avendo dimostrato piena consapevolezza dei punti cardine dell'intero progetto, quali la valorizzazione della propria soggettività, la presa di coscienza dell'Altro, la necessità del rispetto delle regole di comportamento collettivo, non tutti gli alunni hanno dimostrato di saperli mettere in atto, sbirciando qualche risposta sul libro o suggerendo al gruppo dei propri compagni di classe dopo essere stati eliminati. Altra nota dolente è costituita dal fatto che non sempre, nel passaggio dal biennio al triennio, si riesce a instaurare la continuità auspicabile tra un percorso filosofico finalizzato alla costruzione dell'identità dell'allievo e uno inteso esclusivamente come insegnamento della storia della filosofia, fino a ravvisare, da parte di alcuni docenti, un intralcio al normale svolgimento delle lezioni proprio nell'inclinazione a porre domande.

Sicuramente non è possibile portare avanti questo tipo di percorso educativo senza la disponibilità, da parte dell'insegnante, a mettersi completamente in gioco. Questo significa, innanzi tutto, porsi continuamente domande sulla validità di ciò che si sta facendo ed essere disposti al confronto con i propri alunni. Presumere, in secondo luogo, di compiere il "viaggio" filosofico prima su se stesso, per poi farlo

---

<sup>14</sup> B.M. Ventura, *Il tratto di strada che lascio alle spalle*, in *In cammino. ...cit.*, p. 25.

vivere agli alunni durante le lezioni. Assumere, infine, un ruolo ancor più marcato dal senso di responsabilità di quanto già non lo sia quello del docente (*"sapere quel che si fa, perché lo si fa, risponderne nel bene e nel male"*<sup>15</sup>): coltivare la filosofia conduce inevitabilmente a scavare nella personalità degli alunni e, una volta intrapreso questo cammino, non ci si può permettere di fare marcia indietro. Uno degli aspetti che più connota l'essere adolescente è l'incapacità di mettere ordine tra il sé reale e il sé ideale: io ritengo di "essere", in realtà "vorrei" essere. Il ruolo del docente è, in questo caso, quello di motivare gli aspetti psicologici, sottolineando che a quattordici anni non è poi così semplice distinguere quello che "è" la realtà da ciò che ad essa "viene attribuito". Ciò induce a riversare su determinate situazioni o persone, sensazioni, atteggiamenti e inclinazioni di cui si avverte il bisogno, ma che non necessariamente la persona o la situazione che abbiamo idealizzato sarebbero in grado di offrirci. Far capire all'allievo chi è veramente lo aiuta a superare fragilità e timori in contesti problematici.

L'approccio filosofico insegna ad affrontare con la corazza della consapevolezza le prove a cui la vita inesorabilmente destina ciascuno di noi, senza nascondersi o vergognarsi dei propri sentimenti. La società in cui viviamo tende a valorizzare l'individuo per i risultati raggiunti, mentre stigmatizza e svilisce chi concede troppo alla dimensione emotiva e a quella relazionale, producendo un quadro di desolante appiattimento delle coscienze. Per questo chi si sente in qualche modo inferiore o manifesta la sua fragilità, privato com'è della consapevolezza di ciò che è e che potrebbe essere, ne subisce un pesante contraccolpo a livello psicologico. Riuscire a comprendere e a gestire certi meccanismi significa scongiurare l'assuefazione a schemi imposti dall'esterno che annullano la personalità di ciascuno, dando un senso al nostro "essere al mondo".

Quando un docente decide di sposare tale progetto educativo, può davvero diventare un punto di riferimento per i suoi studenti, uno dei molti maestri che essi avranno incontrato lungo il cammino, ma se ciò accade, non è possibile sottrarsi a un ultimo, imperioso, interrogativo: come gestire la relazione con quegli alunni che, anche al termine del percorso scolastico compiuto insieme, continueranno a cercarlo, confidandosi con lui e chiedendogli consigli?

La risposta, ancora una volta, viene da Bianca Ventura: "Il professore deve essere presente, ma dando stimoli al distacco, a fare da sé, a cercare oltre. Se uno studente "parte" davvero, non si staccherà mai dal suo maestro, ma vivrà la sua presenza, come un sole

---

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 21.

al tramonto, che illumina i passi dell'*e-ducazione*, non quelli della *seduzione*, passaggio inevitabile nella quotidiana relazione educativa”.



# LA RIVOLUZIONE NELLA SCIENZA\*

di Valerio Nuzzo



*La presente unità didattica si compone di sette lezioni, di cui tre di tipo multimediale, con l'utilizzo di una presentazione in PowerPoint, una lezione frontale, un laboratorio di lettura e analisi di un testo classico, un'esercitazione per verificare l'apprendimento degli studenti, infine, una lezione conclusiva interamente dedicata alla discussione consapevole e partecipata.*

---

\* Per le fonti relative allo sviluppo contenutistico del presente lavoro rimando alla bibliografia, in particolare alla monumentale opera ROSSI P., *Storia della scienza*, De Agostini, Novara, 2006, 8 voll., vol. I e al manuale ABBAGNANO N., FORNERO G., *Filosofi e filosofie nella storia*, Torino, Paravia, 1986, 3 voll., vol. II.

Un ringraziamento va poi alla collega Erika Ranfoni, per avermi suggerito la lettura di un passo di Husserl in sede di laboratorio, e al prof. Liborio Dibattista dell'Università di Bari, per avermi concesso l'utilizzo del contenuto delle diapositive in PowerPoint inerenti le scoperte astronomiche dopo Newton.

## **INDICE**

<i>Unità didattica</i>	<b>179</b>
<i>Premessa</i>	<b>179</b>
<b>1. Individuazione dei prerequisiti</b>	<b>180</b>
<b>2. Individuazione delle finalità</b>	<b>180</b>
<b>3. Individuazione degli obiettivi</b>	<b>180</b>
<b>4. Strategie didattiche: metodi, tecniche e strumenti .....</b>	<b>181</b>
<b>5. Spazi e tempi</b>	<b>183</b>
<b>1. Prima Lezione</b>	<b>185</b>
<b>2. Seconda Lezione</b>	<b>191</b>
<b>3. Terza Lezione</b>	<b>197</b>
<b>4. Quarta Lezione</b>	<b>199</b>
<b>5. Laboratorio: “Galileo, un genio che scopre e insieme occulta”</b>	<b>203</b>
<i>Bibliografia</i>	<b>205</b>
<i>Bibliografia di riferimento</i>	<b>294</b>

## Unità didattica

### Premessa

Questa trattazione della rivoluzione nella scienza è stata pensata soprattutto allo scopo di scalfire quell'idea, abbastanza diffusa, che il sapere scientifico possa essere considerato come una sorta di verità assoluta. Difatti, dimostrando come il passaggio dalla vecchia cosmologia aristotelico-tolemaica a quella copernicana sia avvenuto in maniera graduale, grazie allo sforzo congiunto di menti geniali come Brahe, Keplero, Bruno, Galilei e Newton, in circa un secolo e mezzo, ed ancora, dimostrando come lo stesso paradigma newtoniano di gravitazione universale sia stato rimpiazzato da quello einsteiniano di relatività generale, infine, come i concetti galileiani di oggettività e determinismo della scienza siano stati a loro volta messi in discussione rispettivamente dalla riflessione husserliana e dal principio d'indeterminazione di Heisenberg, si potrà abbandonare la comune convinzione che la scienza sia un sapere oggettivo, alla cui definizione si è giunti senza alcun processo di rivisitazione e soprattutto di revisione.

La scienza infatti è, al pari degli altri, un prodotto dell'attività umana, intendendo con tale affermazione almeno due cose:

1. che la scienza non è il luogo della "verità ritrovata" una volta e per sempre e che come tale va intesa piuttosto come un tentativo di approssimarsi ad essa, senza avere mai la pretesa di poterla raggiungere in via definitiva;

2. che dalla scienza non possono in alcun modo essere espunti tutti quegli elementi, anche di natura irrazionale, che agiscono sull'uomo-scienziato e che ne determinano, indirizzano, o semplicemente influenzano il proprio e peculiare modo di pensare e vedere la realtà e di rapportarsi ad essa;

In particolare, allo scopo di far comprendere quali e quante siano state le influenze (economiche, religiose, morali, ideologiche) che in ogni luogo e in ogni tempo hanno "interferito" con i processi razionali della scienza, si tratterà anche di come l'influenza estetica possa aver determinato orientamenti significativi nella vita degli scienziati, in particolare in quella di Galileo, tanto da influenzarne con molta probabilità anche le teorie astronomiche e fisiche, a dimostrazione del fatto che questo può valere per ogni uomo, tanto più se parte di una società estetizzante come quella attuale.

## 1. Individuazione dei prerequisiti

L'unità didattica contiene al suo interno un sintetico richiamo a quei prerequisiti di conoscenza necessari alla comprensione dell'argomento di trattazione.

Nello specifico, i prerequisiti sono: la teoria eliocentrica dei Pitagorici (Filolao, Iceta) e di Aristarco di Samo, la visione pitagorico-platonica della realtà come ordine geometrico, la fisica di Aristotele ed in particolare la sua concezione essenzialistico-finalistica e la teoria dei luoghi, la cosmologia aristotelico-tolemaica (universo chiuso, unico, finito, concentrico, qualitativamente differenziato e necessità del moto circolare uniforme), il principio di autorità proprio della tradizione culturale (aristotelici) e della teologia cristiana (Chiesa), il principio della *subalternatio scientiarum*, infine, gli apporti forniti alla rivoluzione scientifica dalla cultura umanistico-rinascimentale e dalla filosofia della natura.

## 2. Individuazione delle finalità

1. accedere ai diversi ambiti di conoscenza e di esperienza, da quello scientifico e tecnologico a quello religioso, estetico e filosofico, allo scopo di porli in relazione tra loro e comprenderne le reciproche influenze;

2. porre in discussione il concetto di verità scientifica come sapere assoluto, promuovendo al contempo l'idea della filosofia come sapere rigoroso, in grado di svegliare dal torpore dogmatico e di rendere possibile il confronto e il dialogo disincantato e propositivo;

3. rafforzare negli studenti una competenza riflessiva che consenta loro di potenziare le capacità di trattare i problemi.

## 3. Individuazione degli obiettivi

### Obiettivi cognitivi: conoscenze

Al termine dell'unità didattica lo studente sarà in grado di:

1. conoscere il contesto storico e culturale in cui ha preso avvio la rivoluzione scientifica;

2. conoscere l'antica cosmologia aristotelico-tolemaica, la nuova cosmologia copernicana e soprattutto la sua evoluzione (attraverso gli apporti di Brahe, Keplero, Bruno, Galilei e Newton) in rapporto al quadro storico-culturale in cui si è realizzata;

3. conoscere il significato dei termini: universo chiuso, unico, finito, concentrico, qualitativamente differenziato, principio di autorità,

pampsichismo, immanentismo, panteismo, matematizzazione del reale, metodo sperimentale, inerzia, legge di natura, paradigma;

4. conoscere la differenza che intercorre tra i seguenti poli dicotomici descrittivi della realtà: geocentrismo/eliocentrismo, concezione essenzialistico-finalistica/quantitativo-causalistica, strumentalismo/realismo, orbita/orbe, mutabile/immutabile, finito/infinito, moto circolare/moto rettilineo uniforme, esperienza/esperimento, deduzione/induzione, determinismo/indeterminismo, verificazionismo/ falsificazionismo.

#### Obiettivi cognitivi: competenze

Al termine dell'unità didattica lo studente sarà in grado di:

1. riconoscere i due momenti fondamentali della storia della scienza in rapporto ai modelli cosmologici e ai metodi d'indagine dei fenomeni terrestri e celesti: il paradigma aristotelico-tolemaico e il paradigma newtoniano;

2. individuare gli elementi di continuità e di alterità tra il modello copernicano (con la sua graduale evoluzione fino alla definizione del nuovo paradigma newtoniano) e il modello aristotelico-tolemaico (paradigma classico);

3. comprendere le trasformazioni del pensiero filosofico in rapporto alla rivoluzione scientifica, soprattutto in relazione al problema della conoscenza e del metodo sperimentale di Galileo, elaborando una riflessione personale sulle questioni relative all'assolutezza del sapere scientifico.

#### Obiettivi emotivo-relazionali

L'apprendimento potrà dirsi significativo, ossia in grado di produrre cambiamenti, solo se gli studenti avranno:

1. sviluppato interesse cognitivo e coinvolgimento emotivo rispetto all'unità didattica proposta ;

2. sviluppato una maggiore attenzione verso la partecipazione, il che significa incremento del dialogo e del confronto dialettico fra tutti gli attori e conseguente costruzione di uno spazio di senso condiviso.

#### **4. Strategie didattiche: metodi, tecniche e strumenti**

Al fine di garantire l'efficacia del processo d'insegnamento e rendere significativo l'apprendimento, è consigliabile l'utilizzo di una pluralità di strategie didattiche (intendendo con ciò l'insieme di metodi, tecniche e strumenti), scelte in relazione agli argomenti da trattare e alle dinamiche relazionali caratterizzanti il gruppo classe.

### Relativamente ai metodi:

1. indicazione degli obiettivi da conseguire e i contenuti da affrontare, al fine di rendere gli alunni consapevoli del lavoro da svolgere ed alimentare la loro motivazione;

2. proposizione di brevi ma incisive panoramiche iniziali, non solo allo scopo di far conoscere agli studenti i contenuti della lezione, ma soprattutto per sottolineare i punti focali dell'argomento da trattare attraverso l'evidenziazione, all'inizio di ogni lezione, dei concetti fondamentali;

3. utilizzo del "metodo della ricorsività", per cui i concetti studiati saranno ripresi più volte e intensificati, in occasione di ripassi collettivi;

4. riflessione e discussione organizzata, attraverso la proposizione di domande-stimolo da parte dell'intera comunità di dialoganti e feedback continuo, allo scopo di riprendere e rinforzare i concetti, puntualizzare gli argomenti risultati poco chiari e alimentare riflessioni sinottiche e/o di approfondimento;

### Relativamente alle tecniche:

1. esposizione degli argomenti in modo chiaro e preciso, allo scopo di fornire agli alunni una guida sicura;

2. utilizzo espressivo e mirato del tono della voce, della gestualità e dello sguardo, allo scopo di mantenere vivo l'interesse degli allievi;

3. conduzione delle lezioni in piedi e per quanto possibile in movimento, al fine di stabilire con gli alunni un rapporto più vicino e diretto anche grazie alla breve "distanza prossemica";

4. adozione di uno stile di leadership democratico e flessibile, consistente nel condurre le lezioni in maniera corresponsabile e partecipativa, tenendo conto dei bisogni e delle domande degli alunni e manifestando un'alta disponibilità al dialogo e al confronto.

### Relativamente agli strumenti:

1. utilizzo degli appositi sussidi didattici di tipo informatico sulla rivoluzione nella scienza (presentazione in PowerPoint);

2. manuali (*Filosofi e filosofie nella storia* di N. Abbagnano e G. Fornero; *I filosofi e le idee*, di F. Cioffi, G. Luppi, A. Vigorelli) e manuali specialistici, in particolare il vol. I dell'opera *Storia della scienza* di Paolo Rossi;

3. saggi specialistici, in particolare *La nascita della scienza moderna in Europa* di Paolo Rossi, *L'immaginazione nella scienza* di G. Holton, *Galileo come critico delle arti* di E. Panofsky;

4. brani tratti dai classici, tra cui *De revolutionibus orbium coelestium* di N. Copernico, *De l'infinito universo et mondi* di G. Bruno, *Dialogo intorno ai due massimi sistemi del mondo* di G. Galilei, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* di E. Husserl.

## **5. Spazi e tempi**

Anche gli spazi rivestono una grande importanza, per questa ragione è consigliabile proporre le lezioni multimediali, la stessa lezione frontale, nonché la prova di verifica, all'interno di un laboratorio per gli audiovisivi o comunque di un'ampia aula.

Articolazione temporale e contenutistica dell'unità didattica:

<p><b>1 ORA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Presentazione</u> dell'unità didattica attraverso una breve introduzione e <u>distribuzione</u> agli alunni della riproduzione cartacea delle <i>slide</i> di cui si compone la presentazione in PowerPoint;</li><li>• <u>Lezione multimediale e interattiva</u> sul contesto storico e culturale in cui ha avuto origine la rivoluzione scientifica, quindi descrizione della cosmologia aristotelico-tolemaica e di quella copernicana.</li></ul>
<p><b>1 ORA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Lezione multimediale e interattiva</u> sul modello ticonico, le leggi di Keplero, la filosofia naturale di Bruno e le scoperte astronomiche e fisiche di Galileo;</li><li>• Riflessione e discussione organizzata, attraverso la proposizione di domande stimolo da parte dell'intera comunità di dialoganti allo scopo di riprendere e rinforzare i concetti.</li></ul>
<p><b>1 ORA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Lezione multimediale e interattiva</u> sul nuovo paradigma newtoniano della gravitazione universale, sulla conferma della sua fecondità con la scoperta del 7° e 8° pianeta, sulla sua crisi e sostituzione col paradigma della relatività generale di Einstein;</li><li>• Riflessione e discussione organizzata, attraverso la proposizione di domande stimolo da parte dell'intera comunità di dialoganti allo scopo di riprendere e rinforzare i concetti.</li></ul>



<b>1 ORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Lezione frontale</u> sul metodo sperimentale galileiano e le sue implicazioni gnoseologiche, sull'assolutezza del sapere scientifico e la sua messa in discussione attraverso le geometrie non-euclidee, la riflessione husserliana e il principio d'indeterminazione di Heisenberg.</li> </ul>
<b>1 ORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Laboratorio</u> di lettura e analisi di un brano tratto dal classico husserliano <i>La crisi delle scienze europee</i>.</li> </ul>
<b>1 ORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prova di verifica</u> consistente in un questionario a risposta aperta.</li> </ul>
<b>1 ORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restituzione delle prove di verifica. <u>Discussione consapevole e partecipata.</u></li> </ul>

## Sviluppo contenutistico

### 1. Prima Lezione

Con l'espressione "Rivoluzione Scientifica" si indica la svolta che a cavallo tra '500 e '600 modifica radicalmente la concezione e i metodi del sapere. Le grandi scoperte scientifiche compiute da Copernico, Keplero e Galileo, infatti, ponendo in discussione l'antica cosmologia, mettono in crisi anche la scienza e in particolare la fisica aristotelica, avviando in tal modo l'elaborazione di un nuovo sistema della natura che troverà il suo completamento nella grandiosa costruzione di Newton che, dopo Einstein, definiamo oggi «fisica classica».

Come ogni prodotto dell'attività umana, quindi, anche la scienza moderna è nata in un contesto storicamente determinato, caratterizzato:

1. *dalla nascita degli **Stati nazionali e cittadini** e dall'affermarsi della **civiltà urbano-borghese**.* La macchina organizzativa delle grandi monarchie europee e l'affarismo del ceto mercantile, infatti, fecero crescere in maniera esponenziale il bisogno e quindi la domanda di nuovi ritrovati tecnici in grado, ad esempio, di dotare gli eserciti di nuovi e più potenti armamentari bellici e le città di più efficaci strutture difensive o di grandi opere architettoniche, oppure di migliorare le vie di comunicazione o le procedure per estrarre i metalli o lavorare le stoffe;

2. *dalla saldatura tra **sapere tecnico e sapere scientifico** e quindi tra tecnici e scienziati.* Fino ad allora, infatti, vi era stato un millenario abisso tra scienza pura e applicazioni pratiche;

3. *dalla **cultura umanistico-rinascimentale.*** Caratterizzata da un sostanziale ritorno all'uomo e quindi da una tendenziale laicizzazione del sapere e da una forte rivendicazione della **libertà di ricerca**. Attraverso il principio del "ritorno all'antico", inoltre, l'Umanesimo dà avvio alla traduzione di numerose opere scientifiche e filosofiche dell'antichità, tra cui quelle dei pitagorici che per primi sostennero la teoria eliocentrica. Infine, dalla cultura rinascimentale si sviluppò quella filosofia naturale che sostenne la spiegazione della natura per mezzo della natura.

Detto questo non bisogna però dimenticare il **fattore genio**, poiché senza menti geniali e creative la scienza non sarebbe mai nata, la scienza infatti non è stata prodotta da sole circostanze di contesto, né si può dire che sia stata prodotta da sole menti geniali, quanto piuttosto da scienziati che vissero ed operarono in un determinato contesto storico-culturale.

Tali menti geniali, oltre a Copernico, furono: Brahe, Keplero, Bruno, Galileo e Newton, che per affermare il loro pensiero dovettero lottare con potenti e numericamente consistenti avversari, ossia gli **aristotelici**, depositari della tradizione culturale e custodi della visione cosmologica aristotelico-tolemaica, nonché della concezione finalistica ed essenzialistica della realtà propria della metafisica greca e cristiana; ma soprattutto la **Chiesa**, custode della validità della parola divina espressa nella Bibbia e della visione cosmologica e del pensiero di Aristotele, su cui Tommaso aveva fondato l'intera filosofia cristiana. Il connubio tra queste forze determinò l'affermarsi del **principio di autorità** che aveva finito per attestare l'assoluta validità del sistema aristotelico-tolemaico che ora occorre analizzare.

**Aristotele** costruì la sua grandiosa macchina celeste partendo da ciò che rilevano i sensi. L'esperienza comune, infatti, c'insegna che facendo cadere una pietra nello stagno essa va a fondo, o che urtando un bicchiere d'acqua essa finisce per terra o ancora che la fiamma di un fuoco tende ad andare verso l'alto. Da tali osservazioni Aristotele derivò la distinzione tra moti naturali e moti violenti e tra mondo celeste e mondo terrestre. Secondo Aristotele, infatti, gli elementi di cui il nostro mondo si compone sono essenzialmente quelli individuati da Empedocle con la sua teoria delle quattro radici, ossia **terra, acqua, aria e fuoco**, ad ognuno di questi elementi compete un preciso luogo naturale, così se uno di questi elementi viene spostato dal luogo che gli compete, è perché si è esercitata su di esso un'azione che ha ingenerato un **moto**

**violento**, quando quell'azione cessa l'elemento ritorna al luogo che gli compete proprio attraverso un **moto naturale**. L'esperienza comune poi ci mostra come al di là del nostro mondo vi sia un cielo in cui si possono riconoscere alcuni pianeti e numerosissime stelle e dal momento che questi permangono intatti e immutati nel loro luogo, Aristotele (e con lui gli antichi e i medievali) ne dedusse che dovevano essere composti di un altro elemento, di natura divina o quintessenza, che chiamò **etere**, che è solido, cristallino, non soggetto a modificazioni e che andava a costituire il mondo celeste, fatto di sfere concentriche al cui equatore s'incastonavano i pianeti e le stelle. Il mondo aristotelico-tolomaico, dunque, era pensato come **qualitativamente differenziato** in due zone cosmiche. Alla prima zona, il mondo sopralunare o celeste in cui regnava l'**immutabilità** e la **perfezione**, competeva esclusivamente il **movimento circolare uniforme**, anch'esso simbolo di perfezione perché senza principio e senza fine, eternamente ritornante su se stesso. Alla seconda zona, il mondo sublunare, mutevole e imperfetto, competeva invece il moto rettilineo (dal basso verso l'alto o viceversa), che proprio perché caratterizzato da un inizio e da una fine originava i processi di generazione e corruzione.

La grandiosa macchina celeste di Aristotele fu poi perfezionata da **Tolomeo**, il più grande astronomo dell'antichità, vissuto ad Alessandria nel II sec. d.C. ed autore di quell'opera che per più di un millennio restò a fondamento del sapere astronomico ed anche astrologico: l'**Almagesto**. In essa Tolomeo diede una spiegazione matematica di tutti i fenomeni celesti in accordo con il cosmo teorizzato da Aristotele, attraverso il ricorso ad artifici come gli epicicli.

Occorre adesso delineare i punti essenziali di quel millenario «sistema del mondo» che è l'**universo aristotelico-tolomaico**. La cosmologia antico-medievale, infatti, concepiva il mondo come sostanzialmente *unico, chiuso, finito, fatto di sfere concentriche, geocentrico e diviso in due parti qualitativamente distinte*.

L'universo degli antichi e medievali era **unico** in quanto il *solo* universo esistente; **chiuso** poiché immaginato come una sfera *limitata* dal cielo delle stelle fisse, oltre il quale non c'era nulla, tanto meno il vuoto, poiché secondo Aristotele ogni cosa è nell'universo, mentre l'universo non è in nessun luogo; l'universo era anche **finito** e non solo perché chiuso, ma soprattutto per il fatto che secondo la concezione classica l'infinito, oltre ad essere considerato una semplice idea e non una realtà, aveva in sé il carattere dell'imperfezione, poiché in esso non vi è mai compimento. Tale universo, inoltre, era **fatto di sfere concentriche**, intese non come astrazioni matematiche necessarie per agevolare i calcoli, quanto piuttosto come sostanze reali, su cui erano

incastonate le stelle e i pianeti. Si avevano così, oltre alla sfera delle stelle fisse, i cieli di Saturno, Giove, Marte, Sole, Venere, Mercurio e Luna. Al di sotto del cielo lunare ed al centro di tutto ed immobile vi era infine la Terra (**geocentrismo**).

Questa visione astronomica, quindi, traeva la sua originaria derivazione da quel «**senso comune**» che, attraverso la **testimonianza dei sensi**, poteva quotidianamente constatare l'immobilità della terra e il moto dei cieli. Essa finì poi per saldarsi anche con la stessa visione cristiana del mondo, che con la teologia patristica e scolastica aveva finito per sacralizzare questa cosmologia, intrecciandola con le dottrine della creazione, dell'incarnazione e della redenzione che, facendo della Terra la sede privilegiata della storia del mondo e dell'uomo il fine della creazione (antropocentrismo), ben si conciliavano con la centralità spaziale riconosciuta alla Terra (geocentrismo).

La **rivoluzione scientifica** del '500-'600 scardinò proprio questo sistema di pensiero, mettendo in discussione l'universo aristotelico-tolémaico. Pensato allo scopo di far vincere la circolarità, simbolo di perfezione, esso seppe rispondere per ben 2000 anni ai bisogni pratici dell'uomo, legati non solo alla previsione delle eclissi, ma soprattutto alle necessità in agricoltura e per orientarsi durante la navigazione in aperto mare, tuttavia, nel corso del tempo, pose anche alcuni problemi di calcolo che spingevano alla periodica modifica e correzione del sistema che ne risultava così sempre più appesantito. Finché, nel XV secolo, l'osservazione astronomica non riprese vigore soprattutto per la necessità di riformare l'antico calendario giuliano, che nel corso dei secoli si era trovato sempre meno in accordo con l'anno solare. Una grande messe di osservazioni fu così a disposizione di Niccolò **Copernico**, che se ne servì per elaborare un modello rivoluzionario del cosmo esposto nel 1543 nella sua opera «**De revolutionibus orbium coelestium**» in cui alla concezione geocentrica del sistema aristotelico-tolémaico sostituiva il suo **eliocentrismo**, per sua stessa ammissione ripreso dai Pitagorici e da Aristarco di Samo. Con la sua teoria, infatti, Copernico ammise il **moto terrestre** di rotazione attorno a se stessa e di rivoluzione attorno al Sole e, conseguentemente, i moti apparenti del Sole e dei pianeti dovuti proprio alla rotazione della Terra su se stessa. Ma non ci si allontana dalla vecchia immagine d'universo. Copernico, infatti, concepiva ancora l'universo come unico, chiuso dal cielo delle stelle fisse, finito, differenziato ed inoltre accettava il principio della perfezione dei moti circolari uniformi riferiti alle sfere cristalline, pensate come entità reali ed incorruttibili.

Nonostante ciò, la carica rivoluzionaria contenuta nell'opera di Copernico era notevole e per questo incontrò sin da subito grandi **ostacoli**. Anzitutto la teoria eliocentrica contrastava apertamente con la Bibbia, in particolare col seguente passo «*Fermati, o Sole, su Gabaon e tu Luna sulla valle di Aialon*» (**Giosuè X, XII**), che per la Chiesa e per i sostenitori del vecchio sistema testimoniava il fatto che era il Sole e non la Terra a muoversi. In secondo luogo la teoria di Copernico violava il principio della "**subalternatio scientiarum**", per il quale una scienza inferiore, quale l'astronomia, aveva sempre bisogno della scienza superiore per definizione, la teologia. Infine, nella **prefazione** all'opera, scritta dal suo allievo ed amico, il teologo luterano Andrea **Osiander**, la teoria eliocentrica fu presentata non come la raffigurazione del reale (realismo), quanto piuttosto come una semplice ipotesi matematica, capace di semplificare notevolmente e risolvere problemi di calcolo meglio del vecchio sistema, inaugurando in tal modo una visione strumentalistica della scienza, secondo cui la scienza non scopre la verità, ma è solo uno strumento per risolvere problemi, spiegando in maniera efficace i fenomeni (**strumentalismo**). La scelta di Osiander, che in ciò contravvenne alla volontà e alle convinzioni dello stesso Copernico, aveva come unico scopo proprio quello di preservare da possibili condanne il suo maestro e la sua teoria, ma il suo sforzo fu inutile, poiché il copernicanesimo fu comunque condannato dalla Chiesa nel 1616.

Frattanto, se da un lato venivano sollevate le **prime obiezioni** al copernicanesimo (le quali facevano notare che se la Terra fosse realmente in movimento, allora gli oggetti presenti sulla sua superficie avrebbero dovuto essere lanciati e soprattutto si sarebbe dovuto sviluppare un forte vento in direzione opposta), dall'altro, già nel 1551, proprio sulla base del sistema copernicano, Erasmus **Reinhold** (strumentalista) elaborò ad uso della navigazione le **tavole pruteniche**, intese come un vero e proprio sistema di orologi in grado di fornire indicazioni sulla latitudine e longitudine, che andarono a sostituire le vecchie tavole tolemaiche.

Il sistema copernicano, inoltre, si mostrò più efficace del precedente nella spiegazione di molti fenomeni, come ad esempio il cosiddetto **moto retrogrado di Marte**, che il vecchio sistema riusciva spiegare solo attraverso il ricorso alla complicata teoria degli epicicli. Fin dall'antichità, infatti, si era notato che Marte nel suo cammino da est verso ovest, ad un certo punto si ferma, poi torna verso est e dopo aver camminato per un po' in quella direzione riprende ad andare verso ovest, praticamente Marte per un certo tratto torna indietro. Il vecchio sistema risolve la cosa dicendo che Marte girava intorno alla Terra, muovendo su di una circonferenza il cui centro girava attorno alla

Terra, è la cosiddetta **teoria degli epicicli** di Eudosso di Cnido. Copernico, invece, spiegava tale fenomeno semplicemente sostenendo che il moto retrogrado di Marte era legato al contemporaneo movimento della Terra.

## 2. Seconda Lezione

Successivamente, a complicare ulteriormente la situazione, intervenne l'astronomo danese Thyco **Brahe**, il più grande astronomo ad occhio nudo della storia dell'astronomia e fondatore dell'osservatorio di Uraniborg in Danimarca, che elaborò un **terzo sistema** per salvare entrambe le teorie, poiché se quella copernicana rispondeva meglio alle esigenze di calcolo, quella aristotelico-tolemaica era invece in accordo con la sacra scrittura. Prendendo spunto da Eraclide Pontico, egli propose un sistema ibrido in cui la Terra rimaneva al centro dell'universo e attorno ad essa giravano la Luna e il Sole (secondo il sistema aristotelico-tolemaico), mentre gli altri pianeti giravano attorno al Sole (secondo il sistema copernicano). Tuttavia, l'importanza di Brahe non risiede nella semplice ideazione di questo terzo sistema, apprezzato solo dai gesuiti, quanto nell'aver ipotizzato per primo l'**esistenza delle orbite**. Osservando la nascita di una nuova stella tra il 1572 e il 1574 e studiando l'apparizione di alcune comete, infatti, Brahe sostenne che tali fenomeni avvenivano nel mondo celeste e non nel mondo sublunare come aveva sostenuto Aristotele, mettendo così in discussione l'idea d'immutabilità dei cieli e la realtà stessa delle sfere concentriche, solide in quanto fatte di etere. Come era infatti possibile continuare a parlare d'immutabilità del mondo celeste se in esso delle stelle comparivano e scomparivano? Il fenomeno della generazione e corruzione era dunque da attribuire anche al mondo sopralunare, con la conseguente messa in discussione del concetto di universo diviso in due parti qualitativamente differenziate, cui competevano fisiche distinte. Inoltre, se il passaggio delle comete avviene nel mondo celeste, come si può ancora sostenere la realtà delle sfere concentriche solide? Occorreva piuttosto ammettere che il cielo non è un corpo duro bensì fluido e libero, aperto in tutte le direzioni e che conseguentemente occorreva passare dal concetto aristotelico-tolemaico di orbe, a quello di orbita intesa come la traiettoria che i pianeti descrivono attorno al Sole. Nonostante questo grande passo in avanti, però, il concetto di universo di Brahe era simile a quello antico, in quanto geocentrico, unico, chiuso, finito e ancora caratterizzato dal moto circolare uniforme.

Quando Brahe morì, nel 1601, il suo posto alla carica di matematico imperiale alla corte di Praga fu preso dall'allora giovane assistente Giovanni **Keplero**, il quale sin da giovanissimo si era fatto notare per un'opera astronomica, pubblicata a soli 25 anni, dal titolo *Mysterium Cosmographicum* (1596), in cui oltre a dichiarare la sua totale adesione al copernicanesimo, teorizzava l'esistenza di precisi rapporti geometrici tra i corpi celesti. Preso il posto di Brahe, a Keplero fu riconosciuto il diritto di leggere e utilizzare tutte le carte lasciate dal maestro, e proprio attraverso la grande quantità di dati a disposizione

Keplero darà un notevole contributo alla rivoluzione astronomica, con l'individuazione, nell'opera *Astronomia nova* del 1609, delle prime due **leggi sul moto planetario**. Con la sua **prima legge**, infatti, Keplero, sostenendo che le orbite dei pianeti sono delle ellissi di cui il Sole occupa uno dei due fuochi (tra l'altro il termine di fuoco dell'ellissi fu coniato proprio da Keplero), negò il dogma più solido tramandato dall'antichità, ossia il moto circolare. Con la **seconda legge**, invece, sostenendo che il movimento dei pianeti è più veloce quando questi sono vicini al sole [perielio] e più lento quando ne sono più lontani [afelio], egli ruppe con l'altro grande dogma dell'antichità, ossia l'uniformità del moto. Keplero decretò così la rottura definitiva con la tradizionale interpretazione dei moti planetari, infatti, per gli astronomi che lo avevano preceduto l'ostacolo principale per l'abbandono del concetto di moto circolare uniforme era di natura metafisica e matematica insieme, poiché, come aveva sostenuto lo stesso Brahe, qualora i moti celesti non fossero stati circolari le orbite dei pianeti, essendo irregolari, non avrebbero potuto essere oggetto di calcolo sistematico. Al contrario, con la sua seconda legge, Keplero dimostrò che, stante l'orbita ellittica, vi era pur sempre una regolarità geometrica dei moti e quindi la possibilità di approntare un calcolo sistematico. Nel 1619, infine, egli enunciò nell'opera *Harmonices mundi* la sua **terza legge**, con la quale affermava l'esistenza di una relazione non solo tra orbita e velocità di un singolo pianeta, ma anche tra le velocità dei pianeti, a conferma dell'esistenza di un perfetto ordine geometrico del cosmo.

La rivoluzione copernicana, però, avrebbe comunque rischiato di fermarsi a metà, senza l'ulteriore apertura del cosmo operata da Giordano **Bruno**. Nato a Nola nel 1548, frequentò a Napoli il collegio domenicano, dove crebbe come ragazzo prodigio per la sua memoria. Entrato ben presto in contrasto con gli ambienti ecclesiastici, iniziò a vagare per l'Europa come araldo di una nuova visione dell'universo di chiara matrice copernicana. Maturò però delle idee che non furono il frutto di osservazioni astronomiche o calcoli matematici, ma di geniali intuizioni a sostegno dell'**infinità dell'universo**, con l'abbattimento delle sue mura esterne (cielo delle stelle fisse), e della **pluralità dei mondi** e della loro abitabilità, ipotizzando l'esistenza di un numero illimitato di stelle-soli, quindi, l'**assenza di un centro** dell'universo (contestazione dell'eliocentrismo). Tuttavia, le intuizioni di Bruno (che certamente non fu uno spirito moderno), non avendo il necessario sostrato scientifico, furono freddamente accolte da Brahe, Keplero e Galilei, i quali negarono qualsiasi validità alle sue teorie, occorrerà infatti aspettare Cartesio e poi Newton per una parziale riabilitazione delle sue idee in campo scientifico.



Proprio la particolare vicenda di Bruno ci offre la conferma di quanto le **idee extrascientifiche** abbiano potuto influire sulla rivoluzione scientifica, egli infatti maturò le sue intuizioni sull'infinità dell'universo da presupposti che nulla ebbero a che vedere con la scienza. Per Bruno, tutto ciò che esiste nell'intero universo è vivo e possiede un'anima (pampsichismo) e colui che ha conferito l'anima ad ogni cosa, ossia alla natura è proprio Dio che il nolano concepisce sia come *mens super omnia*, al di sopra delle cose e quindi trascendente ed inconoscibile, sia come *mens insita omnibus*, presente in tutte le cose e quindi immanente e conoscibile, e proprio in questi ultimi termini Bruno ci offre una visione panteistica della realtà. Tuttavia, essendo Dio infinito, infinito deve anche essere la natura e l'universo che Egli anima, tale è la sua religione naturale, che è poi lo stesso filosofare, che spinge l'uomo a realizzare il proprio slancio vitale e che si contrappone alle religioni rivelate come il cristianesimo, piene invece di dogmi che ostacolano il pensiero e la piena affermazione di sé. Per queste sue idee, l'inquisizione lo processò come eretico e lo condannò al rogo a Roma in Campo dei Fiori il 17 febbraio del 1600.

Ma anche lo stesso Keplero fu profondamente influenzato da idee extrascientifiche, egli infatti pensò all'universo come dotato di un perfetto ordine geometrico proprio perché Dio stesso è geometra e musicista, non a caso Keplero scrisse l'*Harmonices mundi*, in cui a ciascun pianeta veniva attribuito un preciso tono musicale a formare appunto l'armonia del mondo. Vedremo infine come lo stesso Galilei sia stato probabilmente influenzato da idee extrascientifiche, più precisamente estetiche, nella sua ostinata difesa della circolarità dei moti planetari che gli impedirono di accettare come vera la prima legge di Keplero sul movimento ellittico dei pianeti e quindi d'intuire correttamente il principio d'inerzia.

In via puramente teorica, quindi, con Bruno la rivoluzione astronomica può dirsi conclusa, ma occorre prove più concrete per operare la transizione tra il cosmo aristotelico-tolomaico a quello copernicano, e in ciò proprio **Galileo** ha una parte molto importante. Nato a Pisa nel 1564, fu attratto fin dalla tenera età dalle discipline scientifiche, ottenne a soli 25 la cattedra di matematica presso lo Studio di Pisa e a soli 28 anni la cattedra di matematica a Padova. Il 1609 segnò una tappa decisiva nella sua vita, infatti, proprio quell'anno puntò verso il cielo il **cannocchiale** da lui stesso costruito ai fini della ricerca astronomica. Le scoperte che ne seguirono, rese note nel «*Sidereus Nuncius*» (Ragguaglio astronomico) del 1610, offrirono le **prove del copernicanesimo**, procurandogli però potenti nemici, gli aristotelici ma soprattutto la Chiesa. Nel 1616, infatti, ricevette dal cardinale Bellarmino l'ammonizione a non difendere la teoria

copernicana, che nello stesso anno fu dichiarata eretica, e nel 1632 per i contenuti di un'altra sua opera dal titolo «*Dialogo intorno ai due massimi sistemi del mondo*» incappò in un processo che gli costò l'abiura e il carcere a vita, poi tramutato nel confino nella sua villa di Arcetri. Per ironia della sorte, l'uomo che aveva visto più lontano di tutti, morì cieco nel 1642. Nel «*Sidereus Nuncius*», Galileo offrì la dimostrazione della corruttibilità dei cieli, attraverso sensazionali scoperte. In primo luogo, con la scoperta delle **montagne lunari**, egli dimostrò che la Luna non è perfettamente sferica come sostenevano gli antichi, ma presenta una superficie montuosa come la Terra, a riprova dell'omogeneità tra mondo sublunare e mondo celeste e quindi dell'insostenibilità di due fisiche distinte. Con la scoperta delle **macchie solari**, ossia della presenza sulla superficie del Sole di chiazze scure, Galileo dimostrò che esso era soggetto al divenire come la Terra, dimostrando la mutevolezza del mondo celeste. Con la scoperta delle **fasi di Venere**, Galileo provò che esso riceveva la luce dal Sole girandovi attorno, proprio come la Terra, e che quindi era un corpo opaco, ossia privo di luce propria al pari della Terra e di tutti gli altri pianeti. Infine, con la scoperta dei **pianeti medicei**, ossia dei 4 satelliti di Giove: Io, Europa, Ganimede e Callisto, Galileo confutò l'idea che l'Universo avesse un solo centro, dal momento che essi ruotavano attorno a Giove, proprio come la Luna attorno alla Terra.

Tali scoperte, però, non quietarono i sostenitori del vecchio sistema e proprio per questa ragione Galileo, incoraggiato dall'elezione di papa Urbano VIII, pubblicò nel 1632 il «*Dialogo intorno ai due massimi sistemi del mondo*», in cui egli immaginò appunto un dialogo in quattro giornate fra tre personaggi: il copernicano Salviati, l'aristotelico Simplicio e lo spirito libero Sagredo. Le prime due giornate sono dedicate alla **distruzione della cosmologia aristotelica** ed in particolare alla confutazione degli argomenti contro il moto terrestre, sostenuti dagli aristotelici. Contro di esso, infatti, Simplicio affermava che se la Terra si muovesse realmente verso est, come sostengono i copernicani, allora si dovrebbe avere un fortissimo vento che spira da est e si dovrebbero anche vedere le nuvole scappare in senso opposto. Ancora, se la Terra si muovesse realmente verso est, lasciando cadere un oggetto dall'albero di una nave esso non dovrebbe cadere in perpendicolo, ma lievemente spostato nel senso del movimento della Terra. In realtà risponde Galileo, per bocca di Salviati, immaginando di essere nella **stiva di una nave** che si muove di moto non irregolare, e immaginando che in questa stiva vi siano svariati oggetti, una farfalla ed un secchio d'acqua da cui cadono delle gocce raccolte poi in un catino dalla bocca stretta, in questa situazione afferma Galileo noi non possiamo decidere se la nave sia in moto o sia ferma. È l'enunciazione

del cosiddetto **principio di relatività del moto locale**, che toglie qualsiasi argomento a Simplicio, e quindi agli aristotelici, poiché essendo l'uomo parte del sistema Terra non si può dire né che la Terra giri, né che stia ferma. Nella 4<sup>o</sup> giornata, infine, Galileo proporrà il suo argomento positivo per dimostrare il moto della Terra, facendo ricorso al **fenomeno delle maree**, prendendo così un abbaglio terribile, poiché con tale argomento non faceva altro che contraddire proprio il principio di relatività poc'anzi enunciato. Neanche Galileo riuscì quindi ad offrire la dimostrazione del moto della Terra.

Fu solo nel 1851, infatti, che il fisico **Focault**, al Pantheon di Parigi, dimostrò il moto terrestre per mezzo di un esperimento in cui riuscì (con un complicato sistema) a sganciare un **pendolo** dal piano su cui era appeso, dimostrando che il moto apparente del pendolo, che frattanto aveva iniziato a ruotare, altro non era che il moto stesso della Terra, tant'è che il pendolo una volta lasciato libero di vagare compì un giro completo in 36 ore, mentre ripetendo l'esperimento al Polo nord il pendolo effettuò un giro completo in 24 ore, pari cioè proprio al tempo di **rotazione della Terra** su se stessa.

Nonostante Galilei non fosse riuscito a dimostrare il moto terrestre, la sua opera fece comunque molto scalpore, tanto che ne fu sospesa la diffusione e a Galileo fu imposto nell'ottobre del 1632 di trasferirsi a Roma e di mettersi a disposizione del **Sant'Uffizio**. Dopo aver temporeggiato, Galileo nel febbraio del 1633 era a Roma e in aprile dovette trasferirsi «come prigioniero» presso il Sant'Uffizio, con l'accusa formale di esser venuto meno al precetto (ora non più ammonizione) del 1616. Galileo, ingenuamente, tentò di difendersi sostenendo che con la sua opera aveva inteso piuttosto mostrare l'erroneità del copernicanesimo e non dell'aristotelismo, offrendo così il fianco ai giudici inquisitori che facilmente, «*Dialogo...*» alla mano, dimostrarono il contrario. Come detto, Galileo fu costretto all'**abiura** e condannato al carcere a vita, poi tramutato nel confino nella sua villa di Arcetri.

Ma quali furono le ragioni di un simile processo? Anzitutto il **realismo** di Galileo, egli infatti rifiutò sempre di presentare le sue teorie come semplici ipotesi (strumentalismo), come invece gli era stato suggerito dal **Card. Bellarmino** e dallo stesso **Urbano VIII**, sostenendo al contrario che le sue scoperte e teorie descrivevano la realtà per come essa è veramente (realismo). In secondo luogo, Galileo difese con forza l'**autonomia della scienza**, infatti, soprattutto nelle Lettere copernicane, Galileo sostenne che la natura, oggetto della Scienza, e la Bibbia, base della religione, derivano entrambe da Dio e non possono contraddirsi e quando ciò accade i contrasti si risolvono

rivedendo l'interpretazione della Bibbia, poiché essa insegna "come si vadia in cielo e non come vadia il cielo" (Lettera a Madama Cristina, 1615). Ma soprattutto Galileo difese la **libertà di ricerca** fondata, come vedremo, sul metodo sperimentale fatto da «*sensate esperienze*» e «*certe dimostrazioni*». In una parola, Galileo fu condannato per il suo netto **rifiuto del principio di autorità**.

Finora ci siamo occupati delle scoperte che Galileo compì in campo astronomico, anche perché attraverso di esse egli chiuse la prima fase della rivoluzione scientifica, ossia quella specificatamente inerente la rivoluzione astronomica, per aprire una nuova fase che porterà alla rivoluzione nella scienza e in particolare nella **fisica**, che troverà la sua piena realizzazione con Newton. Anche in fisica, infatti, grandi furono i contributi di Galileo, il quale con i suoi studi sulla **caduta dei gravi** giunse alla determinazione del **2° principio della dinamica**. Egli dimostrò infatti che il moto di un corpo in caduta libera è uniformemente accelerato indipendentemente dalla forma, dalla materia e dal peso (per Aristotele invece dal peso di un corpo dipendeva la velocità). Inoltre, giunse a determinare il **principio d'inerzia**, per cui tutti i corpi conservano il proprio stato di quiete o di movimento a meno che non intervenga una forza esterna, commettendo però l'errore di considerare l'inerzia come riferita al moto circolare e non al moto rettilineo uniforme, credendo così che l'orbita dei pianeti fosse circolare e soprattutto che ciò bastasse a spiegare il loro movimento nello spazio. Pesò l'**antico dogma della circolarità** e, secondo lo storico d'arte americano Panofsky, anche il canone di bellezza estetica che Galileo attribuiva alla figura circolare, egli infatti fu saldamente ancorato al pensiero classico che aveva fatto del cerchio la perfezione per eccellenza sia dal punto di vista fisico-matematico, che dal punto di vista estetico. E fu proprio questo suo atteggiamento che lo portò ad elaborare il giudizio per cui «*la semplice figura sferica è la più bella articolazione che domandar si possa*», che evidentemente non gli consentì d'intendere a pieno il principio d'inerzia.

### 3. Terza Lezione

Diversamente da Galileo, **Newton** dopo aver correttamente attribuito al principio d'inerzia il moto rettilineo e determinato i tre principi della dinamica:

1) Ogni corpo persevera nel suo stato di quiete o di moto rettilineo uniforme, finché non intervenga una forza a modificare il suo stato (Principio d'inerzia)

2) Una forza che agisce su di un corpo imprime allo stesso un'accelerazione (e non una velocità come in Aristotele) proporzionale alla forza e nella sua stessa direzione.

3) Ad ogni azione corrisponde un reazione uguale e contraria.

...e dopo aver notato che il movimento dei pianeti nella loro orbita poteva essere pensato come una sorta di caduta continua, pensò bene di **unificare in una sola formula** la forza che mantiene i pianeti nella loro orbita e quella che fa cadere i gravi sulla Terra, di unificare cioè le leggi di Keplero e quelle di Galileo. Newton giunse così a formulare la **Legge della gravitazione universale**, per la quale i corpi si attraggono proporzionalmente al prodotto delle masse e in ragione inversa del quadrato delle distanze  $F = G m_1 m_2 / r^2$ . Definendo così nel suo capolavoro del 1687 «*Principia Matematica*» un nuovo **paradigma** a conferma dell'eliocentrismo, che completerà la rivoluzione scientifica.

Il paradigma newtoniano della gravitazione universale, però, fu messo seriamente in crisi nel 1781 dalla scoperta casuale, da parte del massimo astronomo del tempo William **Herschel**, del 7° pianeta, cui venne dato il nome di **Urano**. Infatti, se inizialmente la scoperta diede una conferma della fecondità del paradigma newtoniano, ben presto ci si avvide che l'orbita di Urano presentava alcune anomalie in quanto non si trovava esattamente dove avrebbe dovuto essere, secondo il paradigma. A questo punto o si cambiava il paradigma di gravitazione universale, elevando il raggio  $r$  ad un esponente lievemente maggiore di 2, o si trovava un pianeta che con la sua massa potesse modificare l'orbita di Urano, si scatenò così la ricerca dell'**8° pianeta**. Se ne occupò anche un matematico inglese John **Adams** che dopo aver elaborato complicati calcoli circa la posizione dell'8° pianeta in un punto dello spazio per il 30-09-1845, cercò di convincere Airy, allora direttore dell'osservatorio di Greenwich, a compiere l'osservazione richiesta, allo scopo di verificare la sua previsione, senza tuttavia riuscirci. Frattanto anche il francese **Le Verrier** a partire dal 1845, indipendentemente da Adams, si occupò della questione, rendendo noti alla società astrologica di Parigi i suoi calcoli circa la posizione del pianeta e pubblicando nel 1846 l'opera «*Ricerche sul movimento di Urano*». Proprio leggendo

quest'opera Airy diede all'astronomo Challis dell'osservatorio di Cambridge l'incarico di cercare il pianeta. Frattanto Le Verrier, dopo un inane tentativo a Parigi, grazie all'interessamento di Galle dell'osservatorio di Berlino, il 23-09-1846 riuscì ad individuare l'8° pianeta, ma ad un 1° di distanza rispetto alle previsioni, e pretese di dargli il suo nome, optando alla fine per **Nettuno**. Circa un mese prima, Challis aveva visto una strana stella, ma solo dopo la comunicazione di Galle capì di aver visto il nuovo pianeta. Ne nacque una disputa in cui il maggior astronomo del tempo, William Herschel jr., parteggiò per Adams, mentre la Royal Society conferì la medaglia Copley a Le Verrier. La disputa si concluse solo nel 1847, a casa di Herschel, con la **co-paternità della scoperta**. Il paradigma newtoniano fu comunque salvo, esso infatti dimostrò di essere valido e soprattutto di funzionare bene, poiché l'applicazione dei calcoli ad esso connessi consentì di scoprire l'esistenza di un altro pianeta.

Non sempre però le cose hanno funzionato in questo modo, poiché un'anomalia può anche mettere in crisi il paradigma dominante fino a farlo crollare, così come accadde nel caso del cosiddetto problema della **precessione di Mercurio**. A causa di questo fenomeno, infatti, ogni anno il pianeta si avvicina al Sole di 500'' di cui 43'' inspiegabili. Anche in questo caso si tentò di rimanere entro il paradigma di riferimento, ad esempio ipotizzando, come fece ancora una volta Le Verrier, l'esistenza di un altro pianeta tra Mercurio e il Sole, l'ipotetico Vulcano (ma ci si avvide che in realtà occorrevano 16 piccoli Vulcano per giustificare il fenomeno), oppure, come altri sostennero, l'esistenza tra Mercurio e il Sole di un anello di asteroidi, oppure mettendo mano alla legge di gravitazione universale modificando l'esponente del raggio  $r$ . Finché non venne elaborato un nuovo ed alternativo paradigma, ossia la **teoria della relatività di Einstein**, che spiegò il fenomeno sostenendo che fosse la massa stessa del Sole a curvare lo spazio-tempo del pianeta Mercurio. Si realizzò così una **nuova rivoluzione scientifica**, la quale dimostrò come in realtà nella scienza non vi sia continuità ma fratture. La comunità di scienziati, infatti, scontenta del vecchio paradigma, ormai incapace di rispondere adeguatamente a nuovi ed emergenti problemi, ne crea uno nuovo.

## 4. Quarta Lezione

Abbiamo visto come gli antichi abbiano condotto la loro indagine sulla natura attraverso l'osservazione e l'esperienza e cioè attraverso l'utilizzo dei sensi ed abbiamo anche visto come a questo proposito proprio Aristotele era stato un maestro. Nel corso del Medioevo, invece, si affermò il cosiddetto principio di autorità, con annessa l'idea per la quale la conoscenza trova la sua massima espressione nei testi antichi di cui occorreva conoscere pedissequamente il contenuto. Tra il '500 ed il '600, invece, i moderni riuscirono, anche se con molta difficoltà, ad imporre un nuovo modo di considerare la conoscenza scientifica: il **metodo sperimentale**.

Il primo momento del metodo sperimentale è costituito dal ricorso sistematico all'osservazione e all'esperienza che, tuttavia, non è più affidata ai soli sensi, quanto all'uso degli strumenti, come ad esempio il cannocchiale o altre strumentazioni di misura. Questo consentì agli scienziati del '600 di scoprire una enorme quantità di fenomeni mai visti prima, spesso sorprendenti ed inaspettati, come appunto le scoperte di Galileo.

Ma il metodo sperimentale non era però solo questo. La grande novità, infatti, era costituita dall'introduzione dell'esperimento e soprattutto dal rapporto che lo legava con l'ipotesi. Per cogliere la verità dei fenomeni, cioè, non bastava più la semplice **osservazione**, sia pure con l'ausilio degli strumenti, poiché l'esperienza era solo la prima fase di un lungo percorso che prevedeva, in successione, la **misurazione matematica** dei dati, la **formulazione di un'ipotesi** (momento risolutivo o analitico) e il suo controllo per mezzo del **cimento**, ossia l'**esperimento di verifica**. Solo attraverso di esso, infatti, si era in grado di riprodurre artificialmente il fenomeno di modo che, qualora l'ipotesi fosse stata verificata (cioè fatta vera), dopo averlo ripetuto svariate volte ed in presenza degli stessi risultati si poteva finalmente passare alla **formulazione della legge** (momento compositivo o sintetico).

Grazie all'esperimento la natura veniva messa al "*cimento*" (cioè veniva interrogata) e costretta a rispondere a precise domande e per essere significativo l'esperimento richiedeva di essere ripetibile, costante nei risultati, pubblico e quindi confermato o confermabile da altri scienziati. Accanto agli esperimenti che Galileo chiamava "**sensate esperienze**", letteralmente esperienze dei sensi, ossia il **momento induttivo** che, attraverso un'attenta analisi dei casi particolari condotta sulla base dell'osservazione, induce alla formulazione di una legge generale, il metodo sperimentale prevedeva anche un'altra prospettiva di investigazione della natura, le dimostrazioni matematiche, che

Galileo chiamava "*certe dimostrazioni*", ossia il **momento deduttivo** che attraverso una serie di ragionamenti logici, in quanto condotti su base matematica, permette allo scienziato di giungere a formulare delle ipotesi mediante cui dedurre il comportamento probabile dei fatti, indipendentemente da ogni riscontro empirico. È un po' ciò che noi oggi chiamiamo esperimento mentale.

Ora, nonostante in talune sue scoperte scientifiche Galileo abbia utilizzato in modo preponderante il momento induttivo (es.: fasi di Venere) ed in altri il momento deduttivo (es.: principio d'inerzia o relatività del moto locale), in realtà in Galileo *sensate esperienze* e *certe dimostrazioni*, ossia induzione e deduzione sono sempre indissolubilmente legati. In primo luogo perché le *sensate esperienze* di cui parla Galileo sono scevre da ogni carattere qualitativo che ha lasciato il posto alla quantificazione del dato ed inoltre sono sin dall'inizio cariche di teoria, in quanto illuminate da un'ipotesi; in secondo luogo perché le *certe dimostrazioni* presuppongono sempre un richiamo alle *sensate esperienze*, infatti, le intuizioni e le ipotesi (che costituiscono il momento teorico delle scienze) non nascono nel vuoto, ma solo dal contatto con l'osservazione dei fenomeni, ed acquisiscono validità solo per mezzo della conferma sperimentale (che non sempre però poteva essere fornita, come nel caso del principio d'inerzia il quale, sebbene riuscisse a spiegare con esattezza i movimenti osservabili in natura, presupponendo lo spazio infinito, in realtà non poteva essere verificato).

Dal metodo galileiano emerge, dunque, una **diversa concezione** della natura e della scienza. La natura, infatti, viene intesa come un ordine oggettivo e casualmente strutturato di relazioni governate da leggi. La **natura** cioè viene intesa come un:

1. **ordine oggettivo**, nel senso che dall'indagine della natura vanno esclusi valori o attributi umani (come quello di bontà o perfezione), ossia tutto ciò che non è quantificabile;

2. **ordine causale**, nel senso che in essa nulla avviene per caso, ma tutto è il risultato di cause ben precise. Occorre però precisare che le cause di cui ora si parla non sono più riconducibili alle quattro cause aristoteliche (materiale, formale, efficiente, finale), ma solo ad una di esse, ossia alla causa efficiente, in quanto produce un effetto. Una vera e propria ripulsa poi Galileo la dimostra nei confronti della causa finale, poiché, a suo avviso, l'uomo non deve indagare perché la natura operi in un certo modo (causa finale), ma solo come essa opera (causa efficiente).



3. **insieme di relazioni** e non di essenze, allo scienziato infatti non importa mettere in luce la "sostanza" di un fatto come il fulmine, ma l'insieme di relazioni causa effetto che lo hanno prodotto.

4. **insieme di leggi** che regolano i fenomeni e che in quanto tali vanno solo scoperte.

La scienza, invece, viene intesa come un sapere sperimentale-matematico e intersoggettivamente valido. La **scienza** cioè viene intesa come un:

1. **sapere sperimentale**, poiché si fonda sull'osservazione dei fatti che non è da intendere come semplice registrazione degli stessi subito inquadrata in una teoria generale, quanto piuttosto in una complessa costruzione su base matematica che attraverso l'esperimento compie la necessaria verifica delle ipotesi;

2. **sapere matematico** che si fonda sul calcolo e la misura, poiché la quantificazione è una condizione imprescindibile per lo studio della natura, oltre che uno dei punti di forza del nuovo metodo scientifico.

3. **sapere intersoggettivo**, poiché i suoi procedimenti sono pubblici, cioè accessibili e controllabili da tutti, da ciò l'equazione scienza = sapere universale;

4. **conoscenza oggettiva** del mondo e delle sue leggi, il che significa conoscere le leggi di natura al fine di controllarle, secondo il baconiano «sapere è potere».

Con Galileo, quindi, la scienza si lega indissolubilmente alla matematizzazione del reale, poiché secondo una sua celebre espressione: «*il grande libro della natura è scritto in caratteri matematici*». Non a caso è solo con Galileo che l'attenzione della scienza si soffermerà sui soli **aspetti quantitativi** della realtà (distinzione tra proprietà oggettive dei corpi, in quanto proprie di essi, e proprietà soggettive, in quanto esistenti solo in relazione ai nostri sensi). Ne conseguirà la netta affermazione della **legge della causalità** e soprattutto di un atteggiamento di fiducia nella **verità assoluta** della scienza, che ritroviamo alla base di quella convinzione galileiana per cui l'unica differenza tra l'uomo e Dio è che Dio conosce tutte le verità (intuitivamente), mentre l'uomo solo alcune di esse (attraverso il ragionamento), tuttavia, quelle poche verità (matematiche naturalmente) che l'uomo conosce, le conosce in modo assolutamente certo proprio come Dio.

Tale eredità ha determinato il prevalere nella scienza del punto di vista oggettivistico, da cui secondo **Husserl** è derivata la crisi della cultura europea. Il filosofo tedesco, infatti, negli ultimi anni della sua

vita, morì nel 1938, scrisse un'opera molto significativa pubblicata postuma nel 1954 col titolo di «*Crisi delle scienze europee*», in cui sostenne che il mondo della scienza, in quanto costruito esclusivamente secondo parametri fisico-matematici, tende ad escludere ed occultare il **mondo della vita** (*lebenswelt*), ossia il vissuto dell'uomo, ciò che ciascuno di noi esperisce nella sua vita concreta. Non a caso proprio riferendosi a Galileo, egli lo definisce «*un genio che scopre e insieme occulta*», ciò che egli scopre è appunto la legge della causalità e quindi la possibilità di prevedere ciò che accade in natura al fine di dominarla, occulta invece la dimensione dei bisogni più profondi e delle emozioni dell'uomo, dimenticando che l'origine, il significato e il fine di tutte le attività umane è l'uomo stesso. Questo però non significa affatto una rinuncia alla scienza o alla tecnica, quanto piuttosto un richiamo al fatto che esse sono state inventate dall'uomo per l'uomo.

Un arresto del principio di causalità e di determinismo scientifico, tuttavia, è sorprendentemente venuto proprio dal seno della scienza stessa, col **principio d'indeterminazione** teorizzato dal fisico **Heisenberg** nel 1927. Egli infatti, in relazione alle osservazioni condotte sulle particelle subatomiche (microcosmo), si avvide che quando si riusciva a misurare la velocità di un elettrone, non si riusciva allo stesso tempo a determinarne la posizione, e viceversa, poiché gli strumenti di osservazione utilizzati e quindi la presenza stessa di un osservatore aveva irrimediabilmente influenzato il comportamento della particella subatomica, in un modo tra l'altro imprevedibile. Era la fine del determinismo scientifico, cioè la pretesa di poter prevedere ciò che accade in natura in maniera infallibile, e la conseguente messa in discussione del principio di causalità.

## 5. Laboratorio: *“Galileo, un genio che scopre e insieme occulta”*

Di seguito presentiamo la riflessione che Edmund Husserl elabora sulle conseguenze e sulle implicazioni profonde che la rivoluzione scientifica del '600, con la sua visione meccanicistica del mondo, ha prodotto sul sentire comune dell'umanità occidentale. In essa egli pone in evidenza il fatto che sovrapponendo al mondo dell'esperienza comune un mondo di oggetti matematici, trasformando la natura in una astratta molteplicità matematica, la scienza ha fatto perdere di vista il *mondo della vita*, da cui pure essa proviene, ed il senso originario del suo sorgere.

*«Galileo, lo scopritore della fisica e della natura fisica è un genio che scopre e insieme occulta. Egli scopre la natura matematica, l'idea metodica, egli apre la strada a un'infinità di scoperte fisiche. Egli scopre ciò che da allora in poi si chiamerà legge causale, la legge della legalità esatta, secondo la quale qualsiasi accadimento della natura -idealizzata in termini matematici- deve sottostare a leggi esatte. Tutto ciò è una scoperta e insieme un occultamento, anche se fino ad oggi l'abbiamo considerato una semplice verità. Galileo riduce a mera soggettività le qualità specificamente sensibili. Ne deriva un inevitabile effetto: se il mondo intuitivo della nostra vita è solamente soggettivo, tutte le verità della vita pre- ed extra-scientifica perdono valore. La scissione e la trasformazione di senso del mondo fu il comprensibile effetto del riconoscimento dell'esemplarità del metodo delle scienze naturali. Così il mondo e, correlativamente, la filosofia assumono un volto completamente nuovo: il mondo deve essere in sé un mondo razionale, la scienza e la filosofia devono essere costruite unicamente sulla base di un criterio di misurabilità e certezza matematica. Con la progressiva e sempre più perfetta capacità di conoscere il tutto, l'uomo consegue anche un dominio sempre più perfetto sul suo mondo pratico circostante, un dominio che si amplifica attraverso un progresso infinito. Ciò implica anche un dominio sull'umanità che rientra nel mondo reale circostante, e quindi anche il dominio su se stessi e sugli altri uomini, un dominio sempre maggiore sul proprio destino, e così una felicità sempre più perfetta. Perché anche nell'ambito dei valori e del bene si può giungere, in base a questa scienza, a conoscere il vero in sé. Così l'uomo diventa veramente l'immagine di Dio. In un senso analogo a quello in cui la matematica parla di punti infinitamente lontani, di rette, ecc. si può dire, ricorrendo ad una similitudine, che Dio è l'uomo infinitamente lontano. Il filosofo, infatti, matematizzando il mondo e la filosofia, ha correlativamente idealizzato se stesso e insieme Dio.» \**

\* Brano tratto da HUSSERL E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano, 1961.

## Bibliografia

ABBAGNANO N., FORNERO G., *Filosofi e filosofie nella storia*, Paravia, Torino 1986, 3 voll., vol. II.

BRUNO G., *Opere italiane*, 2 voll., a cura di Aquilecchia G., Utet, Torino 2002.

CIOFFI F., LUPPI G., VIGORELLI A., *I filosofi e le idee*, Bruno Mondadori, Milano 2004, 3 voll., vol. II.

COPERNICO N., *De revolutionibus orbium coelestium*, a cura di A. Koyré, Einaudi, Torino 1975.

DIBATTISTA L., *Storia della scienza e didattica delle discipline scientifiche*, Armando Editore, Roma 2004.

GALILEI G., *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Einaudi, Torino 1964.

GALILEI G., *Le opere*, ed. nazionale, 20 voll., Barbera editore, Firenze 1966.

HOLTON G., *L'immaginazione nella scienza*, in AA.Vv., *Immagini e metafore della scienza*, a cura di L. Preta, Laterza, Roma-Bari 1992.

HUSSERL E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 1961.

PANOFSKY E., *Galileo come critico delle arti*, in AA.Vv., *Galileo*, a cura di A. CARUGO, Isepi, Milano 1978.

ROSSI P., *Storia della scienza*, in Enciclopedia del Novecento, Treccani, Roma 1982, 7 voll., vol. VI, pp. 386-440.

ROSSI P., *La nascita della scienza moderna in Europa*, Laterza, Roma-Bari 2005.

ROSSI P., *Storia della scienza*, De Agostini, Novara 2006, 8 voll., vol. I.

# I "GIOVANI PENSATORI"\* E IL SENTIERO INESPLORATO DELLA GIUSTIZIA

di Elisabetta Scolozzi

Quando un uomo dà una cosa ad un altro entrambi vanno via con una cosa. Quando un uomo dà un'idea ad un altro e questo un'idea al primo entrambi vanno via con due idee.

Proverbio cinese

Il progetto dei "Giovani Pensatori" che dialogano tra loro in un *forum* multimediale, nei pub del Salento e nello splendido scenario del castello di Corigliano d'Otranto (Lecce), vuole costituirsi come un'*officina del pensiero*<sup>1</sup> nella quale la filosofia indaga criticamente le *infinite complicità* del mondo. Questa iniziativa che ha coinvolto l'Università degli Studi di Lecce e le scuole del Salento, si propone di rivedere e innovare il modo di insegnare filosofia nelle scuole medie-superiori al fine di superare la filosofia dei manuali che blocca la creatività dei giovani spingendoli ad affermare che si tratta solo di "parole in libertà", che non hanno alcun vantaggio immediato (che, ad esempio, lo studio della matematica a loro parere fornisce!). Al contrario con l'utilizzo di mezzi, che il progresso tecnologico ha loro messo a disposizione e in luoghi nei quali i giovani si sentono a proprio agio, si tenta di superare la tradizionale e alquanto noiosa rimasticatura dei testi per nutrirsi del *filosofato*. In tal modo la filosofia come interrogativo continuo sui problemi aperti che investono non solo la vita del singolo ma anche e soprattutto la società nella quale l'individuo è necessariamente coinvolto, diventa una pratica culturale che stimola la riflessione, suscita problemi, incrementa le domande.

Non a caso un pensatore che rappresenta la maturità più feconda dell'Illuminismo, Immanuel Kant, comparando l'indagine filosofica ad un

---

\* Per un maggior approfondimento cfr. Ada Fiore, Fabio Minazzi (a cura di), *Sapere aude! Discutendo si impara a pensare*, Barbieri Editore, Manduria 2005, che raccoglie gli atti del primo *festival* dei Giovani Pensatori e il relativo *forum* multimediale nel quale i Giovani Pensatori discutono su temi quali l'amore, la morte, la felicità e la libertà. Il presente contributo scaturisce, invece, *a latere* del secondo *festival* dei Giovani Pensatori, nel quale le riflessioni concernevano la politica, la giustizia, la democrazia e la pace.

<sup>1</sup> Questa intrigante metafora è tratta dal titolo del volume di Enzo Ruffaldi, Mario Trombino, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere filosofia*, LED, Milano 2004, che considera la didattica della filosofia come un laboratorio *in fieri*.

mestiere, sosteneva che come non esiste una "scienza dei mestieri" così non esiste una "scienza della filosofia", in quanto conoscenza sicura da apprendere in modo pedissequo: in altri termini, la filosofia, al pari di un mestiere di bottega dove l'operaio si "sporca le mani" con il prodotto del suo lavoro, si impara facendo, nel senso preciso che si *impara a filosofare* allo scopo di acquisire la capacità di pensare autonomamente sfruttando i talenti della propria ragione<sup>2</sup>.

Infatti, l'insegnamento della filosofia analogamente ad un'officina (nella quale i materiali sono trasformati sulla base di un progetto) si avvale della lettura dei classici del pensiero (non di spezzoni!!!) che vengono rielaborati e ripensati criticamente alla luce delle differenti soggettività. In altri termini, Aristotele, Hobbes, Kant, etc. sono letti perché ci sono problemi aperti e alla luce delle loro risposte si tenta di formare una propria opinione in modo da attribuire significato ai contesti che ci circondano, tenendo presente che ogni pensiero si declina storicamente.

Lo scopo all'interno di un'officina è la costruzione del pezzo che ci si era prefissi, nell'*officina filosofica* il fine ultimo è la *Bildung*<sup>3</sup>, la formazione del discente, vale a dire la cultura con la quale il Giovane detiene gli strumenti per diventare Pensatore e districarsi nei sempre più complessi problemi che incontra. Alla luce di ciò, come le varie parti

---

<sup>2</sup> Cfr. Immanuel Kant, *Critica della ragion pura*, introduzione, traduzione e note a cura di Giorgio Colli, Adelphi, Milano 1976<sup>3</sup>, p. 810, che così recita: «[...] non potremo imparare alcuna filosofia: in effetti dov'è essa, chi mai la possiede, e da che cosa si può riconoscere? Si può soltanto imparare a filosofare, ossia si può soltanto esercitare il talento della propria ragione [...]». Inoltre per quanto concerne il paragone tra la "scienza dei mestieri" e la "scienza della filosofia" cfr. Augusto Guzzo, *Concetto e saggi di storia della filosofia*, Le Monnier, Firenze 1940, pp. 322-334, che presenta un programma di lezioni del filosofo di Königsberg relativo al semestre invernale 1765-66, dove è centrale, per l'insegnamento della filosofia, il metodo zetetico, indagativo che conduce il discente a formulare giudizi propri. Tutto ciò implica una "messa al bando" del metodo storico-nozionistico, prassi ancora diffusa nella scuola odierna, che anche un filosofo degli inizi del Novecento, Georg Simmel, criticava aspramente sulla base della intrinseca relazione che sussiste tra la materia d'insegnamento e la vita del singolo discente. Egli, infatti, sosteneva: «Invece di essere condotti sul cammino della vita veniamo posti davanti ad una raccolta di pietre miliari, e obbligati a studiarne a memoria le iscrizioni». Cfr. Georg Simmel, *L'educazione in quanto vita (Schulpädagogik)*, a cura di Antonio Erbetta, trad. it. di Francesco Coppelotti, Il Segnalibro, Torino 1995, p. 21.

<sup>3</sup> Questo termine è tratto da Georg Simmel, *L'educazione in quanto vita (Schulpädagogik)*, op. cit., p. 28, che a proposito afferma: «Non deve essere studiato nulla che al di là del suo contenuto sostanziale non apporti un contributo alla vita dello studente – sia esso un potenziamento dell'energia, che sostiene funzionalmente questo studio, o attraverso il senso ulteriore operante che questo contenuto acquisisce per l'approfondimento e la chiarezza, l'ampiezza e la moralità dello studente».

sono assemblate per ultimare il lavoro, così nel progetto filosofico la cultura del discente si completa *confilosofando* con le varie posizioni, discutendo le proprie opinioni soprattutto con chi la pensa diversamente, essendo anche pronto a rivederle e non a dogmatizzarle, se la cultura nasce e si alimenta nel dialogo. Infatti, i Giovani Pensatori dovrebbero comprendere che la brama di conoscenza si incrementa con gli errori, in altri termini si scolpiranno sbagliando.

In particolare, prendendo in esame il *forum* sulla giustizia, che si situa nel secondo ciclo di questo progetto, è evidente la mancanza di questo confronto critico: al fronte di parecchi *topics* nel "Forum di filosofia" (ben 17) e in quello delle "Riflessioni personali" (12) solo 5 messaggi (su 27 pervenuti) sono degni di nota e si intuisce, tra le righe, che nascono da una riflessione, perché sono meditati e coerenti. Tuttavia, il limite di tali riflessioni consiste nel fatto che si chiudono in se stesse, sono fisse, non creano dialogo se non con il filosofo dal quale si prende la citazione. Il minimo comun denominatore che unisce questi messaggi è il riferimento inevitabile alla attuale situazione politica italiana verso la quale i Giovani Pensatori nutrono un'insofferenza, perciò la condannano, sostenendo che il connubio politica-justizia (nel senso di legalità) sia contro il popolo e produca disinformazione. Infatti i Giovani Pensatori riflettono sulle situazioni negative nelle quali si sentono maggiormente partecipi e le pongono come esempio assoluto per dimostrare quello che si erano prefissi, ma in tal modo generalizzano tutto. Forse per tale motivo i Giovani Pensatori hanno dialogato a più riprese, durante il *festival*, con il magistrato Giovanni Salvi e poco con il filosofo della politica Salvatore Veca, poiché riducendo il concetto di giustizia al sistema giuridico, di cui il magistrato è rappresentante, sono più motivati a porre delle domande su questioni che "davvero interessano", piuttosto che riflettere sul significato epistemico del concetto di giustizia. Quest'ultima implica, a parere di Veca, un'idea che oltrepassa i confini nazionali per approssimarsi ad una giustizia senza frontiere che ha come punto di partenza un apprendimento morale. Di contro i Giovani Pensatori sono inclini a sostenere che la giustizia non esiste, esiste solo l'utilità per cui c'è un disincanto in politica in quanto si vota solo per interesse personale.

Pertanto, poiché riflettono criticamente su un'idea di giustizia che si applica non nella prassi quotidiana ma nella prassi politica, forse, sentono più vicini Aristotele, Platone, Aristofane... che discutono del sistema politico in cui agiscono; con la differenza che i filosofi dell'*agorà* manifestano la loro opinione a partire da situazioni quotidiane.

La linea di confine tra temi quali politica, giustizia, democrazia e pace è molto flebile qualora il filo rosso che li accomuna è il riferimento



alla società attuale. Perché ridurre tutto a “destra” e a “sinistra”, a “berlusconi” e “antibelurlusconi” e non ritrovare la curiosità di pensare come e dove si è applicata la propria idea di giustizia in situazioni che non sono squisitamente quelle politiche? Infatti, parafrasando un messaggio di un Giovane Pensatore, «è facile e semplice prendere l’autostrada» allorché si riprende a più riprese la distinzione tra giustizia formale e giustizia sostanziale, ossia il nesso giustizia-istituzioni politiche; di contro, occorrerebbe comprendere, a mio avviso, che la giustizia appartiene alla soggettività di ogni individuo che si confronta in un contesto sia esso sociale, politico, religioso...

Daria Menicanti, in una delle sue splendide poesie, paragonando i suoi «scolari» alle «foglie ai rami»<sup>4</sup>, associa la figura del maestro all’albero da cui ci si deve distaccare per intraprendere necessariamente altre strade in vista di un maggiore approfondimento di sé: da ciò si deduce che il pensiero è uno strumento mobile e flessibile che si inserisce sia nella condizione storica del singolo, sia nel confronto con la tradizione (*idest* i classici), un confronto associabile alla continuità nella discontinuità. Pertanto, solo attraverso un incremento esponenziale del dialogo il giovane che voglia diventare pensatore o come afferma Georg Simmel «attivo intellettualmente», riuscirà a leggere il classico non come modello di giudizio, ma come un’occasione – afferma Kant – di giudicare anche di lui e contro di lui alla luce della propria esperienza.

---

<sup>4</sup> Daria Menicanti, *Un nero d’ombra*, Arnoldo Mondadori Editore, Vicenza 1969, p. 12 che nella poesia *Ultimo giorno* rivolgendosi alla sua classe, la III L, così recita: «Come le foglie ai rami / così naturalmente mi stavano / i miei pochi Ateniesi / i miei molti Spartani / i miei diciassette scolari. / Altri alberi per loro ormai, / altri prati. / Ed io che li vestii che li scaldai, / resto dentro il recinto solitario / grigio ulivo amputato».

# LO SPAZIO DELLE RAGIONI. GIUSTIFICAZIONI PER LE PRATICHE FILOSOFICHE

di Roberto Peverelli

Da qualche anno anche in Italia si è aperta la discussione sulle pratiche filosofiche. Questa espressione indica un insieme eterogeneo di discipline e procedure (tra le altre, la consulenza individuale e di gruppo, i dialoghi socratici, la *Philosophy for Children*), da tempo collaudate e affermate altrove, per esempio nel mondo nord-europeo e anglosassone. La tradizione filosofica, le sue idee, le sue competenze sono mobilitate per affrontare specifiche situazioni problematiche che investono gli individui e le organizzazioni e per promuovere originali percorsi di formazione che invitano persone e gruppi a impegnarsi in prima persona, mettendo in gioco sé stessi, le proprie convinzioni, i propri valori e sentimenti.

Un esame della letteratura sulle pratiche filosofiche mostra una scena molto diversificata, divisa sulle loro finalità, sulle giustificazioni, persino sulla loro natura. *Teoria e pratica della consulenza filosofica*<sup>1</sup>, un'introduzione alla consulenza filosofica proposta da un autore canadese, Peter Raabe, si apre con una rassegna delle differenti concezioni, metodologie, tecniche e procedure, finalità rintracciabili nella letteratura e nelle pratiche a livello internazionale. Dalle sue analisi emerge con chiarezza che «le attuali concezioni normative teoriche hanno molti problemi, e che esistono elementi in conflitto tra loro».<sup>2</sup> Niente di strano o drammatico. Il confronto di prospettive differenti, la discussione aperta su questioni fondamentali (tra le altre: la consulenza filosofica è terapia? in che rapporto si pone rispetto alle psicoterapie? la consulenza deve essere sempre orientata a uno scopo?) è anche segno e testimonianza della vitalità di questa scena filosofica. Certo, l'impossibilità di identificare una concezione condivisa, standard, normativa espone il campo alle critiche di chi identifica in questa proliferazione di modelli profondamente differenti la traccia di una debolezza teoretica di fondo, il segno di un'irrimediabile indigenza epistemica. In compenso, questa area di ricerca si rivela aperta a una discussione franca e creativa, in cui prospettive teoriche plurali possono mettere alla prova la propria capacità di leggere e giustificare il variegato mondo delle pratiche filosofiche.

---

<sup>1</sup> P. Raabe, *Teoria e pratica della consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2006.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 3.

Nelle prossime pagine cercherò di avviare una riflessione sulla possibilità di rintracciare in una serie di autori riconducibili alla tradizione filosofica analitica elementi utili per una giustificazione delle pratiche filosofiche. Sellars, Brandom, Murdoch, Diamond. Non si tratta certo di una proposta inedita. Anzi, un riferimento obbligato nella letteratura italiana degli ultimi anni è per me il lavoro teorico del gruppo costituito da Stefania Contesini, Roberto Frega, Carla Ruffini e Stefano Tomelleri, con cui scorgo molti punti di convergenza.<sup>3</sup> Mi pare però di qualche interesse teorico proporre di identificare nella metafora sellarsiana dello *spazio delle ragioni* un buon punto di partenza per cercare di comprendere e giustificare le pratiche filosofiche. Con un'avvertenza: il fine di questo breve scritto è indicare una possibile direzione di ricerca per giustificare (forse) la pretesa di attribuire un qualche significato non superficiale ed epidermico alla valorizzazione di queste pratiche; non rientra invece tra i suoi fini cercare di stabilirne una fondazione – in quanto tra gli elementi che ne caratterizzano lo sfondo teorico figura anche una certa insofferenza per ogni discorso che abbia pretese fondative.

## 1. Sellars: l'attacco al Mito del Dato e lo spazio delle ragioni<sup>4</sup>

La mossa teorica sellarsiana da cui partire per comprendere la metafora dello spazio delle ragioni è il suo attacco esplicito al "Mito del Dato".<sup>5</sup> Sellars non intende contestare l'esistenza di dati, nell'accezione più semplice del termine: è chiaro, per esempio, che nella nostra esperienza percettiva figurano elementi che in un certo senso, che non starò ora a investigare, possono essere detti con piena legittimità "dati". L'attacco di Sellars è rivolto al Dato inteso come contenuto di conoscenza certo, evidente, colto nella sua verità indipendentemente da relazioni con altri contenuti e concetti, dotato della capacità di auto-convalidare la propria verità (proprio grazie alla sua absolutezza). E' inoltre inteso come episodio interiore, mentale, sia che abbia la forma di un'impressione sensoriale, sia che si tratti piuttosto di qualcosa che potremmo classificare come contenuto di un atto di pensiero. Il Dato, in questa accezione, assume la funzione di garante fondamentale della verità di ogni conoscenza: ogni concetto, ogni teoria trovano la garanzia della propria verità (nel contesto della giustificazione) e il

---

<sup>3</sup> Penso in particolare a S. Contesini, R. Frega, C. Ruffini, S. Tomelleri, *Fare cose con la filosofia*, Apogeo, Milano 2005.

<sup>4</sup> Una versione parzialmente differente di questo paragrafo e del successivo è stata pubblicata nel numero 6 di MA – Rivista on line di filosofia applicata al mondo del lavoro – consultabile all'indirizzo <http://www.fabbricafilosofica.it/06.html>.

<sup>5</sup> Il mio riferimento in queste pagine è W. Sellars, *Empirismo e filosofia della mente*, Einaudi, Torino 2004.

fondamento su cui si basa la propria costruzione (nel contesto della elaborazione) solo in riferimento a questo tessuto di materiali conoscitivi originari, evidenti, la cui verità si trasmette, per così dire, a ogni costruzione teorica o concettuale che a partire di lì si allontani lungo regioni più astratte e remote. Questa è l'accezione di Dato che Sellars attacca: questa classe di Dati, sostiene, non esiste.

Ma che cosa non funziona nel Mito del Dato? in che modo è possibile contestarlo? una delle vie seguite da Sellars passa attraverso il chiarimento della logica sottesa all'uso di termini come "appare". Tanto l'empirismo tradizionale quanto (soprattutto) il modello cartesiano trovano nella logica del verbo "apparire" una conferma (se non un fondamento) delle proprie convinzioni. Un'affermazione, per esempio "L'oggetto x laggiù è rosso", sarebbe fondata su un diverso enunciato, che godrebbe rispetto al primo di una priorità logica e epistemologica, che suona "L'oggetto x mi appare rosso". Le proposizioni che utilizzano il verbo "apparire" sembrano dotate di peculiarità eccezionali, che ne giustificano la pretesa a un ruolo nella fondazione e giustificazione della nostra conoscenza: sarebbero, in particolare, incorreggibili. Ma secondo Sellars le cose non stanno in questo modo. "Essere rosso" non è analizzabile (e riconducibile come al proprio fondamento) in "apparire rosso"; «è una nozione logicamente antecedente, logicamente più semplice».<sup>6</sup> Il discorso che impiega il verbo "apparire" deriva dal discorso in termini di "è-X"; dapprima, nei primi mesi di vita, impariamo ad attribuire agli oggetti alcune proprietà, per esempio un colore, sviluppando una disposizione differenziale affidabile alla risposta a determinati stimoli ambientali; poi impariamo a enunciare proposizioni che affermano l'esistenza di quella proprietà per quell'oggetto, proposizioni con cui descriviamo la nostra esperienza e la approviamo, ossia ci impegniamo a assumere tutte le conseguenze e le implicazioni derivate da quella asserzione; infine, posti di fronte a situazioni inattese, impariamo a sospendere il nostro assenso, e nei casi più incerti addirittura a revocarlo interamente ("Sembra meramente che l'oggetto laggiù sia rosso"). "Appare-X" è solo un uso parassitario di "è-X". L'incorreggibilità degli enunciati che includono il verbo "apparire" non dipende da una loro eccezionalità epistemica e (forse) ontologica, ma dal fatto che non sono asserzioni – e che dunque non c'è nulla qui che si possa correggere.

Le considerazioni di Sellars ci hanno però incamminato lungo una direzione in cui cominciano a emergere altre questioni interessanti. Imparare a attribuire in modo corretto un colore a un oggetto implica la conoscenza del concetto di quel colore – e presumibilmente, anche

---

<sup>6</sup> *Op. cit.*, p. 21.

degli altri colori; inoltre, devo conoscere anche quali siano le condizioni normali in cui l'attribuzione di colore può avvenire in modo efficace – e quali condizioni richiedano una sospensione (o addirittura la revoca) delle mie affermazioni. Insomma, sembra che l'esercizio della disposizione differenziale affidabile (che ha la forma, lo si noti, di una conoscenza non inferenziale), con l'eccezione dei bambini molto piccoli, implichi comunque il riferimento a una pluralità di concetti, a molti concetti. «C'è un senso importante in cui si può dire che non si possiede *alcun* concetto riguardo alle proprietà osservabili degli oggetti fisici nello spazio e nel tempo a meno che non li si posseda tutti quanti».<sup>7</sup> Una prospettiva olistica – un olismo, peraltro, semantico, epistemico, non ontologico. Ed entra qui in gioco una nuova ragione per revocare il nostro assenso alla credenza nell'esistenza di Dati. La convinzione che in definitiva la giustificazione e la stessa costruzione della nostra conoscenza non possano prescindere dall'indicazione di un repertorio di Dati, di verità evidenti, capaci di auto-giustificarsi, è in definitiva l'essenza stessa del Mito del Dato. E' come se non potessimo fare a meno di radicare la nostra conoscenza in Dati che ne costituiscano il fondamento, pena la rinuncia alla razionalità del sapere. Ma, anche ammessa (con Sellars) la possibilità di conoscenze non inferenziali, non acquisite, per esempio ora, attraverso la mediazione di catene di inferenze concettuali ("L'oggetto x è rosso"), che cosa davvero lo caratterizza in quanto episodio di conoscenza? «Il punto essenziale è che caratterizzare qualcosa come un episodio o uno stato di conoscenza non equivale a fornirne una descrizione empirica ma, piuttosto, a collocarlo nello spazio logico delle ragioni, nello spazio in cui si giustifica e si è in grado di giustificare quel che si dice».<sup>8</sup> La differenza tra la vite arrugginita, il pappagallo che dice "rosso" di fronte a oggetti rossi, la nostra esperienza che "L'oggetto x laggiù è rosso" evidenzia bene che cosa intende affermare Sellars: non è soltanto l'affidabilità acquisita o connaturata di disposizioni differenziali alla risposta a fare di un evento o di un enunciato un fatto epistemico: se fosse così, dovremmo dire che una vite, immersa nell'acqua, che arrugginisce sa che il ferro posto in ambienti umidi arrugginisce; che un pappagallo, che ha imparato a dire "rosso" posto di fronte a oggetti rossi, sa che cos'è essere rossi. Sellars non ritiene che queste affermazioni siano plausibili: c'è davvero conoscenza, solo quando siamo in grado di collocare la nostra risposta agli stimoli ambientali nello *spazio delle ragioni*, ossia quando siamo in grado di dare e chiedere ragioni delle nostre affermazioni. Un fatto epistemico può certamente essere acquisito, ora, in modo non inferenziale; ma questo non aggiunge (né toglie peraltro) nulla al suo

---

<sup>7</sup> *Op. cit.*, p. 29.

<sup>8</sup> *Op. cit.*, p. 54.

carattere di episodio di conoscenza, non gli dona una particolare aura, non lo rende un evento fondativo della conoscenza. Se è un fatto epistemico, non lo è perché acquisito in quel modo (in generale, il modo con cui un concetto è acquisito non determina nulla di decisivo della natura del concetto: si vedano le considerazioni di Sellars sulla distinzione tra concetti teorici e concetti osservativi): lo è in quanto presuppone e implica altre conoscenze (anche se certamente, quando è stato acquisito per la prima volta, tutte queste conoscenze potevano ancora non figurare nella mente del soggetto: il processo di acquisizione di un concetto è lungo e procede lentamente, un pezzo alla volta) – anzi, presuppone e implica *tutte* le altre conoscenze. Ma allora, esito naturale di questo lungo ragionamento è che la razionalità del sapere, della scienza per esempio, non dipende dall'esistenza di fondamenti: un sapere non è razionale in quanto fondato, ma in quanto collocato pienamente nello "spazio delle ragioni", pronto a fornire ragioni, giustificazioni, spiegazioni delle proprie asserzioni, a chiedere ragioni ai propri interlocutori, a mettersi e mettere in discussione quanto finora acquisito. Come scrive Sellars (è la frase forse più nota di *Empirismo e filosofia della mente*), «la conoscenza empirica, al pari della scienza che ne costituisce un'elaborata estensione, è razionale non perché ha un *fondamento*, ma perché è un'impresa che si autocorregge, capace di mettere in discussione *una qualsiasi* delle proprie tesi, benché non *tutte* simultaneamente». <sup>9</sup> Questo non significa, lo si noti, che sia insensato indicare in alcuni enunciati e in alcune esperienze un fondamento delle nostre teorie (e d'altronde Sellars non intende neppure negare l'esistenza di episodi interiori, contro Wittgenstein e Ryle); ma la metafora della fondazione è fuorviante perché indica in modo unidirezionale il rapporto tra resoconti osservativi e enunciati teorici, ne scioglie l'intreccio in modo semplicistico, aprendo la strada a discutibili implicazioni metafisiche e epistemologiche.

## 2. Lo spazio delle ragioni e le pratiche filosofiche

Quando siamo davvero capaci di conoscenza, dunque, ci muoviamo all'interno dello spazio delle ragioni. La metafora indica uno spazio logico e concettuale in cui ci troviamo molto precocemente, fin da piccoli, insediati: apprendere significa in larga misura imparare ad abitare e percorrere questo spazio, affinando le abilità indispensabili per orientarvisi. Formulare domande, chiedere che le affermazioni siano supportate da prove, esibire le proprie ragioni, offrire analogie ed esempi appropriati, trarre inferenze valide, scoprire assunzioni

---

<sup>9</sup> *Op. cit.*, p. 56.

implicite:<sup>10</sup> questo breve elenco include solo alcune delle operazioni che ognuno di noi impara (meglio, potrebbe e dovrebbe imparare) a compiere per non aggirarsi spaesato nello spazio delle ragioni.

Perché rivolgersi, allora, a un consulente filosofico? che cosa possono pensare di offrire le pratiche filosofiche a chi si rechi nello studio di un consulente, a un gruppo impegnato in un dialogo socratico, agli avventori di un *café philo*? Probabilmente, le risposte possibili sono molteplici ed eterogenee – anche se sospetto che l'insieme delle risposte plausibili sia molto più ristretto. Tra queste ultime, penso debba essere compresa la rivendicazione da parte del filosofo, di chi abbia condotto studi rigorosi e non occasionali almeno di una parte della tradizione filosofica, di una particolare dimestichezza con lo spazio delle ragioni. Se è vero che tutti, in realtà, abbiamo almeno occasionalmente frequentato questo luogo, in quanto il pensiero non è certo prerogativa esclusiva della filosofia e di chi la studi, è anche vero però che fare filosofia significa insediarsi stabilmente in questo spazio, abitarlo in modo duraturo, farne la propria dimora. E questo, mi pare, a prescindere dalle convinzioni ontologiche, dallo stile di pensiero, dalla predilezione per particolari forme dell'argomentazione – tutti aspetti che dividono profondamente il campo di coloro che praticano la filosofia: in ogni caso, fare filosofia implica *anche* il gioco di dare e chiedere ragioni – magari in modi che gli altri, i nostri interlocutori, non sarebbero mai disposti a riconoscere come una buona filosofia. Il consulente può allora presentarsi ai consultanti, ai propri ospiti, per usare il gergo di Achenbach, come una guida esperta, in grado di accompagnarli nello sforzo di esplicitare le proprie ragioni, di chiarire i propri concetti, di mettere a fuoco i pregiudizi e i problemi celati nei propri assunti, di evitare le trappole insite nel movimento del pensiero (penso a tutta la sfera delle fallacie della logica informale). Nella relazione con il consulente, il consultante trova la possibilità di affinare e consolidare la propria competenza nel pensare.

A proposito, che cos'è una competenza? Introdotto in tempi recenti nel gergo didattico e burocratico che aduggia la scuola italiana, il concetto di competenza rimanda in realtà a una trama di riflessioni teoriche per nulla banali. Nella prospettiva di Le Boterf, uno degli autori più citati nel dibattito italiano e internazionale, una competenza risiede nella *mobilitazione* delle risorse dell'individuo (conoscenze, abilità, atteggiamenti, ecc.), e non nelle risorse stesse, e si configura quindi come un *saper agire* (o reagire) in una determinata situazione, in un

---

<sup>10</sup> Un interessante elenco delle abilità di pensiero indispensabili a chi voglia abitare in modo efficace lo spazio delle ragioni è rintracciabile (e non mi pare un caso) in M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 183 ss.

determinato contesto, allo scopo di realizzare una prestazione adeguata a un compito.<sup>11</sup> Insomma, saper utilizzare davvero, in situazioni specifiche e concrete, le proprie conoscenze e abilità – mostrandosi anche sensibili, magari, ai tratti più fini e idiosincratici che caratterizzano quella specifica, particolare situazione, quello specifico contesto, significa mostrare il possesso di una competenza irriducibile al semplice possesso di quelle conoscenze e abilità. Se estendiamo, per analogia, il concetto di competenza di Le Boterf all'esercizio del pensiero (cosa suggerita da altri studiosi del concetto di competenza; penso, per esempio, alle pagine di Michele Pellerrey<sup>12</sup>), scopriamo che lo spazio delle ragioni si precisa come occasione per acquisire o affinare non tanto nuove abilità o conoscenze (molte saranno infatti possedute da chiunque, magari senza mai essere state raffinate: la filosofia, come la scienza, prende forma a partire dall'esperienza quotidiana, dal senso comune, e mantiene una sostanziale continuità di fondo con l'esercizio ordinario del pensiero), quanto *la competenza* nel pensare. Le competenze, infatti, devono essere allenate: pensare, come nuotare o cucinare, è un'attività che è bene sperimentare e praticare quotidianamente, magari con l'assistenza di un esperto che può aiutarci a evitare errori o a riflettere sulle nostre pratiche. La consulenza filosofica è il luogo in cui mettere alla prova questa competenza.

Alcune precisazioni per concludere – provvisoriamente. La prima. Non è mia intenzione suggerire che per la consulenza filosofica, nelle sue varie forme, concentrarsi sulla competenza del pensare implichi mettere fuori gioco, come in una sorta di *epoché*, ogni riferimento a dinamiche psichiche, superficiali o profonde. L'attenzione per il pensiero, l'insediarsi nello spazio delle ragioni non implica affatto (e perché lo dovrebbe?) la necessità di prescindere dalla considerazione delle dinamiche psichiche affioranti nella relazione consulente/consultante: un buon consulente filosofico che sappia anche di psicologia e di psicoterapie, che sappia ibridare con intelligenza suggestioni teoriche e metodologiche provenienti da aree disciplinari differenti dovrebbe essere apprezzato da chiunque si interessi alle prospettive e al futuro delle pratiche filosofiche. Certo, saperne qualcosa non significa essere autorizzati a spacciarsi per psicoterapeuti; in questo senso, la distinzione resta legittima. Ma la ricchezza di comprensione e di strumenti che psicologie e psicoterapie possono portar in dotazione, anche in modo problematico, a chi si dedichi alla consulenza filosofica non possono essere negate, mi pare, in nome di una (inesistente) purezza metodologica della filosofia.

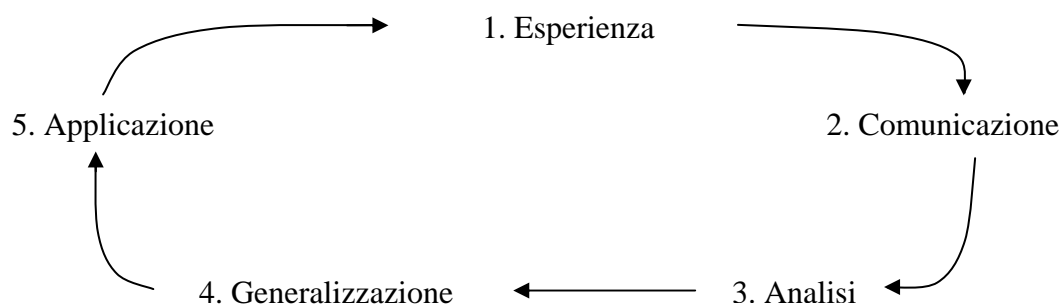
---

<sup>11</sup> G. Le Boterf, *De la compétence*, Les éditions d'Organisation, Paris, 1994.

<sup>12</sup> M. Pellerrey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.



La seconda. Quello che accade durante la consulenza filosofica, quando consulente e consultante cercano di pensare insieme (magari ciascuno a suo modo), è un evento in cui piano dell'esperienza e piano del concetto si intrecciano in modo indissolubile. Esercitare la competenza del pensare, se non vuole risolversi in una sorta di gioco quasi accademico, significa cercare di esplicitare, chiarire e problematizzare nodi concettuali, non necessariamente da subito espliciti, che attraversano e formano, a livelli diversi, la nostra esperienza del mondo: il modo con cui cerchiamo di afferrare con il pensiero ciò che ci sta intorno, ma anche le emozioni che proviamo, i fantasmi attraverso cui leggiamo/costruiamo la nostra realtà... La consulenza filosofica è una delle forme possibili (certo non l'unica) di un esercizio del pensiero volto a chiarire questo intreccio, a trasporre nello spazio delle ragioni l'esperienza. Molti modelli cercano di fissare i lineamenti essenziali di questo movimento del pensare. Per esempio, questo è il modello dell'apprendimento esperienziale proposto da Pfeiffer e Jones:<sup>13</sup>



La consulenza filosofica, su questo sfondo, si staglia in quanto luogo in cui per eccellenza, nello spazio delle ragioni sellarsiano, si esercita la competenza del pensare, precisandosi come cura del concetto. Pensare, infatti, significa cercare di afferrare le diverse sfaccettature della nostra esperienza della realtà attraverso il concetto – e dunque la consulenza filosofica non potrà infine non concentrarsi sul concetto. Ora, il concetto non è radicalmente separato dalla sfera delle emozioni<sup>14</sup>; porta dentro di sé, come ripiegata, una ricca e sfaccettata pluralità di esperienze, fantasmi, sensazioni. Un'intricata mappa di impegni.

<sup>13</sup> J. W. Pfeiffer, J. E. Jones, (eds), *A Handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, University Associates, San Diego, 1974-1985.

<sup>14</sup> Penso, per esempio, alle analisi di M. Nussbaum, per esempio a *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004.

### 3. Una concezione inferenzialista del concetto

In un passo di *Empirismo e filosofia della mente*, Sellars osserva come le sue pagine avviino un ripensamento e una riappropriazione originali, in un orizzonte teorico di impianto analitico e pragmatista, del pensiero hegeliano. «Incipienti *Meditazioni hegeliane*», potrebbe esserne il titolo. Questo è in buona parte il contenuto essenziale del programma teorico di Robert Brandom. Riallacciandosi in modo consapevole alla forte influenza esercitata da Hegel sui classici del pensiero pragmatista, Peirce e Dewey in particolare, Brandom sviluppa nei suoi scritti<sup>15</sup> il progetto (che cerco di sintetizzare a grandi linee, semplificandolo in modo un po' arbitrario) di una semantica pragmatista imperniata sull'idea, ripresa da Hegel, del carattere normativo del pensiero – e più in generale delle nostre attività. Dei concetti, all'interno di questa prospettiva, viene quindi contestata ogni spiegazione che li riconduca a modelli teorici imperniati su riferimento e rappresentazione. Piuttosto, quando facciamo nostro un concetto assumiamo degli impegni: pensare un concetto, accogliere un valore, fare propria una credenza significa impegnarsi ad altre credenze, altri comportamenti, altri valori. Un concetto non è una rappresentazione, una specie di immagine mentale, ricavata in qualche modo, attraverso un processo di generalizzazione e astrazione, o in altro modo, dai contenuti della nostra esperienza sensibile; il contenuto del concetto non è definito dal riferimento a un oggetto intenzionale, ma dalla rete di impegni inferenziali che esso implica. Dire che una cosa sta in un certo modo significa assumersi la responsabilità di ricavarne alcune conseguenze e implicazioni, di accettare alcune ragioni per giustificare la nostra convinzione e escluderne altre, di agire in conformità a alcune regole di comportamento e non a altre. Che cosa esattamente implichi, peraltro, non è definitivamente fissato una volta per tutte a prescindere dall'uso del concetto: è nell'uso, invece, ossia nelle pratiche che legano quotidianamente individui e collettività, che il contenuto del concetto si viene precisando, in quanto i concetti sono prima di tutto strumenti del nostro agire quotidiano, modi di affrontare le situazioni proposte dalla vita.

Perché questa concezione inferenzialista del concetto dovrebbe interessare chi voglia cercare una giustificazione della pretesa di attribuire un qualche significato alla pratica della consulenza filosofica? Nell'impostazione hegeliana e pragmatista à *la Brandom*, i concetti non sono *prima di tutto* contenuti mentali; prendono invece forma nel

---

<sup>15</sup> Il riferimento è soprattutto a due testi: *Making It Explicit*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1994, e *Argomentare le ragioni*, Il Saggiatore, Milano 2002. Utile è anche l'intervista a cura di I. Testa raccolta con il titolo *Pragmatismo e metafisica hegeliana* in "Iride", 34, dicembre 2001, pp. 575-595.

sociale, nelle pratiche di vita individuali e collettive, si sedimentano nel linguaggio, nei comportamenti, in forme di vita abitudinarie che quotidianamente assumiamo senza riflessione. Insomma, quando faccio mio un concetto o una credenza, quando agisco in un modo o in un altro, è molto plausibile che la rete di implicazioni a cui mi impegno mi sia del tutto o in larga parte opaca, invisibile. Il concetto stesso messo in gioco potrebbe essere del tutto invisibile, per il soggetto coinvolto totalmente in un agire irriflessivo. C'è poi un'altra questione. Un'impostazione inferenzialista è tendenzialmente orientata a abbracciare un olismo semantico, vicino alle posizioni di Quine: se ogni concetto si definisce per la rete di inferenze, di catene di premesse e conclusioni a cui dà origine e entro cui si colloca, la definizione di ogni concetto includerà un riferimento a un'ampia rete di concetti, anche se ragionevolmente non a tutti. È però poco plausibile che questa fitta trama di riferimenti sia riconosciuta da subito da chiunque – anzi, forse che sia mai ricostruita completamente da qualcuno. Riconoscere almeno in parte questi impegni, però, fornire e chiedere ragioni delle nostre credenze e di quelle degli altri, è l'esercizio in cui prende forma ogni sapere. Abitare lo spazio delle ragioni significa proprio imparare a dipanare questa matassa di inferenze a prima vista aggrovigliate o insospettate; rendere esplicito quanto è implicito in una credenza, un'azione, un gesto attraverso il lavoro del e sul concetto è in larga parte l'esercizio del pensiero. *Making it Explicit*: il titolo dell'opera maggiore di Brandom potrebbe ben figurare come motto (almeno di una parte) della consulenza filosofica.

#### 4. Concetti concreti

Un altro modello utile per pensare alla natura del concetto all'interno della prospettiva della consulenza filosofica mi pare possa essere rintracciato nell'opera di Iris Murdoch.<sup>16</sup> In *The Sovereignty of Good*, Murdoch cerca di chiarire per quali ragioni la teoria morale non possa prescindere dal riferimento all'interiorità del soggetto e a quanto lì avviene, anche se a lungo invisibile all'esterno, attraverso un esempio: una donna, che aveva accolto con sospetto e malumore la compagna scelta dal figlio, nel corso del tempo modifica lentamente il suo giudizio, fino a scorgere nei gesti che in principio aveva letto come sintomo di maleducazione e affettazione i segni invece di spontaneità e

---

<sup>16</sup> In questo caso il riferimento è in particolare a *The Sovereignty of Good*, Routledge and Kegan Paul, London 1970, ora in I. Murdoch, *Esistenzialisti e mistici*, Il Saggiatore, Milano 2006. Molto interessante e utile per una chiara introduzione alla riflessione morale della Murdoch è un articolo di Carla Bagnoli, *La mente morale*, apparso in "Iride", 41, aprile 2004, pp. 47-64.

freschezza giovanile.<sup>17</sup> Non è mio interesse ora ricostruire la linea principale dell'argomentazione di Murdoch. Piuttosto, mi pare interessante l'idea, sviluppata anche in altri scritti, che la ridefinizione dei propri giudizi etici implichi, nell'interiorità dell'io, una lenta crescita e trasformazione dei concetti morali, un loro graduale modificarsi, piegarsi, approfondirsi, che prende forma attraverso la rielaborazione delle esperienze vissute, sedimentando al proprio interno emozioni, incontri, eventi. I concetti morali, insomma (ma solo loro?), non sono universali astratti, ma, con Hegel, universali concreti, il cui significato prende forma attraverso la fitta trama di esperienze, sensazioni, emozioni incluse e organizzate al loro interno. Scrive Murdoch: «Ciò che Hegel ci insegna è che dobbiamo tentare di descrivere i fenomeni [...] Ciò su cui stiamo lavorando tutti [non solo i filosofi, aggiungerei], si potrebbe dire, è *le monde vécu*, il mondo vissuto». E Carla Bagnoli (da cui ho ripreso anche la citazione precedente): «I nostri concetti si modificano nel tempo, ovvero, non solo cambiano ma diventano più profondi. Per esempio, il concetto di "appartenenza" che abbiamo a venti anni è diverso da quello che si ha a quaranta. Ciò non perché con il tempo si è avuto modo di usare tale concetto molte più volte. Piuttosto, è perché il modo in cui si è usato questo concetto in contesti particolari ne ha modificato e arricchito il significato. A vent'anni, il concetto di "appartenenza" è astratto e vuoto; a quaranta è concreto [...] Le esemplificazioni del concetto ne hanno modificato il significato»<sup>18</sup>.

Tutto questo mi pare debba interessare le pratiche filosofiche. Anche perché, sottolinea Murdoch, questa crescita e trasformazione dei concetti morali, nel suo procedere lento e imprevedibile, dai ritmi analoghi a quelli della vita, non è mai interamente riconducibile alla volontà consapevole del soggetto. Noi non siamo mai interamente trasparenti a noi stessi. La consulenza filosofica, individuale o intesa come pratica di gruppo (penso per esempio alla ricerca comune di definizioni condivise a partire dalle esperienze personali di ciascuno all'interno del Dialogo socratico), assume in questa luce il significato di un'operazione di ripensamento, ridefinizione, ricapitolazione di quanto è accaduto al significato di un concetto nel corso del tempo, lungo la nostra esperienza vissuta; l'esplicitazione (per tornare al lessico di Brandom) di impegni (a altre asserzioni, altre verità, altri gesti) che avevamo assunto inconsapevolmente attraverso gli itinerari e le derive della nostra vita. Naturalmente, in questa prospettiva il lavoro di ripensamento ed esplicitazione si rivela inesauribile in modo non accidentale; l'esperienza dell'opacità dell'io a sé stesso trova ulteriori

---

<sup>17</sup> I. Murdoch, *L'idea di perfezione*, in *Esistenzialisti e mistici*, cit., p. 313 ss.

<sup>18</sup> C. Bagnoli, *La mente morale* cit., p. 62.

giustificazioni, da porre accanto ad altre che si appellano ad altri modelli interpretativi dell'esperienza – per esempio, a quelli che in diverso modo si richiamano al modello dell'inconscio freudiano. Scrive Murdoch: «Caratteristica dei compiti morali è di essere infiniti non solo perché "all'interno", per così dire, di un dato concetto i nostri sforzi sono imperfetti, ma anche perché mentre ci muoviamo e mentre guardiamo i nostri stessi concetti cambiano». E poco oltre: «La conoscenza di un concetto di valore è qualcosa che deve essere compreso, per così dire, in profondità, e non semplicemente servendosi di una data rete impersonale di concetti».<sup>19</sup> E in questo lavoro sui concetti conoscenza e morale si intrecciano, si sorreggono reciprocamente: lo sguardo si inoltra nella tessitura dell'essere di un uomo, di una donna, lentamente, mettendone in luce la trama, sempre in modo parziale, impegnato in uno sforzo di attenzione rivolto a una particolare, idiosincratica vita concettuale. Molti dei nostri errori morali, nel nostro agire, nelle nostre valutazioni delle azioni degli altri, derivano, sostiene Murdoch, da un deficit di attenzione – suggestione che in modo esplicito si richiama alla lezione di Simone Weil. Le pratiche filosofiche potrebbero essere occasione, almeno per alcuni (consulenti e praticanti, in qualsiasi ruolo), per riscoprire la possibilità e l'urgenza di questa attenzione, per sottrarsi a intuizioni morali fondate su stereotipi banali e generalizzanti, per rispondere alla "nostalgia del particolare"<sup>20</sup> che secondo Murdoch non può non afferrarci di fronte alla vuotezza e genericità di tanta filosofia morale (e non solo) dell'ultimo secolo.

## 5. Per concludere. Perdere e ritrovare i propri concetti

«Afferrare un concetto (perfino un concetto come quello di essere umano, che è un concetto descrittivo se mai ve ne sono) non è solo una questione di sapere come raggruppare cose sotto quel concetto: significa essere in grado di partecipare alla vita-con-il-concetto».<sup>21</sup> Questa affermazione di Cora Diamond mi sembra utile per tirare le fila di quanto ho sostenuto finora. Se i concetti sono beni fondamentali per la nostra vita, per la quotidianità delle nostre relazioni con il mondo e con gli altri, la riflessione filosofica sui concetti sembra rivelare un qualche interesse non solo per i filosofi di professione, ma anche per tutti coloro che per ragioni differenti (difficoltà personali, problemi e

---

<sup>19</sup> I Murdoch, *L'idea di perfezione*, in *Esistenzialisti e mistici*, cit., p. 322.

<sup>20</sup> E' il titolo di un bel saggio di Murdoch, ora in *Esistenzialisti e mistici*, cit., pp. 74-87.

<sup>21</sup> La citazione è tratta da Cora Diamond, *Perdere i propri concetti*, in *L'immaginazione e la vita morale*, Carocci, Roma 2006, p. 71.

prospettive aziendali, ricerca dei presupposti impliciti delle proprie valutazioni e decisioni) potrebbero trovare utile chiarire in che modo i propri concetti attraversino e segnino la loro vita. L'ideale socratico della "vita pensata"<sup>22</sup> trova nelle pagine di Diamond (come di Murdoch, Brandom, Sellars) nuove giustificazioni. Le pratiche filosofiche potrebbero rivelarci, per esempio, di avere perso alcuni concetti, di fare riferimento ancora, in modo acritico e inconsapevole, a termini ormai privi di un significato autentico per noi; potrebbero smascherare un vuoto, un buco che si annida opaco, quasi invisibile nel tessuto della nostra esperienza del mondo; potrebbero indicarci l'urgenza di recuperare concetti indispensabili per affinare la nostra sensibilità morale. Diamond sostiene che il concetto di "essere umano", per esempio, consente di guardare gli altri, coloro che stanno intorno a noi, con uno sguardo altrimenti impossibile; immaginare cosa significhi, per noi come per gli altri, "avere una vita umana da vivere", sentirne la ricchezza di pensieri, emozioni, aspettative, sentimenti, dolori consente di «istituire delle connessioni tra la solidarietà umana e il senso di ciò che vuol dire essere umani».<sup>23</sup> Non è indispensabile ricorrere alle pratiche filosofiche, naturalmente, per scoprire la necessità di arricchire la nostra vita concettuale – e dunque, insieme, la nostra vita emotiva, sentimentale, morale. Diamond trova nel Canto di Natale di Dickens la narrazione emblematica del ritrovamento di un concetto perduto. Scrooge ritrova il concetto di umanità di fronte a un bambino. La letteratura, forse più della filosofia, ha il potere di porci di fronte a situazioni che mobilitano i nostri beni concettuali, chiedendoci di ripensarli, rielaborarli, arricchirli, di renderli più complessi, tramati di sfumature delicate e intricate. E la vita, naturalmente, spesso non ha bisogno della letteratura o della filosofia per imporci di ripensare la qualità della nostra vita-con-il-concetto. Le pratiche filosofiche, tuttavia, possono costituire un'altra occasione significativa. Non sempre certo, non a qualunque condizione. Il rischio di accreditare mode passeggere, di imbattersi in pratiche disinvoltate e abborracciate è molto alto. Resta vero però, almeno credo, che il lavoro sul concetto appare in grado di aiutare uomini e donne a vivere una vita migliore, più consapevole, in cui una frequentazione non occasionale dello spazio sellarsiano delle ragioni possa consentire una migliore comprensione di sé, degli altri, del mondo. Uno spazio per pensare i concetti. Per interrogarli, scoprirne l'importanza per noi, la loro presenza discreta nelle trame delle nostre

---

<sup>22</sup> Sulla possibilità di un pensiero capace di chiarire la vita insiste N. Pollastri, *Il pensiero e la vita*, Apogeo, Milano 2004.

<sup>23</sup> C. Diamond, *L'importanza di essere umani*, in *op. cit.*, p. 104.

vite. Questo spazio è offerto, in forme differenti, dalle pratiche filosofiche.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Sul concetto e la sua rilevanza nella consulenza filosofica si impenna il bel lavoro di L. Regina, *Consulenza filosofica: una fare che è pensare*, Unicopli, Milano 2006.

# IL VALORE EDUCATIVO E SOCIALE DEL "CAFFÈ FILOSOFICO".

## UN'ESPERIENZA MARCHIGIANA DI COMUNICAZIONE FILOSOFICA IN GRUPPO.

di Gianni Talamonti\*

*Abstract. The article intends to show the educational and social values of the "Philosophical Coffee". After a general presentation of the new "practical philosophy", four specific experiences are reported hereafter, which have been made by the author in the "Marche" (Italy) in last three years: the first experience made with a group of secondary school students, the second with a group of adults, and the third with adults and teenagers together, in San Benedetto del Tronto (AP); the fourth experience, instead, refers to an "Intercultural" Philosophical Coffee, realised in Grottammare (AP) with Italian and foreign people. The author ends the article by reporting the ways he has led the groups.*

*Abstract. L'articolo intende mostrare il valore educativo e sociale del "Caffè filosofico".*

*Dopo una presentazione generale di questa nuova "pratica filosofica", vengono riportate quattro esperienze specifiche condotte nelle Marche dall'autore, in questi ultimi tre anni: la prima fatta con un gruppo di studenti liceali, la seconda con un gruppo di adulti e la terza con giovani e adulti insieme, a San Benedetto del Tronto (AP); la quarta esperienza invece si riferisce ad un Caffè filosofico "interculturale" realizzato a Grottammare con italiani e stranieri. L'autore termina l'articolo esponendo le caratteristiche del suo stile di animazione.*

### 1. La novità culturale dei Caffè filosofici

Il "Caffè Filosofico" può essere definito come un libero e gratuito gruppo di discussione su temi relativi alle domande di senso riguardanti la vita e i valori.

Il Caffè filosofico è senza dubbio una delle più interessanti novità culturali di questi ultimi anni, sorte nel clima asfittico della massificazione generale, che ha stimolato un bisogno crescente di filosofia. In questo contesto, sono emersi nuovi modi di "filosofare" che vanno sotto il nome generico di "Pratiche filosofiche", sviluppatasi a



partire dal 1981 per opera soprattutto del filosofo tedesco Gerd Achenbach (G. Achenbach, 2004). Queste pratiche comprendono diverse attività, come *la Consulenza filosofica - il Caffè filosofico - la Philosophy for Children (P4C) - i Seminari di gruppo - le vacanze e i viaggi di studio - la Philosophy of management*. Per una loro visione generale, si rinvia chi è interessato all'ottima guida introduttiva di Neri Pollastri (N. Pollastri, 2004), consulente e animatore filosofico, oltre che Presidente dell'Associazione professionale Phrònesis, come pure al suo sito web, ricco di informazioni e link utili ([www.consulenza-filosofica.it](http://www.consulenza-filosofica.it)).

Il Caffè filosofico è sicuramente la più popolare di queste pratiche innovative. È nato casualmente a Parigi nel 1992 in un caffè (di qui il nome), dove il filosofo francese Marc Sautet (M. Sautet, 1998), si recò ad illustrare la nuova pratica della consulenza filosofica ad un gruppo di persone interessate che continuò ad incontrare per lungo tempo, proseguendo così la discussione inizialmente avviata su tematiche esistenziali presso il *Café des Phares (Caffè dei Fari)*, in Place de la Bastille. In verità i "Caffè filosofici", se prescindiamo dal loro taglio razionale, legato più alle idee che ai sentimenti, e consideriamo invece lo spirito dialogico e democratico che li anima, sembrano avere non poche affinità con i loro illustri antecedenti che sono i "Gruppi d'incontro", sviluppatisi alla fine degli anni '60 in tutti i paesi, a partire dagli Usa, soprattutto per opera di Carl Rogers, uno dei principali esponenti della Psicologia umanistico-esistenziale (C. Rogers, 1976). Data la loro origine, la Francia è il paese in cui i "Café Philos" (così chiamati) sono più diffusi (circa 200). Gradualmente però essi si sono estesi anche in tutto il mondo (altri 100), mantenendo per lo più tra loro un collegamento internazionale per opera della "Association Philos" di Parigi ([www.philos.org](http://www.philos.org)), che ha raccolto l'eredità culturale di M. Sautet, dopo la sua prematura scomparsa, promuovendo alcune interessanti iniziative, come il periodico "Philos", diretto da Georges Tahar, e un gruppo di discussione on line, coordinato da Jean-François Durand ([http://fr.groups.yahoo.com/group/asociation\\_philos/](http://fr.groups.yahoo.com/group/asociation_philos/)).

Per quanto riguarda l'Italia, ci risulta che i Caffè filosofici attivi siano stranamente piuttosto pochi (forse una decina), il più celebre dei quali è quello di Neri Pollastri alle "Giubbe Rosse" di Firenze, locale già noto alla storia per la sua tradizione letteraria. In questo contesto, il "Caffè dei Giovani filosofi", avviato presso il Caffè Florian di S. Benedetto del Tronto (AP) a partire dall'autunno del 2004, sembra rappresentare una doppia novità sul territorio nazionale, sia in se stesso sia perché fatto con giovani studenti delle scuole superiori.

Sul piano generale, c'è poi da precisare che nei "Café Philos", secondo l'orientamento delle Pratiche filosofiche, non si parla di

filosofia, ma "si fa" filosofia. I partecipanti, riunendosi in date prestabilite (con cadenza variabile caso per caso), discutono insieme su argomenti scelti, in genere sul momento, da loro stessi. Di conseguenza per realizzare un Caffè efficace si richiede innanzitutto che le persone siano interessate e motivate. Altri requisiti desiderabili nei partecipanti, sono, secondo la nostra esperienza, anche i seguenti:

- essere abituati a porsi problemi di senso, riguardanti la propria vita e le scelte di fondo;
- sentire il bisogno di confrontarsi con gli altri, dialogando in gruppo;
- essere disposti a mettersi in discussione.

Ogni Caffè filosofico ha naturalmente un **animatore/facilitatore**, che talvolta lavora anche in coppia, svolgendo tuttavia una funzione particolare: non impartisce lezione né fa conferenza, non insegna né cerca di persuadere, ma piuttosto agevola il processo di comunicazione "filosofica" all'interno del gruppo, partecipando lui stesso, con tatto e discrezione, al dialogo comune e mettendosi come gli altri, *socraticamente*, in discussione. Per fare tutto ciò gli servono ovviamente, oltre ad un'adeguata preparazione filosofica, anche specifiche competenze nella gestione del dialogo e nell'animazione dei gruppi, ossia una doppia professionalità, come già da tempo è stato da più parti detto (M. Tozzi, 1999). Secondo le linee guida del movimento, lo "spirito" dei Café Philos infatti non incoraggia l'avventura, poiché richiede nell'animatore grande apertura mentale e consapevole responsabilità, spiccata sensibilità e alto livello di empatia. Naturalmente, accanto a queste esigenze comuni, vi sono diversi stili personali di condurre i Caffè filosofici, come testimoniano le varie esperienze sparse per il mondo.

## 2. I Caffè filosofici di S. Benedetto del Tronto

### 2.1. L'esperienza del Liceo Classico "G. Leopardi": il Caffè dei Giovani Filosofi.

La **prima esperienza** del Caffè filosofico sambenedettese è stata condotta con un gruppo di giovani studenti liceali e perciò ha preso il **nome** di "Caffè dei Giovani Filosofi", con riferimento al "Caffè dei filosofi defunti ma sempre giovani", in cui è ambientato il libro di Hösle, intitolato *Aristotele e il dinosauro* (K. Nora e V. Hösle, 1999), letto parzialmente in classe con gli allievi. L'iniziativa si è svolta tutti i sabato

pomeriggio, tra novembre e dicembre del 2004, presso il Caffè Florian di S. Benedetto del Tronto (AP), nelle Marche, con l'attiva partecipazione di un gruppo di ragazzi/e del locale Liceo Classico "G. Leopardi", che per l'occasione hanno tolto la veste di allievi per indossare quella di liberi pensatori.

L'esperienza è nata da un Progetto educativo elaborato dallo scrivente, in qualità di docente di Filosofia e Storia presso lo stesso Liceo. Tale progetto, per diventare esecutivo, è stato successivamente approvato, secondo la prassi, dal Collegio dei docenti e inserito nel POF (Piano dell'Offerta Formativa) per l'a.s. 2004-05 e seguenti. Ne riassumiamo per gli interessati le linee programmatiche generali.

Gli **obiettivi** educativi del Progetto sono legati in particolare a due aree disciplinari di pertinenza del docente proponente:

1) da una parte, la Filosofia, intesa però qui non come "scienza" o sapere astratto (*sophia*), bensì come "saggezza" pratica (*phronesis*), secondo la nota distinzione già fattane da Aristotele e precisata al caso della consulenza da R. Lahav (R. Lahav, 2004); 2) dall'altra, l'Educazione Civica, con particolare riferimento ai temi della tolleranza, del dialogo e del rispetto delle diversità culturali, religiose e politiche. Con tale iniziativa si è inteso dare a tutti gli allievi interessati la possibilità di discutere assieme, democraticamente, in un gruppo faccia a faccia, le questioni cruciali della vita umana, e in specie del mondo giovanile, che sono legate alle "domande di senso" e alla sfera dei valori, quali ad esempio: la vita, la morte, l'amicizia, l'amore, la felicità, la pace, ecc.

Si tratta di problemi fondamentali di non facile soluzione, ma che taluni adolescenti, per natura problematici, possono percepire come insolubili, con conseguenze talora irrimediabili, come testimoniano i dolorosi casi di suicidio giovanile, avvenuti purtroppo anche sul nostro territorio. Perciò, in un'ottica educativa e preventiva, lo scopo prioritario di questa proposta era quello di inculcare per tempo, nella mente e nel cuore dei giovani, la convinzione che i *problemi fanno parte della vita*, che è utile parlarne, e che, per quanto essi possano sembrare difficili, una soluzione, sia pur provvisoria, è sempre possibile trovarla, sol che si abbia l'opportunità di discuterne con gli altri. In particolare si è voluto offrire agli allievi del biennio, da una parte, l'occasione di una *sensibilizzazione filosofica* "ante litteram", secondo lo spirito della *Philosophy for Children* (acronimo P4P) (A. Cosentino, 2002; B.M. Ventura, 2002); e agli allievi del triennio, dall'altra, la possibilità di dialogare in gruppo, confrontandosi con i compagni su alcuni problemi teorici trattati in sede curricolare.

Per rendere operativo il progetto, gli stessi allievi si sono interessati di cercare il locale, trovandolo nel noto **Caffè Florian** di S. Benedetto del Tronto, che si è reso disponibile ad ospitare, liberamente, l'iniziativa, riservandoci allo scopo una saletta adiacente al locale principale. Così, sabato 30 ottobre **2004**, è partito il **primo ciclo** del Caffè filosofico sambenedettese, con orario dalle 15.30 alle 17.30 circa. I nove incontri successivi (tutti settimanali) hanno mantenuto lo stesso giorno e lo stesso orario, in funzione degli impegni scolastici degli studenti e della disponibilità del locale. Va precisato per completezza, che pur senza impegni particolari assunti con i gestori, come avviene in altri caffè a noi noti, i ragazzi durante gli incontri sono soliti ordinare il caffè (naturalmente) o altro.

I **partecipanti** del primo ciclo di caffè filosofici sono stati per lo più gli allievi del triennio del Liceo Classico locale, appartenenti alle classi 1C - 2C - 3C - 2B, di età compresa tra i 16 e i 18 anni circa. Nonostante l'invito fosse stato rivolto anche ai giovani del biennio, è mancata purtroppo, salvo casi sporadici, la loro presenza; sembra per comprensibili motivi di soggezione, come ci è stato detto. In compenso, al gruppo originario del Classico si sono aggiunti/e, lungo il tragitto, altri/e allievi/e dell'Istituto Pedagogico paritario "Bambin Gesù" di S. Severino Marche, venuti/e al nostro caffè insieme ad alcuni rappresentanti dell'Istituto Tecnico Industriale della stessa città, che è situata, lo si rileva, in provincia di Macerata. Richiamati dall'interesse e dalla novità dell'iniziativa sambenedettese, per l'opera di sensibilizzazione svolta dalla loro giovane insegnante prof.ssa Antonella Giuli (già mia tirocinante), questi/e ragazzi/e facevano circa due ore di treno per venire a "filosofare" al mare coi loro coetanei, dando così concreta testimonianza dell'interesse giovanile per il dialogo, ma anche della capacità maieutica della docente.

Oltre a loro, sono intervenuti occasionalmente alle discussioni anche alcuni ex allievi del Liceo Classico, studentesse di altre scuole e giovani universitari. Dei circa quaranta iscritti iniziali, il gruppo effettivo dei partecipanti ha oscillato intorno a venti, che si è rivelato un numero funzionale, in rapporto agli obiettivi da raggiungere e all'ampiezza del locale. Per quanto riguarda poi la frequenza agli incontri, essa è risultata per metà del gruppo costante, per l'altra metà variabile.

Ovviamente, il numero più o meno grande dei partecipanti, presenti di volta in volta al caffè, cambia la dinamica interna del gruppo stesso. Quelli folti (oltre 25) possono creare un'atmosfera forte e talvolta esaltante, con il rischio però anche della confusione, soprattutto con i giovani; per converso, le possibilità di intervento date a ciascuna persona diminuiscono. Al contrario, i gruppi piccoli (8-16 di numero)

hanno un carattere di maggiore intimità, aumentando per giunta il tempo disponibile per ciascun partecipante presente. In linea generale comunque, si può dire che entrambi i tipi di gruppo sono utili al caffè, ma, nell'uno o nell'altro caso, la soddisfazione può essere diversa per le diverse persone. Inoltre c'è da notare che la variabilità, talvolta notevole, del numero dei partecipanti, crea un ulteriore problema per l'animatore. Ma così va il caffè.

Gli **argomenti** trattati nelle discussioni sono stati scelti insieme, per lo più in base all'interesse prevalente dei ragazzi. Il tema del primo incontro - *Chi sono io?* - era ovviamente scontato, dovendo seguire l'invito posto da Socrate all'inizio di ogni filosofare e alla base della vera saggezza: *Conosci te stesso*. Preliminarmente però, su invito dell'animatore, i partecipanti avevano manifestato i motivi della loro presenza, dicendo di essere stati spinti a venire al Caffè dalla *curiosità, dalla novità dell'iniziativa e dal desiderio di confrontarsi con gli altri*. I temi degli incontri seguenti si sono snodati spontaneamente l'un dopo l'altro, mantenendo un filo conduttore comune che li ha uniti inconsapevolmente: *io e tu, amicizia, amore, innamoramento, felicità, maschile e femminile, ragione e fede, donna e filosofia*. Quest'ultimo argomento, che ha chiuso il 1° ciclo dei Caffè, è stato scelto di comune accordo, in omaggio alle ragazze che avevano rappresentato la maggioranza (significativa) del gruppo e che, di fatto, hanno dimostrato in tutti i dibattiti di non essere da meno dei maschi quanto a dialettica e profondità di pensiero. Oltre che vivace, questo è stato un incontro particolarmente affollato, svolto appositamente durante le vacanze natalizie, per consentire la presenza anche agli studenti universitari, ex-allievi del liceo classico.

A **conclusione** degli incontri del primo ciclo, i partecipanti hanno dichiarato apertamente una generale soddisfazione per aver avuto l'opportunità di discutere su argomenti stimolanti, di confrontarsi con altre idee e di conoscere meglio le altre persone. Anche l'animatore è rimasto più che soddisfatto per l'esperienza fatta e il rischio affrontato. Si è trattato certamente di una sfida culturale e didattica notevole, considerando l'assoluta novità dell'iniziativa in loco, la mancanza di esperienze di riferimento concrete, la realizzazione dell'attività fuori dall'orario scolastico e la giovane età dei partecipanti.

C'è da segnalare inoltre, come valore aggiunto del nostro Caffè, il fatto interessante che la discussione filosofica dei diversi incontri, nel clima generale di entusiasmo, è stata spesso preparata, accompagnata e sostenuta, lungo la settimana, dalla progettazione e realizzazione di locandine e **manifesti** artistici, creati in gruppo dalle allieve artisticamente più dotate e finalizzati ad illustrare, di volta in volta, i

temi del dibattito. Si è creato così, spontaneamente, un simpatico legame tra arte e filosofia, che è proseguito anche nei cicli successivi fino ad oggi, dando modo di fare una raccolta suggestiva di "idee per immagini", esposte opportunamente in alcuni momenti significativi della vita scolastica all'attenzione di allievi, insegnanti e genitori.

Oltre ai manifesti, i nostri liceali hanno tenuto fin dall'inizio, sui diversi caffè svolti, una serie di brevi ma significative **relazioni**, fatte singolarmente o in coppia, annotando di volta in volta gli argomenti trattati e le impressioni ricevute. Inoltre gli stessi partecipanti hanno preso l'abitudine di fotografare, per ricordo personale, alcuni momenti della vita di gruppo. Si è venuta così accumulando, nell'uno e nell'altro caso, una consistente raccolta di memorie, che si prospetta interessante per il suo valore documentario, oltre che per il suo significato educativo.

Apprezzamenti particolari, sempre incoraggianti e graditi, sono giunti in diverse occasioni da parte delle famiglie degli allievi/filosofi. Oltre alla solidarietà dei colleghi, anche il nuovo dirigente scolastico, il prof. Giuseppe D'Onofrio, ha contribuito non poco a sostenere l'iniziativa con stima e convinzione, per giunta partecipando di persona ad alcuni dei nostri incontri. Una vasta eco ha inoltre prodotto la **stampa locale**, segnalando la novità dell'avvenimento e seguendolo con simpatia. Accanto alla rivista culturale *Riviera delle Palme*, hanno parlato di noi anche il settimanale diocesano *L'Ancora*, il mensile *Cupramarittima e la Val Menocchia* e il bimestrale *Grottammare Informa*, in aggiunta alle note testate giornalistiche *Il Messaggero* e *Il Corriere Adriatico*, che si sono più volte occupate del caffè. Ma il quotidiano che ci ha seguito con più attenzione e assiduità è stato sicuramente *Il Resto del Carlino*, per interessamento diretto della capo redattrice Grazia Mandrelli e tramite la penna solerte della giornalista locale Rosita Spinozzi, che ci ha accompagnato lungo il percorso con rara sensibilità culturale e profonda empatia personale. Notevole attenzione ci hanno pure riservato i giornali locali on line, quali *S. Benedetto Oggi* ([www.sambenedettooggi.it](http://www.sambenedettooggi.it)) e *Il Quotidiano della Provincia di Ascoli Piceno* ([www.ilquotidiano.it](http://www.ilquotidiano.it)), che possono essere cliccati al riguardo. Inoltre non si può dimenticare la preziosa collaborazione di due miei colleghi, che sono la prof.ssa Marina Marziale e il prof. Pacifico D'Ercoli, appartenenti all'Istituto Professionale di Cupramarittima, integrato al nostro Liceo. Come responsabili della web radio scolastica, sono spesso intervenuti ai caffè del Florian e di Grottammare, per registrare alcune sequenze delle discussioni, mandate successivamente in rete sul sito stesso della radio ([www.dreamradiostream.it](http://www.dreamradiostream.it)).

Ci piace infine ricordare anche la fortuna di aver avuto, al nostro caffè, una gradita ospite come la prof.ssa Elena Pulcini, docente di Filosofia sociale all'Università di Firenze e già allieva del nostro istituto. Incuriosita dalla novità locale, anche per via di alcune tematiche da noi affrontate nel caffè e connesse ai suoi centri di interesse professionale (E. Pulcini, 1987; 2001; 2003), in uno dei suoi periodici ritorni alla città natale, ci ha onorato della sua presenza, partecipando per intero ad un incontro del Florian, apprezzando il nostro lavoro e incoraggiando l'iniziativa.

## 2.2. Il Caffè filosofico degli adulti

La risonanza suscitata sul territorio dal "Caffè dei giovani filosofi", sull'onda delle testimonianze dirette dei partecipanti e delle voci giornalistiche, ha sollecitato la curiosità e l'interesse anche dei genitori e del mondo degli adulti. Così, in base alle richieste provenienti da diverse parti, si è pensato di lanciare anche un gruppo per i grandi. A tale scopo, dopo il vaglio di diverse opzioni, è stato coinvolto nell'operazione il Circolo Culturale "Riviera delle Palme" di S. Benedetto del Tronto, ampiamente noto, anche a livello nazionale, per il "Premio annuale del Tascabile" e il "Festival Internazionale della Poesia". Grazie alla sensibilità e lungimiranza del prof. Giuseppe Lupi, fondatore del Circolo, e dell'avv. Silvio Venieri, attuale Presidente, l'idea di un Caffè filosofico per gli adulti è stata favorevolmente accolta e adeguatamente pubblicizzata, dando séguito alla nuova iniziativa nella primavera del 2005. Accanto al gruppo degli adulti però si è ritenuto utile mantenere il gruppo dei giovani, sia per dare continuità all'esperienza dei liceali del Classico sia anche per estendere l'iniziativa a tutti gli studenti delle scuole superiori cittadine. In verità poi, la partecipazione di questi ultimi, nonostante le ripetute sollecitazioni fatte dagli organizzatori, è risultata in questa occasione alquanto precaria, confermando così la necessità di una presenza trascinate all'interno delle singole scuole, per portare avanti certi progetti.

Comunque sia, nella **primavera del 2005** si è avviato il **secondo ciclo** dei caffè filosofici sambenedettesi, che si sono protratti fino a maggio, mantenendo la stessa sede e lo stesso orario del primo ciclo. Al Florian i due gruppi distinti si sono riuniti ogni quindici giorni, alternandosi settimanalmente col medesimo animatore.

Lasciando ora da parte il gruppo giovani, che ha avuto un andamento analogo a quello della prima esperienza, andiamo a dire qualcosa del gruppo adulti.

Il primo incontro del **Caffè filosofico degli adulti** si è svolto sabato 5 marzo 2005, che ha visto un gruppo particolarmente affollato, tanto che la saletta della riunione è risultata troppo piccola per gli oltre quaranta partecipanti. Dopo i saluti di rito, sono state illustrate le finalità culturali e sociali dell'iniziativa, precisando che essa era gratuita e rivolta a tutti indistintamente, anche a chi non aveva alcuna informazione filosofica, sulla base del noto adagio aristotelico (visibile su un manifesto affisso al muro), secondo cui "Ogni uomo è filosofo, per il fatto che si pone dei problemi e cerca di risolverli". Si è avviata quindi la discussione, focalizzata sul tema proposto, riguardante la "comunicazione interpersonale" e i nodi cruciali del dialogo: Perché, con chi, come dialogare? Non si poteva certo trovare argomento più adeguato per l'avvio dei caffè destinati agli adulti. In effetti, dopo le prime resistenze ad aprirsi verso un pubblico sconosciuto e così numeroso, i partecipanti si sono gradualmente sciolti e infervorati, riscaldando l'atmosfera e rendendo il dibattito vivo e spedito. Com'era da aspettarsi, sono gradualmente emersi, con il contributo di tutti, i diversi ostacoli, preconcetti e condizionamenti educativi e culturali, profondamente sottesi alla quotidiana fatica che ciascuno di noi fa per comunicare con gli altri. Nello stesso tempo però, sulla base delle varie esperienze personali, sono lentamente venute alla luce anche le modalità positive, che consentono di costruire insieme un autentico dialogo in ogni ambiente: autenticità, rispetto, accettazione. Raccogliendo queste diverse istanze, dopo due ore di discussione volate rapidamente, l'animatore ha pensato bene di chiudere l'incontro leggendo, a mo' di proposta programmatica, il "Manifesto del Caffè Filosofico", da lui redatto sulla base di esperienze precedenti, con l'invito rivolto ai presenti di verificare se ciascuno di loro si riconoscesse in quelle parole. Per la verità tale documento, accolto con entusiasmo dai partecipanti e con gli opportuni ritocchi da loro suggeriti, è stato in seguito stampato e distribuito a tutti gli interessati. Conosciuto come il "**Manifesto del Florian**", ha rappresentato fino ad oggi, per adulti e giovani filosofi in loco, la piattaforma per ogni ulteriore gruppo di discussione.

Dopo il primo incontro, risultato sicuramente emblematico, gli altri caffè degli adulti si sono svolti vedendo un numero di partecipanti più ridotto ma congruo, oscillante intorno a venti; segno evidente che un impegno sistematico, di qualunque genere, risulta alla fine faticoso. Gli adulti, di estrazione sociale e culturale diversa, hanno affrontato i temi discussi con uno spirito dialogico e critico notevole, gareggiando filosoficamente a distanza con il gruppo giovani, talvolta impegnato sulle medesime problematiche.



Con la stessa andatura e con i due gruppi distinti, è andato avanti anche il **terzo ciclo** dei caffè, svolto nei mesi invernali **tra il 2005 e il 2006**. Riguardo agli adulti, le persone presenti agli incontri sono state di volta in volta differenti. Lungo la strada infatti, se ne sono perse alcune e altre se ne sono aggiunte, riuscendo però a mantenere nel gruppo un interesse vivo sugli argomenti trattati, legati per lo più alla filosofia pratica, ma sempre sensibili anche all'attualità sociale, religiosa e politica.

Per quanto riguarda invece il gruppo giovani, i partecipanti sono stati per lo più gli allievi della 1C, 2C e 3C del nostro Liceo, insieme a poche, ma valide, ragazze della 2 D e (saltuariamente) di altre classi. Talvolta sono anche intervenuti alcuni universitari, ex allievi sia del liceo che di altri istituti, mentre purtroppo non è stato possibile avere in continuità altri ospiti di scuole superiori. In questo terzo ciclo poi, gli **argomenti** trattati dai giovani sono stati, in successione, i seguenti:

La speranza e la disperazione; La vita: avventura o fregatura; La pena di morte e l'ergastolo; La comunicazione interpersonale e intergenerazionale (*insieme con il gruppo degli adulti*); La nuova legge sulle droghe (leggere e pesanti); Cosa farò da grande: la scelta della professione (*insieme con il gruppo degli adulti, per due incontri*); L'amore: fonte di vita. Concezioni e vissuti a confronto (*sempre insieme con il gruppo degli adulti*): tutti temi discussi sempre con grande interesse e, talvolta, con vivace dialettica, come quelli riguardanti le droghe e la pena di morte.

Per finire, una nota. Nella breve storia dei Caffè filosofici locali, c'è da registrare pure un fatto curioso e suggestivo. Si tratta dell'edizione straordinaria di tre **caffè estivi**, tenuti in spiaggia nell'estate del 2005 e in quella del 2006; precisamente, due allo chalet "Le anfore" di S. Benedetto e uno presso lo chalet "Peccato solo d'estate" di Grottammare. Queste edizioni balneari, oltre che dare una certa continuità agli incontri svolti lungo l'anno, hanno visto la partecipazione sia degli studenti sia degli adulti abituali, ma anche il coinvolgimento occasionale di altri giovani bagnanti, prospettando così la possibilità di interessanti sviluppi futuri del caffè stesso. I temi trattati in queste tre occasioni si sono rivelati caldi, come "Amare ed essere amati" e la "Procreazione assistita", se non addirittura bollenti, come "I Pacs", che hanno prodotto tra i partecipanti un acceso dibattito riguardante le coppie omosessuali e la loro possibilità di adozione.

### **2.3. Il gruppo misto giovani e adulti**

Come si è visto, verso la fine del terzo ciclo, si è reso necessario mettere insieme i due gruppi di giovani e adulti, per trattare alcuni argomenti di interesse comune, legati alle scelte di vita, con particolare riferimento a quelle scolastiche e professionali.

Il clima particolarmente positivo e stimolante, che si è creato in questi incontri unificati, ha lasciato pensare che fosse utile, per entrambi i gruppi, proseguire l'esperienza rimanendo insieme. Anche gli interessati hanno confermato questo progetto. Così, nel periodo invernale **2006-2007**, si è avviato il **quarto ciclo** dei Caffè filosofici, portando avanti un nuovo esperimento educativo e sociale, con l'intento di verificare le reali possibilità di un **dialogo intergenerazionale** tra adulti e giovani, genitori e figli. In effetti, nel gruppo misto sono stati presenti contemporaneamente alcuni genitori di studenti insieme ai loro figli, ma si è trattato soprattutto di madri e figlie. Anche se non molto numerose, queste unità familiari sono state significative ai fini del dialogo, qualificando di fatto l'ultimo ciclo dei caffè sambenedettesi. Gli stessi temi trattati hanno risentito di questa atmosfera, portando spesso nel gruppo problematiche interne alla famiglia, come quelle legate a "essere e/o apparire", discusse all'inizio per ben due incontri, in riferimento alle reminiscenze di anoressia giovanile, svelate da una madre presente, e alle conseguenti preoccupazioni da lei sentite nei confronti delle figlie. Il discorso però si è poi allargato ai vissuti quotidiani relativi al corpo, alla giovinezza, alla vecchiaia, al cibo e al sotteso bisogno di amore.

Altri temi discussi in quest'ultimo ciclo sono stati quelli riguardanti i DICO, la violenza sulle donne, il dialogo tra le persone di cultura diversa e le problematiche connesse all'integrazione degli "altri", siano essi italiani o stranieri. Spesso questi temi vengono scelti, oltre che per istanze personali particolari, anche sull'onda del dibattito pubblico (vedi i Dico e la violenza sulle donne, documentata dall'ISTAT) o a séguito di eventi locali particolarmente significativi (come la recente morte dei tre ragazzi investiti dal rom ad Appignano - Ascoli), confermando così in loco la valenza culturale, sociale e politica, oltre che educativa, propria di tutti i caffè filosofici.

### **3. Il Caffè filosofico "interculturale" di Grottammare**

Sulla scia del Caffè filosofico sambenedettese, col tempo sono sorte sul territorio altre iniziative simili. Così, nei mesi invernali **2006-2007** ho portato avanti un'altro gruppo filosofico, dietro interessamento dell'Amministrazione Comunale di Grottammare, località balneare situata al confine nord di S. Benedetto. Su richiesta dell'Assessore alla Cultura, prof. Enrico Piergallini, è stato elaborato un

nuovo Caffè filosofico, più consono all'identità sociale e demografica dello stesso comune, che presenta un certo livello di immigrazione. Per questo motivo, data la particolare sensibilità dell'Amministrazione riguardo a questo problema e per evitare di fare un semplice clone del vicino modello sambenedettese, l'impostazione data al Caffè filosofico di Grottammare è stata quella "interculturale", con l'intento di creare un gruppo di discussione, composto da italiani e stranieri, al fine di agevolare il processo di integrazione tra gli uni e gli altri e di favorire un clima di pacifica convivenza, lontano dagli estremismi integralisti di certe manifestazioni pubbliche.

Ma vediamo nel dettaglio le **caratteristiche** più significative del progetto stesso, così come è stato presentato, pensando che possano essere di interesse per qualcuno:

- Il "**Caffè filosofico interculturale**", è un gruppo di dialogo e confronto, faccia a faccia, tra persone/gruppi di cultura, religione, razza e nazionalità diverse, secondo i modelli dei "Café Philos" internazionali e della "Cross Cultural Communication" (movimento mondiale transculturale).

- Gli **Obiettivi** previsti sono i seguenti:

- Facilitare la reciproca conoscenza, la comunicazione ed il confronto costruttivo tra persone/gruppi di cultura, religione e formazione diverse.

- Arricchire la propria personalità ed ampliare il proprio orizzonte culturale.

- Incoraggiare iniziative diversificate di collaborazione interculturale.

- Favorire l'integrazione culturale, attivando la dimensione creativa delle diversità.

- Stimolare il cambiamento di mentalità, cercando di vedere nelle differenze non una minaccia, quanto piuttosto una possibilità di arricchimento.

- I **Destinatari** sono le persone e/o i gruppi di cultura, religione, nazionalità, lingua e orientamento diversi, interessati alla reciproca conoscenza e desiderosi di dialogare in un contesto interpersonale pluralista. È auspicabile avere un gruppo misto di entrambi i sessi, con circa metà italiani e metà stranieri.

- I **Requisiti** richiesti per la buona riuscita, sono quelli comuni ad ogni caffè, quali:

- essere interessati e motivati al dialogo;

- essere aperti ad un confronto onesto e trasparente;
- essere disposti a mettersi in discussione;

ma si rimarca in particolare quello di:

- impegnarsi al rispetto reciproco, evitando ogni forma di fanatismo e proselitismo.

- L' **Organizzazione** contempla i seguenti aspetti:

- La pubblicizzazione dell'iniziativa, la scelta del posto, la convocazione dei partecipanti ecc., sono demandati all'Ente promotore.
- Il locale degli incontri deve essere funzionale e adatto allo scopo (Caffè con saletta riservata o posto simile).
- Date e orario sono da concordare, possibilmente, con i partecipanti: a titolo orientativo si potrebbero fare 1-2 incontri mensili, di pomeriggio o di sera.
- La partecipazione degli interessati deve essere libera e gratuita.
- Il bacino d'utenza potrebbe essere anche intercomunale o di più vasto raggio, secondo il tipo di risonanza perseguito dall'Ente.
- All'animatore spetta la conduzione del gruppo, concordando con l'Ente i criteri di scelta dei partecipanti, il numero degli incontri e le altre esigenze pratiche.

- I **Tem**i di discussione verranno decisi dal gruppo, possibilmente in anticipo per la volta seguente, in modo da favorire la partecipazione degli interessati. L'animatore può proporre all'occorrenza alcune tematiche, del tipo come le seguenti, indicate a titolo d'esempio, anche allo scopo di illustrare ai partecipanti il significato dell'iniziativa:

- Comunicare tra persone di culture diverse: è possibile, è facile, come?
- Alla scoperta di ciò che ci unisce e di ciò che ci divide.
- I valori fondamentali della nostra cultura.
- La nostra visione del mondo.
- I valori universali comuni tra le culture.
- Fondamenti per una pacifica convivenza.
- Pace, giustizia, globalizzazione ed etica globale.
- Costruire insieme la pace: perché, come?
- L'altro da me: essere, sentirsi diversi.

- La fede: strumento di promozione umana o motivo di conflittualità continua?
  - Il Dio in cui (non) credo.
  - La donna, il matrimonio e le sue alternative.
  - La nostra diversità creativa.
  - Modelli e ideali di vita.
  - L'educazione, i figli e la scuola.
  - Il denaro, il sesso, le regole, l'autorità.

- Per quanto riguarda il **quadro teorico di riferimento** di questo Caffè interculturale, mi sono ispirato in generale alla la filosofia del dialogo di M. Buber (io - tu), E. Stein (empatia), C. Rogers (comunicazione efficace) e E. Lévinas (il volto e l'apertura all'altro, nel senso che "l'altro mi guarda e mi ri-guarda"). Ho tenuto anche conto della "identità terrestre" e della "educazione alla complessità" sollecitate da E. Morin, come pure della particolare sensibilità di C. G. Jung e di altri studiosi contemporanei per le altrui culture. In particolare però ho seguito, come fonti di ispirazione, le seguenti:

- la Dichiarazione del Parlamento delle Religioni Universali di Chicago del 1993;
  - i principi ispiratori sia dell'Anno Internazionale del Dialogo tra le Culture, promosso dall'ONU nel 2001, sia dell'Anno Europeo del Dialogo tra le Culture, stabilito per il 2008;
  - i Documenti dialogici del Concilio Vaticano II, riguardanti l'ecumenismo (*Unitatis Redintegratio, Orientalium Ecclesiarum*), le religioni non cristiane (*Nostra Aetate*), la libertà religiosa (*Dignitatis Humanae*) e il mondo contemporaneo (*Gaudium et Spes*);
  - l'etica globale (Weltethos) e il pluralismo religioso di H. Küng (H. Küng, 1991;1999; 2000; 2002; 2005a; 2005b);
  - le prospettive di dialogo tra marxismo e cristianesimo, tra credenti e non credenti, e tra ateismo e mondo contemporaneo, avanzate da Giulio Girardi (G. Girardi, 1967; 1973; 1976);
  - la discussione critica, estesa anche ai rapporti tra culture diverse, secondo K. Popper (K. Popper ,1972, p. 598);
  - il dialogo interculturale e l'etica del perdono di P. Ricoer (P. Ricoer, 2000; 2004), insieme al pensiero polivalente U. Galimberti (U. Galimberti, 1999; 2000; 2005);

- le nuove prospettive dell'Antropologia culturale in epoca di globalizzazione, delineate da U. Hannerz (U. Hannerz, 2001), C. Geertz (C. Geertz, 1999), F. Ferrarotti (F. Ferrarotti, 2003);
- le preziose indicazioni pedagogiche, contenute nella rivista «Educazione interculturale», diretta da A. Canevaro.
- le proposte di "dialogo tra le culture", avanzate dalla Società Filosofica Italiana (SFI) al XXXV Congresso Nazionale di Bari nella primavera del 2004.

Val la pena di precisare, come animatore, che ho maturato questi interessi per il dialogo tra le culture avendo avuto l'opportunità di frequentare ambienti internazionali, durante il periodo degli studi filosofici e teologici e della formazione rogersiana, viaggiando o soggiornando in diverse regioni d'Italia e d'Europa e nel Medio Oriente; come pure partecipando a workshops e convegni internazionali di carattere transculturale. Forse però la prima scintilla di questo interesse si è accesa inconsapevolmente dentro di me proprio all'inizio della mia formazione filosofica, quando, per curiosità, ho potuto frequentare i liberi seminari riguardanti ateismo, marxismo e cristianesimo, tenuti da Giulio Girardi, che, a distanza di tempo, ricordo ancora come affascinante maestro di dialogo.

Per completare il discorso sul Caffè filosofico interculturale di Grottammare, vengo a precisare qualche aspetto riguardante la sua **attuazione pratica**.

Dopo alcuni mesi di gestazione, il progetto è entrato a far parte, come novità, di quel gruppo di iniziative, promosse dal Comune - Assessorato alla Cultura e denominate "Libera-mente" ([www.comune.grottammare.ap.it](http://www.comune.grottammare.ap.it)), che rappresenta un grande contenitore culturale di corsi e laboratori creativi, curati da esperti e realizzati sul territorio durante i mesi invernali, dopo adeguata presentazione pubblica fatta attraverso i mass media. Questo Caffè interculturale è stato organizzato in collaborazione con la Consulta degli stranieri e la Consulta per la fratellanza tra i popoli. Gli incontri, programmati in numero di cinque, si sono svolti con cadenza mensile, tra ottobre 2006 e febbraio 2007, presso il **Bar Roma**, di sabato pomeriggio tra le 17 e le 19. Dall'elenco originario dei temi proposti, sono stati scelti per il primo ciclo solo i seguenti: Comunicare tra persone di culture diverse; I valori fondamentali della nostra cultura e i valori comuni tra le culture; Alla scoperta di ciò che ci unisce e di ciò che ci divide; La fede: strumento di promozione umana o motivo di conflittualità continua?; Costruire insieme la pace.

Il numero dei **partecipanti**, di estrazione culturale e sociale diversa, ha oscillato tra le 15 e le 20 persone. Il gruppo ha occupato sempre, quasi per intero, lo spazio piuttosto ridotto dell'unico locale del bar, lasciando comunque aperto un corridoio per gli occasionali avventori e i curiosi, che talvolta si sono pure fermati, partecipando attivamente alla discussione insieme alla barista di turno. Forse per le difficoltà di orario e l'inconsueta novità dell'iniziativa, il caffè ha visto la prevalenza degli italiani rispetto agli stranieri.

Questi ultimi tuttavia hanno portato personalità originali, con vissuti interessanti e stimolanti, che hanno qualificato in modo assai significativo l'esperienza del Caffè, come meglio non ci si poteva aspettare. Val la pena di ricordare, tra le altre, la storia della ragazza rumena, con alto profilo intellettuale e professionale, scambiata per lo più dagli italiani come badante; o il caso del somalo di religione islamica, con difficoltà di lavoro e alloggio, che in mezzo a tanti rifiuti e pregiudizi generali, ha incontrato per caso un insegnante italiano accogliente (presente al caffè con lui), che oltre a trovargli un tetto, ha utilizzato la sua esperienza di immigrato, facendone un percorso educativo e didattico all'interno della propria scuola media; la conclusione imprevista è stata che il somalo, conosciuto per quel che è, alla fine ha avuto anche un'offerta di lavoro da parte del padre di un allievo, inizialmente assai diffidente nei confronti degli stranieri. Oltre a questi, ha suscitato un profondo interesse tra gli attenti ascoltatori, anche la vicenda dell'italiano diventato buddista, che, partendo da un'insoddisfazione profonda della religione cristiana, ha portato avanti una ricerca personale di pacificazione interiore, risultata nel tempo lenta e sofferta.

Tralasciando altri particolari, vorrei ricordare la presenza contemporanea degli Assessori alla Cultura di S. Benedetto e di Grottammare, che hanno partecipato insieme al primo incontro, in prospettiva di un Caffè interculturale comune da sviluppare in futuro.

Infine si segnala un'esperienza analoga, portata avanti dal Comune di **Martinsicuro**, posto al confine sud di S. Benedetto, appena al di là del fiume Tronto, ma in provincia di Teramo (Abruzzo). Data una marcata presenza di extracomunitari sul loro territorio, gli Amministratori del tempo, nella persona del sindaco Dott.ssa Leonilde Maloni e dell'Assessore all'immigrazione, Morena Contini, hanno varato un progetto interculturale, denominato "Il tè delle cinque" ([www.82.191.106.180](http://www.82.191.106.180)) con finalità educative e sociali analoghe a quelle di Grottammare, ma con alcuni tratti caratteristici. Infatti il programma, attuato nei mesi invernali tra il 2006 e il 2007, di sabato

pomeriggio dalle ore 17 alle 19, ha avuto un carattere itinerante, spostandosi di volta in volta per la città in un bar diverso, con relatori/animatori differenti. Il mio personale intervento si è limitato agli ultimi due incontri, svolti al Bar Centrale e al Bar Terra Libera, dove sono stati discussi rispettivamente gli argomenti "Donne e buoi dei paesi tuoi" e "La pace". I due dibattiti sono risultati particolarmente interessanti e affollati. Oltre ad un gruppo di giovani e adulti provenienti dai caffè di S. Benedetto e Grottammare e venuti con me in trasferta, erano presenti non pochi stranieri, che hanno partecipato alla discussione con gli italiani in modo attivo e a momenti caloroso, specialmente quando si sono affrontate le problematiche relative ai matrimoni misti, alla famiglia, all'educazione religiosa dei figli e ai rapporti tra fede e politica.

L'esperienza di questi due incontri lascia presagire la possibilità di tenere un proficuo collegamento tra i tre caffè costieri, dislocati sul territorio tra Marche e Abruzzo. Nello stesso tempo pone valide premesse per lo sviluppo di un ulteriore progetto, da me elaborato per l'Amministrazione di Martinsicuro (in funzione di capofila), che prevede un Caffè filosofico interculturale, da realizzarsi in forma itinerante tra i diversi Comuni della Val Vibrata (confinante con le Marche).

Oltre a quello appena detto, c'è da ricordare un altro evento culturale, collegato al nostro territorio. Si tratta del Caffè filosofico avviato a **Mathi** (vicino a Torino) dal mio amico e collega Enzo Galizia, un carismatico compagno di studi dell'Università di Roma. Venuto a sapere della mia esperienza sambenedettese in uno dei nostri soliti incontri annuali, l'ha duplicata in Piemonte, anche nella sua forma interculturale, coinvolgendo un bel gruppo di adulti, che si riuniscono di sera, ogni quindici giorni alle ore 21, presso il bar "Da Rosa". Si è costituito così, come era nelle intenzioni dei due animatori, un simpatico "gemellaggio", di cui hanno dato notizia le cronache locali sia piemontesi (*Il Canadese*, *Il Risveglio*) che marchigiane (*Il Resto del Carlino*). Oltre a tenere tra noi un collegamento costante, in grado di coinvolgere in qualche modo anche i nostri amici filosofi, che vengono informati delle reciproche iniziative, stiamo preparando insieme, a mo' di sorpresa, una seduta virtuale congiunta, da farsi in videoconferenza, tra il Caffè di Mathi e quelli di S. Benedetto e Grottammare.

Nel frattempo, si discutono altri progetti, riguardanti la città e la provincia di Ascoli Piceno, ma ci auguriamo anche la Regione.



#### 4. La mia esperienza personale e il mio stile di animazione

Come creatore e animatore di un Caffè filosofico, devo dire che quest'idea ha avuto una lunga gestazione. Già dal tempo dell'università avevo maturato un certo interesse per i gruppi di discussione, studiando per gli esami su alcuni testi di filosofia del dialogo (G. Calogero, 1969<sup>2</sup>), pedagogia non-direttiva (R. Zavalloni, 1970) e psicologia di gruppo (E. De Grada, 1969). Questo interesse però si è concretizzato solo dopo un training di formazione quadriennale per "facilitatori" individuali e di gruppo secondo l'**Approccio Centrato sulla Persona** elaborato da Carl Rogers (C. Rogers, 1979; 1983), che mi ha permesso di realizzare nel tempo diversi "gruppi di incontro" (C. Rogers, 1976) con giovani e adulti, a scopo didattico o formativo. Tali esperienze sono filtrate gradualmente nel mio lavoro di insegnante, ispirandomi alcuni gruppi di discussione fatti con gli allievi, a complemento della mia attività curricolare.

L'approdo ai "Caffè filosofici" è un fatto piuttosto recente, accaduto quando ho scoperto per caso (e con piacere) che Carl Rogers (accanto al filosofo del dialogo Martin Buber) è un punto di riferimento significativo per molti consulenti filosofici, a motivo del suo orientamento umanistico-esistenziale e della sua particolare concezione della relazione d'aiuto, in quanto "Centrata sulla Persona". In modo particolare sono stato attratto dal "modello empatico" di consulenza filosofica, elaborato dal filosofo e psicologo austriaco Eckart Ruschmann (E. Ruschmann, 1999), col quale ho scoperto di avere in comune anche l'identica formazione rogersiana. Così, dopo diverse esperienze di Caffè Filosofici *ante litteram*, già da lungo tempo fatte a scuola con le mie classi, mi sembrava giunto il momento per il passo successivo.

Tanto più che ero incoraggiato in questo senso da una duplice considerazione: da una parte, la bassa età di alcuni "aspiranti" filosofi di scuola media e biennio, "esercitati" in un'esperienza significativa di P4P (*Philosophy for Children*), fatta nella mia stessa regione Marche, sotto la magistrale regia di Bianca M. Ventura (B.M. Ventura, 2002), che vedo proseguire, coraggiosa e creativa, sulla strada della precoce alfabetizzazione filosofica, coinvolgendo in questo progetto formativo persino bambini di scuola elementare (B. M. Ventura, 2006; B. M. Ventura - Bertini M. A., 2006); dall'altra parte, mi ha pure colpito la giovane età di alcuni protagonisti dei romanzi filosofici, scritti da Jostein Gaarder (J. Gaarder, 1994; 2004) e da Vittorio Hösle (K. Nora e V. Hösle, 1999). Del primo autore bisognerà ricordare, oltre a Sofia (15 anni), anche Georg (15 anni), che si incontra con la misteriosa "ragazza delle arance" (guarda caso) in un caffè; del secondo invece la

Nora (11 anni) dei "dinosauri", abituata a frequentare (guarda ancora caso) il famoso "Caffè dei filosofi defunti ma sempre giovani". Naturalmente, di entrambi gli scrittori erano state lette in classe alcune pagine significative, che avevano suscitato grande interesse e attesa da parte dei miei studenti.

Per quanto riguarda poi l'aspetto operativo, devo dire che mi sono ispirato, naturalmente, al movimento dei "*Café Philos*" avviati e diffusi da Marc Sautet (M. Sautet, 1998) in Francia, tenendo anche presenti i "Caffè filosofici" svolti da Neri Pollastri presso "le Giubbe Rosse" di Firenze e da Lou Marinoff alla Libreria Barnes & Noble di New York. Ho pure valutato con interesse l'originale esperienza di formazione filosofica in gruppo, condotta all'Università di Venezia da Romano Màdera e Luigi Vero Tarca, secondo il "Metodo biografico" di ispirazione junghiana (R. Màdera e L. V. Tarca, 2003).

Tuttavia la mia predilezione, alla fine, è andata a due **modelli più consoni** al mio orientamento teorico-pratico. Il primo si riferisce ai "Caffè dibattito", animati l'uno da Jean-Louis Mineo presso "Le Valparaiso" di Parigi, e l'altro da Thierry Bonfanti (impegnato tra Francia e Italia) presso la caffetteria "Le arti" di Mart-Rovereto (Trento), a motivo della loro ispirazione rogersiana di tipo "non direttivo interveniente (N.D.I.)". Il secondo modello invece riguarda il "Cafe Tmol Shilshom" di Gerusalemme, condotto dalla consulente israeliana Shlomit Schuster (S. Schuster, 1999), per via dei suoi espliciti riferimenti a Martin Buber e Carl Rogers, che sono anche i miei ispiratori. Sul piano teorico tuttavia, non nego una certa propensione anche per la logoterapia e l'analisi esistenziale di Viktor Frankl (V. Frankl, 1972), con speciale riguardo al suo concetto base che è la "ricerca di senso", espressione significativa, che ha dato il nome alla rivista frankliana diretta da Eugenio Fizzotti, ricca di preziosi stimoli per la riflessione e l'azione.

Scendiamo ora su un terreno più pratico.

Per agevolare la comunicazione filosofica tra le persone, curo innanzitutto che la disposizione fisica dei partecipanti, sia pur seduti attorno ai tavolini del caffè, risulti il più possibile "faccia a faccia", in modo che la comunicazione possa fluire "da persona a persona" (C. Rogers - B. Stevens, 1987). Sul **piano metodologico** poi, nell'animare la discussione, procedo utilizzando le mie esperienze professionali e applicando liberamente l'arte "maieutica" di Socrate con lo stile dialogico del "gruppo d'incontro", ispirato all'*Approccio Centrato sulla Persona* di Carl Rogers (C. Rogers, 1976) e all'efficacia comunicativa di Thomas Gordon (T. Gordon, 1991). In tal modo seguo per lo più

l'orientamento non-direttivo classico, bilanciato però all'occorrenza con "l'arte di aiutare" di Robert Carkuff (R. Carkhuff, 1988;1989) e la modalità "interveniente" di Michel Lobrot (M. Lobrot,1974).

La "maieutica", come si sa, consiste nel porre opportune domande all'interlocutore, in modo da stimolare il "suo" processo di esplorazione interiore, aiutandolo così a "partorire le proprie idee". La "comunicazione efficace" poi, secondo l'ispirazione di Rogers e Gordon, si agevola favorendo nel gruppo un clima costruttivo di dialogo, fondato su tre condizioni, "necessarie e sufficienti": 1) autenticità o trasparenza di se stessi, che consiste nel parlare con sincerità, senza ruoli maschere o finzioni; 2) rispetto per le idee degli altri, anche se diverse od opposte; 3) comprensione reciproca ed ascolto empatico, cioè profondo e totale (il che vuol dire vedere le cose dal "suo" punto di vista, mettersi nei "suoi" panni, anche se questo non significa necessariamente *condividere* le sue idee e le sue scelte). Queste tre condizioni, costitutive del clima facilitante, rappresentano dei "modi di essere" (C. Rogers, 1983), più che dei modi di "fare"; sono degli atteggiamenti, non delle "tecniche"; esprimono uno "stile di vita" (come dicono R. Màdera e L. V. Tarca, 2003), anziché una dottrina; o ancora, nel nostro caso, sono un sistema di concepire "la filosofia come maniera di vivere" (per dirla con P. Hadot, 2005, pp. 155-157). Facilitare il dialogo quindi, nel senso sopra descritto, è un'arte; e come tutte le arti, oltre che difficile da descrivere per concetti, non la si può imparare se non attraverso una formazione particolare ed un continuo esercizio.

Una sintesi di questo spirito di dialogo è esposta nel "**Manifesto del Caffè Filosofico**" (allegato in appendice), redatto dall'animatore in armonia col "Credo" di T. Gordon e utilizzato negli incontri come piattaforma di riferimento con cui discutere e confrontarsi. Indichiamo per inciso, che di questo Manifesto sono state preparate anche alcune versioni in altre lingue, di prossima pubblicazione sui siti del Circolo Culturale "Riviera delle Palme" ([www.circolorivieradellepalme.it](http://www.circolorivieradellepalme.it)) e del Caffè Florian ([www.hotfrog.it/Societa/CAFFE-FLORIAN](http://www.hotfrog.it/Societa/CAFFE-FLORIAN)).

Aggiungo inoltre che, a séguito della mia attività di animatore, nel 2005 è stata accolta la mia domanda e sono diventato membro della *Association Philos* di Parigi, che riunisce gli animatori dei diversi Caffè filosofici sparsi nel mondo. Della *Società Filosofica Italiana* invece sono membro ormai da diversi anni.

Giunti a questo punto, credo utile qualche precisazione ulteriore riguardante il mio **stile di animazione**.

Anche se meno strutturato rispetto ad altre pratiche filosofiche di gruppo, come i "Seminari di gruppo" e il "Dialogo socratico", il Caffè filosofico può essere considerato, in generale, un gruppo di discussione "centrato sul compito". Nel mio caso tuttavia, l'ispirazione rogersiana mi porta a facilitare la comunicazione, cercando di essere "centrato sulle persone" che pensano, piuttosto che sulle "idee" che esprimono. Da un punto di vista metodologico infatti, sono convinto che sia più importante il "processo", cioè la "ricerca comune", anziché l'oggetto del dibattito, condividendo pienamente anche in questo il pensiero di Rogers, secondo cui:

*"il punto focale è essenzialmente nel favorire la continuità del processo di apprendimento. Il contenuto di ciò che si apprende, sebbene significativo, cade in posizione secondaria" (C. Rogers, 1978, p. 71).*

Per chi ha fiducia nel gruppo, oltre che nelle persone, è proprio il clima di "libera concorrenza" tra le idee che facilita l'espressione e il vaglio delle idee stesse, incoraggiando la riflessione critica comune e lasciando ad ognuno la libertà di continuare a pensare come crede o di cambiare opinione, se lo vuole; processo che potrà accadere anche in seguito, a caffè ultimato. Per raggiungere questi obiettivi formativi, è necessario, dice ancora Rogers:

*"rispettare l'autonomia e la libertà di ogni studente, compresa la libertà di sbagliare" (C. Rogers, 1978, p. 78).*

Mi conforta vedere che queste convinzioni operative, di orientamento rogersiano, da me applicate al caffè filosofico, trovino conferma in una serie di interessanti considerazioni, fatte da Pierre Hadot (P. Hadot, 2005), relativamente agli "esercizi spirituali" in uso nelle scuole antiche. Uno di questi esercizi è proprio quello di "imparare a dialogare". Nelle dense pagine dedicate a questo esercizio (pp. 43-49), Hadot annota (passim) quanto segue (il sottolineato è nostro):

*"Nel dialogo «socratico», la vera questione che è in gioco, non è ciò di cui si parla, ma colui che parla...*

*Nel dialogo «socratico», l'interlocutore di Socrate non impara nulla, e Socrate non ha la pretesa di insegnargli qualcosa... La missione di Socrate consiste nell'invitare i suoi contemporanei a esaminare la*

loro coscienza, a preoccuparsi dei loro progressi interiori...a preoccuparsi meno di ciò che ha che di ciò che è...

*Maestro del dialogo con gli altri, Socrate... pare essere un maestro del dialogo con sé, dunque un maestro nella pratica degli esercizi spirituali... Questa pratica del dialogo con se stesso ... è la meditazione...*

*Il dialogo ... è un esercizio intellettuale e, in definitiva, spirituale...*

*La dimensione dell'interlocutore è... essenziale. Impedisce al dialogo di essere un'esposizione teorica e dogmatica... perché, non si tratta di esporre una dottrina, ma di condurre un interlocutore a un determinato atteggiamento mentale:.. occorre fare cambiare a se stessi il punto di vista, l'atteggiamento, la convinzione, dunque dialogare con se stessi, dunque lottare con se stessi.... Per vincere questa lotta, non basta esporre la verità, non basta neanche dimostrarla... è necessaria anche e soprattutto la dialettica, che esige ogni momento l'accordo esplicito dell'interlocutore...*

*Ciò che conta non è la soluzione di un problema particolare, è il cammino percorso per raggiungerla, cammino dove l'interlocutore, il discepolo... formano il loro pensiero, lo rendono più atto a scoprire da solo la verità («il dialogo vuole formare piuttosto che informare»)... Il tema del dialogo dunque conta meno del metodo che vi è applicato, la soluzione del problema vale meno del cammino percorso in comune per risolverlo...*

*Il dialogo... corrisponde esattamente a un esercizio spirituale...*

*Il dialogo non è possibile che se l'interlocutore vuole veramente dialogare, ossia se vuole realmente trovare la verità... Il dialogo...è un itinerario dello spirito verso il divino." (P. Hadot, 2005, pp. 43-49, passim).*

Da queste suggestive considerazioni, possiamo dedurre che il Caffè filosofico, come l'abbiamo presentato e come vorremmo che fosse, può, a buon diritto, essere ritenuto **una delle forme moderne di "esercizi spirituali"**.

Tornando a noi, possiamo aggiungere che, in questo clima facilitante di libera "ricerca insieme", l'animatore, per quanto mi riguarda, non esprime idee se non è richiesto, e, se richiesto, parla cogliendo il momento opportuno più utile alla riflessione "maieutica" del gruppo e facendo intendere (se necessario esplicitamente), che la sua è da considerarsi una opinione "tra le altre", in quanto lui è solo "una parte del gruppo di apprendimento" (C. Rogers, 1978, p.72). In tal

modo si cerca di evitare il principio di autorità e la propensione ad insegnare, che esulano dallo spirito del caffè filosofico, come io credo e sento. Per chi ha fiducia nel processo di crescita, proprio di un "gruppo di ricerca", è lo spirito stesso del gruppo (il "fiume", direbbe il barcaiolo di Hesse, in *Siddharta*) che "insegna". L'animatore quindi è come "il saggio senza idee" di François Jullien (F. Jullien, 2002); oppure, se le ha, fenomenologicamente (ma anche rogersianamente) le sospende, mettendole tra parentesi.

Che fa dunque l'animatore? Innanzitutto, da "buon leader parla poco", come dice Lao Tzu (*Il Tao*, cap. 57). Oppure, "semplicemente ascolta", in silenzio, come fa il barcaiolo Vasudeva con Siddharta (H. Hesse, 1997, pp.144-146). E quindi, paradossalmente, non "fa niente", seguendo in questo l'ispirazione taoista del *wu-wei*, cioè del *non-agire* (concetto questo assai complesso, per la verità, che non significa però essere passivi o inattivi, quanto piuttosto non interventisti, o meglio "ricettivi"). Si tratta, in altre parole, di "non interferire" con l'energia naturale (o la "tendenza attualizzante", direbbe Rogers), come è richiamato in più passi del Tao stesso (capp. 63, 48, 17, 57, 2, ecc.; cfr. i commenti di S. A. Sabbadini, 1996). Non facendo "niente" ma ascoltando, l'animatore, quale fermento o catalizzatore del gruppo, facilita nel gruppo stesso l'ascolto reciproco tra le persone e la ricerca comune del "senso" o, se si preferisce, della "verità". In tal modo si realizza un'autentica "comunicazione efficace", che è un obiettivo fondamentale del Caffè filosofico.

Riguardo al significato del "**non-agire**" e al diverso modo di "pensare l'efficacia in Cina e in Occidente", riportiamo qualche rilievo di François Jullien (F. Jullien, 2006, pp. 55-59, passim), utile allo scopo (il sottolineato è nostro):

*«Ma se non si "agisce", allora che cosa si fa? La parola chiave...è "trasformazione" (hua). Non agire, ma trasformare, e ciò vale tanto per il saggio quanto per lo stratega. Il saggio "trasforma" l'intera umanità, lo stratega trasforma l'avversario...*

*Il pensiero cinese ci porta così a chiarire in che cosa la trasformazione differisca dall'azione...La trasformazione... non si vede. Si notano solo i risultati. Non si vede il frutto nel mentre della sua maturazione, ma un giorno si constata che è maturo...*

*[Si tratta di una] crescita silenziosa... di "trasformazioni silenziose"...*

*Di conseguenza il saggio si guarda tanto dall'agire quanto dal parlare».*

Abbiamo così, anche per chi lo volesse, due possibili **modelli di animatore**, quelli almeno a cui io mi sono ispirato, a prescindere da specifiche figure concrete: da una parte **il barcaio** Vasudeva, dall'altra il leader di Lao Tzu. Del primo val la pena di richiamare quella pagina sublime di H. Hesse, che così lo descrive nel colloquio con Siddharta (il sottolineato è nostro):

*"Vasudeva ascoltò con grande attenzione. Tutto assimilò ascoltando... tutta la gioia, tutta la pena. Tra le virtù del barcaio questa era una delle più grandi: sapeva ascoltare come pochi. Senza ch'egli avesse detto una parola, Siddharta parlando sentiva come Vasudeva accogliesse in sé le sue parole, tranquillo, aperto, tutto in attesa, e non ne perdesse una, non ne aspettasse una con impazienza, non vi annettesse né lode né biasimo: semplicemente, ascoltava... con piena e totale dedizione... e... Siddharta sentì quale fortuna sia imbattersi in un simile ascoltatore...*

*...verso la fine del racconto... Siddharta disse:«...Sono rari gli uomini che sanno ascoltare, e non ne ho mai incontrato uno che fosse così bravo come sei tu. Anche in questo avrò da imparare da te».*

*«Imparerai anche questo,» disse Vasudeva «ma non da me. Ad ascoltare mi ha insegnato il fiume, e anche tu imparerai da lui. Lui sa tutto, il fiume, tutto si può imparare da lui» ". (H. Hesse, 1997, pp. 145-146, passim).*

Una precisazione metodologica. Questo di H. Hesse è un meraviglioso esempio di ascolto empatico, di tipo però che, in termini tecnico, potremmo chiamare "passivo". Esso è sempre necessario e sicuramente efficace, ma, in un contesto concreto, può risultare non sufficiente, per sostenere il processo di esplorazione interiore (cognitiva e/o emozionale), che sta facendo in quel momento l'interlocutore. Per completare quindi la modalità di ascolto empatico, è necessario che l'animatore sia in grado di attuare, all'occorrenza, anche quello che si chiama l'ascolto "attivo", e che consiste nel: 1) comprendere il significato cognitivo ed emozionale del messaggio dell'interlocutore; 2) sintetizzarlo, cogliendone il nucleo essenziale; 3) riformularlo con parole proprie, ma equivalenti a quelle udite (senza aggiungervi nulla di "personale"), tanto che l'altro possa riconoscerle come proprie.

Riguardo all'altro modello di **animatore**, tipo **leader**, come ci è presentato da Lao Tzu, mi viene spontaneo ricordare un episodio personale. In un workshop internazionale, a cui ho avuto la fortuna di partecipare e che fu organizzato ad Albano-Roma nel lontano 1979 da

C. Rogers e dal suo staff, accadde questo: durante una seduta di "community meeting", in cui si stava discutendo delle caratteristiche fondamentali del facilitatore, lo stesso Carl prese dalla tasca un foglietto che, disse, portava sempre con sé; lo aprì e ne lesse il contenuto, tratto dal Tao di Lao Tzu. Alla fine della breve lettura, soggiunse semplicemente: "Questa è una delle migliori definizioni del **facilitatore** che io conosca", lasciando per diversi minuti tutte le 150 persone presenti a riflettere in silenzio.

Per ritornare al discorso dell'animatore, devo aggiungere che il passo di quel testo, che da allora mi è rimasto personalmente più impresso, è quello in cui si dice: "un buon leader parla poco". Per la precisione, si tratta del capitolo 17 del Tao, quello letto da Rogers, ma nella libera versione inglese di John Wu (Lao Tzu, 1961), che risulta un po' discorde rispetto all'originale, pur cogliendone appieno lo "spirito". L'impatto però è tale, che ho ritenuto utile, per chi ne fosse interessato, riportarlo in appendice, in una traduzione italiana, da me curata a titolo personale.

Da quanto appena detto a proposito dei modelli di animazione, sembrano profilarsi interessanti linee di convergenza culturale tra il pensiero orientale e quello occidentale, tra l'antico e il moderno, che mi paiono in sintonia anche con la visione transpersonale e la sintesi creativa, elaborate da quel geniale "mediatore" conterraneo, che io ritengo essere Leonardo Vittorio Arena (L. V. Arena, 1995; 1996; 1998; 2000), al sito del quale rimando per ogni ulteriore suggestione ([www.geocities.com/liehtzu.geo](http://www.geocities.com/liehtzu.geo)).

Quelli sopra esposti, naturalmente, sono solo alcuni dei modelli, a cui il facilitatore del Caffè filosofico può ispirarsi. Li ho presentati semplicemente per illustrare meglio il mio lavoro. Inoltre, per rispondere ad alcune richieste di chiarimento, riguardanti gli **aspiranti animatori**, ritengo, sulla base della mia esperienza, che il passaggio all'animazione di un caffè, da parte di un consulente (filosofico) già appositamente formato, sia un fatto piuttosto semplice e naturale. Ma quando si tratta di un insegnante "tradizionale" di filosofia, la questione è alquanto diversa. Qui, a mio parere, è necessario operare un'autentica conversione mentale (metànoia), senza della quale non si può lasciare facilmente la veste di docente per assumere quella di animatore, se non altro nella prospettiva del dialogo com'è sopra riferita da P. Hadot. Certo, i bisogni formativi variano da persona a persona, dato che le abilità facilitative sono, tutto sommato, delle doti naturali, sia pur rare (vedi il barcaiolo di Hesse). D'altra parte, come si sa, il dibattito sul profilo professionale del consulente filosofico è tuttora aperto e vivace, anche a livello internazionale. Anche la problematica



relativa al caffè filosofico (condizioni di "filosoficità", funzione dell'animatore) è piuttosto complessa e oggetto di ampia discussione, come ha rilevato da tempo Michel Tozzi, con il quale condivido l'analisi della questione, con particolare riferimento alla necessità di una "doppia competenza" dell'animatore, in quanto "si può essere professore di filosofia e incapace di gestire un grande gruppo, e psicopsicologo abile, ma estraneo all'esigenza di un lavoro concettuale" (M. Tozzi, 1999). Su questi temi bisognerà quindi confrontarsi onestamente.

Ad ogni buon conto, c'è da augurarsi un incremento degli animatori filosofici, dato che, almeno in Italia, il numero di essi è ancora piuttosto esiguo. Pertanto, è necessario raccogliere e valorizzare quanto più è possibile la proposta di Mario De Pasquale, tesa ad incoraggiare nel nostro paese la pratica del caffè filosofico (M. De Pasquale, 1999).

Di sicuro, per quanto mi consta, un ciclo di caffè filosofici, salvo eccezioni quali i gruppi di Sautet (ma siamo a Parigi!), non rappresenta un fenomeno culturale di grandi numeri, come può accadere nei casi di conferenze o festival estemporanei. Tuttavia ritengo che, nel lungo tempo, la sua **capacità formativa**, e forse "trasformativa", possa essere maggiore, analogamente a quanto detto sopra degli "esercizi spirituali". Ciò che conta, infatti, è la qualità dell'esperienza, più che il numero dei partecipanti. Tra l'altro, anche in un'ottica preventiva finalizzata ai giovani, si può guardare al bar/caffè, come ad un locale dove si va, oltre che a "bere", anche a discutere e a dialogare, ossia a "pensare". In questa prospettiva, il Caffè filosofico offre delle potenzialità culturali e sociali, oltre che politiche, che sono impensabili, sol che si abbia la possibilità di estendere adeguatamente quest'esperienza, facendola diventare un laboratorio di democrazia, permanente e capillare. Nel contesto di una massificazione culturale dilagante, si tratta naturalmente di portare avanti il progetto di una "rivoluzione pacifica", lenta e silenziosa, già a suo tempo avviata, e in parte realizzata, dal movimento dei "gruppi di incontro", per opera di diversi "rivoluzionari silenziosi", come Carl Rogers e altri (C. Rogers - D. Russel, 2006).

Lo "spirito" del movimento dei Caffè filosofici soffia in questa direzione e, vista la sua estensione mondiale, osiamo sperare che abbia qualche possibilità di successo anche in Italia. Sul nostro territorio la sfida è aperta.

## Conclusione

Per concludere, mi sia consentita una riflessione di carattere personale.

Il Caffè filosofico sambenedettese ha rappresentato un'esperienza insolita e particolarmente interessante anche da un punto di vista strettamente **didattico**, in quanto ha consentito di verificare il valore intellettuale e il potenziale creativo, che si possono realizzare quando ci sono le "condizioni fondamentali" per un'autentica "libertà nell'apprendimento" (C. Rogers, 1973), in grado di rendere l'apprendimento stesso "significativo" per il discente (C. Rogers, 1978, pp.70-72).

Oltre a ciò, questi tre anni passati discutendo al caffè sono stati un'avventura intellettuale e umana particolarmente gratificante sia per l'animatore che per i partecipanti. È però necessario sottolineare, senza sminuire il merito degli adulti, che i **veri protagonisti** di quest'avventura educativa e sociale, legata al "Caffè dei giovani filosofi", sono stati proprio gli studenti, ragazzi e ragazze che hanno dimostrato una grande capacità di dialogare riflettere pensare, in una parola, filosofare; e l'hanno saputo fare insieme, in gruppo, onestamente, democraticamente. Se è certo che "*l'uomo è per natura filosofo*" (Aristotele), è altrettanto certo che "*l'adolescenza è la vera stagione filosofica...e nell'adolescenza si vive il momento inaugurale, fondante della filosofia*" (Claudio Magris). Perciò, sol che si abbia il coraggio di offrirgliene l'occasione, questi/e giovani sono davvero capaci di esprimere il meglio di sé. Forse...non sempre. Ma almeno ci si può provare. E, *se ci crediamo*, di sicuro ne varrà la pena.

Per quanto mi riguarda, considero un onore e un privilegio aver potuto *filosofare* "insieme" a loro.

## **Riferimenti bibliografici**

### **1)Relativi al Caffè e alle Pratiche filosofiche**

- Achenbach G.B., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo, Milano 2004.
- Achenbach G.B., *Il libro della quiete interiore. Trovare l'equilibrio in un mondo frenetico*, Apogeo, Milano 2005.
- Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for Children in Italia*, Liguori, Napoli 2002.
- De Pasquale M., *Al caffè con Socrate*, Stilo, Bari 1999.
- Gaarder J., *Il mondo di Sofia. Romanzo sulla storia della filosofia*, Longanesi, Milano 1994.
- Gaarder J., *La ragazza delle arance*, Longanesi, Milano 2004.

- Galimberti U., *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla consulenza filosofica*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 2005.
- Lahav R., *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano 2004.
- Màdera R. - Tarca L. V., *La filosofia come stile di vita*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Marinoff L., *Platone è meglio del Prozac!*, Piemme, Casale Monferrato 2001.
- Marinoff L., *Le pillole di Aristotele*, Piemme, Casale Monferrato 2003.
- Nora K. e Höslle V., *Aristotele e il dinosauro. La filosofia spiegata a una ragazzina*, Einaudi, Torino 1999.
- Pollastri N., *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004.
- Ruschmann E., *Philosophische Beratung*, Kohlhammer, Stuttgart 1999; trad. it. *Consulenza filosofica. Prima parte*, a cura di R. Longo, Armando Siciliano, Messina 2004.
- Sautet M., *Socrate al caffè. Come la filosofia può insegnarci a capire il mondo d'oggi*, Ponte alle Grazie, Milano 1998; Tea, Milano 2007.
- Schuster S., *Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*, Praeger, Westport 1999; trad. it. *La pratica filosofica*, Apogeo, Milano 2006.
- Talamonti G., *Un Caffè filosofico a S. Benedetto: un nuovo modo di comunicare e di essere con gli altri*, «Riviera delle Palme», 5 (2004), pp. 1-4.
- Talamonti G., *Le pratiche filosofiche*, «Riviera delle Palme», 1 (2005), pp. 22-23.
- Talamonti G., *Manifesto del Caffè filosofico*, «Riviera delle Palme», 3 (2005), p. 23.
- Tozzi M., *Il caffè filosofico: una sfida per il pensiero*, «Comunicazione Filosofica», 5 (1999).
- Ventura B. M., *Esercitiemo il pensiero. Esperienze di insegnamento-apprendimento della filosofia nella scuola dell'obbligo*, Angeli, Milano 2002.
- Ventura B. M. (a cura di), *In cammino. Idee e strumenti per l'esperienza filosofica in classe*, Angeli, Milano 2006.

- Ventura B. M. - Bertini M. A., *Si era addormentata nella mia mente. L'esperienza filosofica nella scuola di base*, Angeli, Milano 2006.

## 2) Relativi alla dimensione interculturale

- Concilio Ecumenico Vaticano II, *Costituzioni Decreti Dichiarazioni*, Ancora, Milano 1966.

- Demetrio D. - Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Angeli, Milano 2004<sup>2</sup>.

- «Educazione interculturale», rivista diretta da A. Canevaro, Erickson, Trento.

- Ferrarotti F., *La convivenza delle culture*, Dedalo, Bari, 2003.

- Galimberti U., *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999.

- Galimberti U., *Orme del sacro*, Feltrinelli, Milano 2000.

- Geertz C., *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna 1999.

- Girardi G., *Marxismo e Cristianesimo*, Cittadella, Assisi 1973<sup>7</sup>.

- Girardi G., *Credenti e non credenti per un mondo nuovo*, Cittadella, Assisi 1976<sup>3</sup>.

- Girardi G. (a cura di), *L'ateismo contemporaneo*, 4 voll., SEI, Torino 1967-70.

- Hannerz U., *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna 2001.

- Küng H., *Progetto per un'etica globale*, Rizzoli, Milano 1991.

- Küng H., *Ebraismo*, Rizzoli, Milano, 1999.

- Küng H., *Cristianesimo*, Rizzoli, Milano, 2000.

- Küng H., *Etica mondiale per la politica e l'economia*, Queriniana, Brescia 2002.

- Küng H., *Islam*, Rizzoli, Milano, 2005a.

- Küng H., *Scontro di civiltà ed etica globale*, DataneWS, Roma, 2005b.

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

- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

- Parlamento delle Religioni Mondiali, *Dichiarazione per un'etica mondiale*, Chicago 1993, [www.weltethos.org](http://www.weltethos.org).

- Popper K., *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna 1972.

- Quassoli F., *Riconoscersi. Differenze culturali e pratiche comunicative*, Cortina, Milano 2007.
- Ricoer P., *Storia e verità*, Marco, Torino 2000.
- Ricoer P., *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Il Mulino, Bologna 2004.
- SFI - Società Filosofica Italiana, *Atti del XXXV Congresso Nazionale SFI*, Bari 29 apr. - 2 mag. 2004 (in corso di stampa).
- UNESCO, *2001: Anno delle Nazioni Unite per il dialogo tra le civiltà*, [www.unesco.org/dialogue2001](http://www.unesco.org/dialogue2001); [www.un.org/Dialogue/](http://www.un.org/Dialogue/).
- Zago M., *Buddismo e cristianesimo in dialogo. Situazioni, rapporti, convergenze*, Città Nuova, Roma 1985.
- Zamagni G. M., *La teologia delle religioni di Hans Küng. Dalla salvezza dei non cristiani all'etica mondiale (1964-1990)*, EDB, Bologna 2005.

### 3) Riferimenti generali

- Arena L. V., *I maestri*, Mondatori, Milano 1995.
- Arena L. V., *Vivere il taoismo*, Mondatori, Milano 1996.
- Arena L. V., *L'autorealizzazione*, Mediterranee, Roma 1998.
- Arena L. V., *La filosofia cinese*, Rizzoli, Milano 2000.
- Buber M., *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano 1959; Paoline, Roma 1993<sup>2</sup>.
- Calogero G., *Filosofia del dialogo*, Edizioni di Comunità, Milano 1969<sup>2</sup>.
- Carkhuff R., *L'arte di aiutare. Guida introduttiva*, Erickson, Trento 1988.
- Carkhuff R., *L'arte di aiutare. Guida avanzata*, Erickson, Trento 1989.
- De Grada E., *Elementi di psicologia di gruppo*, Bulzoni, Roma 1969.
- Frankl V., *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia 1975<sup>3</sup>.
- Hesse H., *Siddharta*, Adelphi, Milano 1973; 1997<sup>59</sup>.
- Jullien F., *Il saggio è senza idee*, Einaudi, Torino 2002.
- Jullien F., *Pensare l'efficacia in Cina e in occidente*, Laterza, Roma-Bari 2006.

- Lao Tzu, *Tao Teh Ching*, translated by J. Wu, St. John's University Press, New York 1961.
- Lao-Tzu, *Il libro del Tao. Tao-teh-ching*, Newton Compton, Roma 1995.
- Lobrot M., *L'animation non-directive des groupes*, Payot, Paris 1974.
- «Ricerca di senso», rivista frankliana diretta da E. Fizzotti, Erickson, Trento.
- Gordon T., *Insegnanti Efficaci*, Lisciani-Giunti, Firenze 1991.
- Gordon T., *Genitori Efficaci*, La Meridiana, Molfetta (BA), 1994.
- Pulcini E., *La famiglia al crepuscolo*, Editori Riuniti, Roma 1987.
- Pulcini E., *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
- Pulcini E., *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze 1973.
- Rogers C., *Partners. Il matrimonio e le sue alternative*, Astrolabio, Roma 1974.
- Rogers C., *Da persona a persona. Il problema di essere umani*, Astrolabio, Roma 1974.
- Rogers C., *I gruppi d'incontro*, Astrolabio, Roma 1976.
- Rogers C., *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma 1978.
- Rogers C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze 1979a.
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente. Teoria e ricerca*, Martinelli, Firenze 1979b.
- Rogers C.- Stevens B., *Da persona a persona*, Astrolabio, Roma 1987.
- Rogers C. - Russell D., *Carl Rogers: un rivoluzionario silenzioso*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2006.
- Rogers C., *Scritti e materiale audiovisivo*, Carl Rogers Archive, [www.oac.cdlib.org/cgi-bin/oac/ucsb/rogers](http://www.oac.cdlib.org/cgi-bin/oac/ucsb/rogers).
- Sabbadini S. A. (a cura di), *Tao. I racconti della via*, red, Como 1996.

- Stein E., *Il problema dell'empatia*, a cura di E. Costantini, Ed. Studium, Roma 1985.
- Zavalloni R., *La terapia non-direttiva nell'educazione*, Armando, Roma 1969.

\*L'Autore è docente di Filosofia e Storia presso il Liceo Classico "Leopardi" di S. Benedetto del Tronto, membro della Società Filosofica Italiana e della Association Philos di Parigi, che riunisce gli animatori dei diversi Caffè filosofici sparsi nel mondo.

Come "facilitatore" individuale e di gruppo, ha seguito un training quadriennale nell'*Approccio Centrato sulla Persona* di Carl Rogers. È anche Formatore nazionale Gordon per i programmi "Persone Efficaci", finalizzati all'efficacia comunicativa interpersonale.

### **IL MIGLIOR LEADER**

Un leader è il migliore  
quando la gente si accorge a malapena  
che esiste.  
Non molto buono,  
quando la gente gli obbedisce e lo acclama.  
Peggio ancora, quando lo disprezza.  
In verità, un buon leader parla poco;  
e, quando il suo lavoro è fatto  
e il suo compito terminato,  
la gente dirà:  
"Abbiam fatto da soli".  
(Lao Tzu, *Il Tao*, cap. 17, versione di John Wu)

Questa è una delle migliori definizioni  
del facilitatore, che io conosca.  
(Carl Rogers)

**In allegato: manifesto del caffè filosofico (in adobe reader)**

# L'INTERESSE PER LA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

di Cristina Boracchi

**La didattica della filosofia** ha rinvenuto uno spazio di grande interesse nell'ambito del Convegno veronese della SFI - 26/28 aprile 2007 - che, in quella sede, ha dato vita a due sezioni tematiche: ***Scuola e università e Didattica della filosofia*** - coordinata da A. Sgherri Costantini. Da sempre infatti la SFI opera attraverso una sezione didattica una seria riflessione sulla mediazione teoretica nella scuola: in questo caso, la riflessione si è fatta concreta esperienza di ricerca che si è sviluppata in una classe di Ginnasio del Liceo Statale di Villafranca di Verona, *Enrico Medi*. Il progetto denominato "Filosofia al Ginnasio" nasce su ispirazione ad alcune attività didattiche attuate dal Liceo Ariosto di Ferrara, dove, da qualche anno, si attua l'insegnamento della Filosofia anche nel biennio. Il progetto in questione è diventato "Filosofia al Ginnasio" ed ha assunto, per questo motivo, il compito di dare agli studenti, all'inizio del loro corso di studi superiore, strumenti, conoscenze utili per una più forte consapevolezza del valore culturale della scelta scolastica fatta. Il Progetto consiste in una serie di lezioni, tenute in orario curricolare dal docente di filosofia del Triennio, su tematiche che riguardano grandi questioni della cultura occidentale, la cui origine può essere rintracciata in Grecia: il corso non vuole essere certo una pura e semplice anticipazione della normale programmazione prevista per gli anni del Triennio poiché l'avvicinamento alla Filosofia, al suo spirito, al suo universo linguistico-concettuale, alla sua forza etica e progettuale avviene a partire, là dove è possibile, dal "vissuto", dall'esperienza concreta che del mondo ogni studente fa. In questo modo le lezioni in questione se da un lato sono in grado di valorizzare al meglio su di un piano culturale la scelta scolastica, dall'altro segnano un punto a favore della crescita spirituale dei ragazzi e offrono della filosofia un'immagine segnata da straordinaria vitalità. Del resto, come confermato da P. Picone in una vasta riflessione sulle criticità della scuola, la formazione filosofica può dare un contributo determinante nell'orientare la cultura della nuova classe dirigente verso il *sensemaking*, il management simbolico, la missione e la visione dei molteplici processi organizzativi, formativi e professionali. Il lavoro sulle rappresentazioni dei processi può giovare inoltre del dibattito sulle pratiche filosofiche, ispirate da P. Hadot, e il counseling filosofico. Nella graduale costruzione delle rappresentazioni, della professionalità docente in ingresso, si riattivano le dinamiche dello sviluppo primario nei confronti dei modelli di riferimento, cioè i Filosofi,



di cui va trasmesso il pensiero alle nuove generazioni. Per questo motivo appare, ad avviso di Riccardo Pozzo, opportuno inserire anche nella formazione universitaria a tutti i livelli una base unitaria che veda la costituzione di un modulo interdisciplinare che presenta il nucleo della filosofia e della scienza europea (dagli *Analitici* di Aristotele agli *Elementi* di Euclide, dalla *Repubblica* di Platone alle *Confessioni* di Agostino, alla storia delle religioni alla storia dei concetti) da offrire agli studenti del triennio in tutte le università europee.

A. Cosentino ha in tal senso ribadito che una "didattica filosofica" tende ad includere nel suo orizzonte non solo gli *oggetti*, ma anche i *soggetti* e i *contesti* della relazione formativa. In un approccio dinamico e integrato, si ampliano e si progettano gli spazi per il con-filosofare come pratica riflessiva e come educazione al pensiero complesso e i modelli di didattiche non-lineari prendono forma all'interno della "comunità di ricerca" come ambientazione controllata per lo sviluppo della pratica filosofica, intesa sia come pratica sociale sia come esercizio cognitivo: una democrazia dal doppio volto, sociale ed epistemologico.

H. M. Hohenegger ha invece proposto un metodo per ottenere che lo studente si formi in modo consapevole e metodicamente disciplinato un proprio vocabolario: non basta infatti esortare lo studente all'uso sistematico e esplorativo dei dizionari. Una delle strade potrebbe essere quella di porlo di fronte al caso concreto della formazione di una terminologia in un dato autore. Ciò permetterebbe anche di illustrare secondo le diverse prospettive i diversi metodi storiografici che sono impegnati per ricostruire la storia dell'evoluzione di un certo termine in un certo autore, le sue fonti, la storia del problema che questo termine potrebbe rappresentare, l'importanza ideologica di quel termine.

A. Girotti ha infine ricordato che dal 2005 è nata nasce **Eurosophia**, rete specificamente rivolta al dibattito sulla didattica della filosofia. Vi si è giunti passando attraverso tappe che vanno dai gemellaggi di scuole superiori alla istituzione di reti telematiche, dai concorsi come le *Olimpiadi di filosofia* all' *e-twinning* bandito dalla Comunità europea. Anche i vari convegni sulla "Filosofia in Europa" hanno contribuito ad approfondire il dibattito sull'insegnamento di tale disciplina, ma occorre passare da una fase di conoscenza dei sistemi di formazione e dei programmi specifici ad una che sviluppi quanto fin dal 1993 più di 230 filosofi hanno controfirmato con l' *Appello per la filosofia* promulgato dall'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli. L'intesa va raggiunta sia a livello di progettazione di programmi didattici comuni per quanto attiene finalità e metodi dell'insegnamento, seppur variegati nei contenuti, sia per quanto concerne la formazione

iniziale ed in itinere dei docenti di filosofia. Un tentativo pratico lo sta attuando l'Università Ca' Foscari di Venezia con il suo *Master europeo di formazione* dei docenti di Italia, Spagna, Portogallo, in vista di una possibilità di passaggio dei docenti da uno all'altro di questi paesi.

Per informazioni: [www.sfivr.org](http://www.sfivr.org)

# LA FILOSOFIA IN EUROPA TRA MEDIAZIONE DIDATTICA E FORMAZIONE DEI DOCENTI \*

di Armando Girotti

Vorrei richiamare alla memoria una data che ritengo significativa perché punto di arrivo e insieme origine di un percorso unitario europeo. Si tratta del 29 gennaio 2005, giorno in cui si è giunti, dopo una faticosa collaborazione tra alcune importanti associazioni filosofiche di Francia, Italia, Portogallo, Spagna, a creare **Eurosophia**, rete europea per la ricerca nel campo della mediazione didattica in filosofia.

La *Dichiarazione di Lisbona*<sup>1</sup>, stipulata dai rappresentanti francesi di Acireph (Association pour la Création des Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie), italiani della Sfi (Società filosofica italiana) e di Athena, spagnoli della Sepfi (Societat Española de Profesores de Filosofía) e portoghesi del Cef-Spf (Centro para o Ensino da Filosofia-Società Portoghese di Filosofia<sup>2</sup>), apre una nuova frontiera per quanto attiene i problemi inerenti l'insegnamento della nostra disciplina. Se fino ad ora l'attenzione dei singoli docenti era rivolta a ciò che accadeva nel proprio paese, ora le questioni didattiche possono essere ripensate in termini allargati.

*Eurosophia* non nasce dal nulla se lo stesso Husserl negli anni trenta asseriva, come ben ricorda Giorgio Luppi nella sua presentazione, che la filosofia è la lingua comune dei popoli europei e rappresenta il fondamento di questa sovranazione. Molto hanno contribuito, da un punto di vista pratico, dapprima le visite guidate delle scolaresche della secondaria, quindi i gemellaggi tra scuole dei vari paesi, per non parlare della rete telematica per l'insegnamento delle scienze cognitive "Immaginare l'Europa" che fa capo a Sandro Nannini dell'università di Siena. Ma non sono da dimenticare neppure i vari concorsi per le scuole come le *Olimpiadi della Filosofia* gestite dalla SFI, le gare autorizzate dalla Commissione europea come l'*e-twinning*.<sup>3</sup> Per non parlare dei Convegni di didattica come quello italo francese del

---

\*Relazione presentata al Congresso SFI di Verona il 28/04/07

<sup>1</sup> La *Dichiarazione di Lisbona* può essere scaricata dal sito [www.filosofiamo.com](http://www.filosofiamo.com).

<sup>2</sup> In Portogallo esistono due associazioni di professori di filosofia, una accademica con sede a Lisbona, la Società dei Professori di Filosofia (SPF), l'altra dei docenti della secondaria con sede a Coimbra, l'Associazione dei Professori di Filosofia (APF).

<sup>3</sup> Il concorso premia i migliori progetti di scuola secondaria intorno al ruolo dell'educazione e della cultura europea, utilizzando mezzi informatici come le chat, i forum, le videoconferenze, gli scambi culturali tra docenti e studenti dei paesi partners. Il 13 gennaio 2006 in Austria, a Linz, si è svolta la cerimonia di premiazione dei migliori progetti tra cui uno promosso dal Liceo Muratori di Modena, curato dalla prof. Elisabetta Imperato.

'96 e di quello italo-ispano-portoghese del '98 preceduti o seguiti da due voluminosi *Dossier* pubblicati dalla Sfi<sup>4</sup>. Numerosi poi sono stati i convegni su "Filosofia ed Europa" susseguitisi in questi primi anni 2000, e altrettanto feconde le ricerche condotte dall'Unesco (di cui va ricordata l'istituzione della giornata per la filosofia) nonché le analisi dei modelli comparativi studiati dalla FISP (Federazione internazionale delle società filosofiche) il cui rappresentante italiano, Enrico Berti, si è sempre distinto per la disponibilità nei confronti della ricerca didattica disciplinare.

Da più parti sono stati promossi tentativi di aggregazione in vista di un rilancio della centralità della filosofia e del suo insegnamento a partire da quell'*Appello per la filosofia* promosso il 30 novembre 1992 dall'Istituto italiano per gli Studi filosofici di Napoli. Nel documento si diceva:

*Nelle scuole di molti paesi, l'insegnamento della filosofia e della storia del pensiero scientifico è da sempre ignorato o si riduce sempre più: milioni di giovani studenti ignorano finanche il significato del termine filosofia. Noi educiamo talenti tecnico-pratici e atrofizziamo il genio dell'invenzione filosofica. Ne consegue che vi sono sempre meno persone che comprendono – o sono effettivamente in grado di comprendere – la connessione dei fattori che costituiscono la realtà storica. E invece oggi il mondo ha più che mai bisogno di forze creative. Per stimolare la creatività abbiamo bisogno di una educazione al giudizio e perciò di uomini educati alla filosofia.*

*Rivolgiamo dunque un appello a tutti i parlamenti e governi del mondo perché venga confermato e rafforzato, o introdotto a pieno titolo, in tutte le scuole lo studio della filosofia nel suo corso storico e nella sua connessione con le scienze — dal pensiero greco al pensiero delle grandi civiltà orientali fino all'oggi — come indispensabile premessa ad un autentico incontro tra i popoli e le culture e per la fondazione di nuove categorie che superino le contraddizioni attuali e orientino il cammino dell'umanità verso il bene.*

Uno dei primi firmatari fu proprio Gadamer che già aveva sostenuto il valore della tradizione filosofica europea nella quale si trovano incorporate le tradizioni sia dell'occidente sia dell'antico oriente. Ebbene, l'appello fu sottoscritto da ben 230 filosofi, nonché dall'allora presidente del Parlamento europeo Egon Alfred Klepsch, da François

---

<sup>4</sup> Per il *Dossier Francia* si veda il «Bollettino della Sfi» n. 158, pp. 97-192 che affronta soprattutto questioni di didattica teorica; per il *Dossier Portogallo e Spagna* si veda il supplemento al n. 164 del «Bollettino della Sfi», maggio-agosto 1998, seguito da un'*Intervista ai colleghi stranieri* effettuata da Armando Girotti e pubblicata nel n. 166 del «Bollettino della Sfi», pp. 37-44.

Mitterand e dallo stesso Presidente dell'Assemblea generale dell'ONU, Samuel R. Insanally a seguito di un appello formulato da Paul Oskar Kristeller e da Frederick J.E. Woodbridge nei seguenti termini:

*Per quanto riguarda la filosofia ogni studente di qualsiasi istituto dovrebbe ricevere una preparazione competente in discipline filosofiche quali la storia della filosofia, la logica, l'etica, la teoria politica e forse anche la retorica e la metafisica. I corsi in queste materie dovrebbe rendere capace qualsiasi studente competente, quali che siano il sesso, la razza, la classe sociale, la provenienza religiosa o etnica, di pensare, di discutere e di sostenere qualsiasi idea che egli sia arrivato a riconoscere valida, e di confutare e di argomentare contro qualsiasi idea che egli riconosca non valida. La tendenza attuale a sostituire le solide argomentazioni con proteste chiassose e dimostrazioni violente deve essere criticata, abolita e perfino censurata. L'argomento usato spesso dagli studenti incompetenti e ignoranti consiste nel dire che essi non hanno bisogno di conoscere alcuno degli eventi che occorsero prima della loro nascita deve essere fermamente respinto e essi dovrebbero essere costretti a imparare e a riconoscere che il mondo in cui viviamo è determinato da molti eventi e pensieri del passato e che è un nostro dovere, ed anzi un nostro privilegio, conoscere quanto più possiamo del passato.*

Con quell'Appello si accoglie dunque

*una polis in divenire, ordinata per la prima volta su scala sopranazionale, nella quale [...] la cultura umanistica è una preziosa scuola di conoscenza: essa unisce i popoli europei pur facendo fecondare la ricchezza e diversità della culture nazionali [...] Come diceva Erasmo, investire nella cultura è il segreto delle comunità più avvedute, la cui ricchezza non si appaga dell'oro sonante delle monete.*

C'è poi nel '95 da parte dell'Unesco l'approvazione, raggiunta all'unanimità, della *Déclaration de Paris pour la philosophie* che mette in primo piano l'esigenza di un insegnamento della filosofia rivolto alla formazione della democrazia e della cittadinanza europea, invito che trova riscontro nel convegno dell'Acireph del 28 ottobre 2001 e in quello della Sfi del 5 novembre 2001, associazioni che promuovono un "confronto coordinato tra tutti i soggetti che operano nella didattica della filosofia nei paesi europei".

Gli incontri si fanno sempre più serrati tra le associazioni dei quattro paesi sud-europei fino a giungere così alla costituzione di *Eurosophia* che prevede di allargare i suoi confini anche agli altri paesi dove non si insegna la filosofia affinché riconoscano questa disciplina come attività fondamentale per l'educazione dei giovani. L'intenzione è che "la circolazione dei diversi approcci e delle differenti pratiche

*permetta a tutti i membri di Eurosophia di arricchire le tradizioni dell'insegnamento della filosofia proprie di ciascun paese, in costante dialogo con le altre".*

L'intento non è dunque di uniformare programmi e didattica, ma, come sottolinea Giorgio Luppi nel presentare la *Dichiarazione di Lisbona*, "di rafforzare la tendenza all'avvicinamento e alla contaminazione tra le differenti tradizioni di insegnamento della filosofia (e per affermare l'opportunità che l'insegnamento della filosofia entri a far parte dei curricula di tutti i paesi europei)" o, come disse Fulvio Cesare Manara al Convegno dell'Acireph nel 2001, di "lasciare che i venti e i semi di altri giardini entrino in contatto con il proprio; che i giardinieri non si chiudano nel proprio orticello, ma sappiano metter fuori la testa oltre il muro di cinta". Svolgere una ricerca in questo campo significa anche stimolare i docenti affinché riflettano sulle modalità di approccio alla disciplina, ma soprattutto pungolare i vari governi a cercare punti di contatto nell'educazione delle giovani generazioni europee.

Non si tratta di assumere un atteggiamento riduttivo di fronte alla complessità dei programmi e dei metodi che oggi vengono attuati nei paesi membri, ma di ripensare ad una ricerca metodologico-didattica che possa produrre stimoli nuovi a partire da una casa comune, l'Europa, e non più dal singolo paese disgiunto dagli altri, e poi che possa motivare i Paesi nei quali l'insegnamento liceale della filosofia ancora non esiste a comprendere il valore formativo di tale disciplina.

Ma c'è già in atto un tentativo pratico di oltrepassare i confini dei singoli paesi, e non riguarda solo i docenti di filosofia, ma tutti i docenti della secondaria. Si tratta del *Master europeo* inerente i corsi di specializzazione per la formazione degli insegnanti all'estero *Alfa-Miforcal* (Master Interuniversitario en formación de Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria) coordinato da Umberto Margiotta dell'università Ca' Foscari di Venezia assieme alle università di Salamanca, di Lisbona e di Coimbra. Il progetto, come si legge nell'atto costitutivo, "si propone di agire sulla qualità della formazione iniziale degli insegnanti attraverso l'armonizzazione dei sistemi istituzionali delle realtà coinvolte nel progetto, nonché attraverso la sperimentazione di percorsi formativi *post-lauream* della durata di un biennio" al termine del quale verrà riconosciuto un diploma di specializzazione all'insegnamento.

Il cammino non è semplice perché, anche se ultimamente una certa convergenza di intenti la si è notata, restano comunque difformità tali nelle pratiche didattiche dei singoli paesi europei da far riflettere sulla necessità che il dibattito divenga sempre più serrato.

Si pensi ad esempio al Manifesto dell'Acireph nel quale, accanto ad una nuova apertura che riguarda l'inserimento delle idee e delle distinzioni concettuali che si sono prodotte nella storia del pensiero, si sottolinea come l'insegnamento della disciplina resti ancora troppo vincolato alla volubilità del docente che, in virtù del principio della libertà conquistata nel 1789 e sempre più mitizzata, "possiede intera la libertà di scelta sulle modalità di costruzione e di organizzazione del suo corso", come viene rammentato nel governativo *Decreto sul programma di insegnamento della filosofia nelle classi terminali* del giugno 2001. La filosofia in questo modo rischia di presentarsi come retorica, interpretazione soggettiva con cadute verso una arbitrarietà spregiudicata. Ma anche la finalità di tale insegnamento non è ancora concepita in modo unitario se nello stesso *Decreto* francese si restringe la formazione "alla problematizzazione, all'analisi e all'argomentazione filosofica [perché] la padronanza di questi processi appare come la garanzia dell'autonomia di pensiero e la loro messa in opera come il fondamento stesso della vita democratica". La Francia, in fondo, si trascina un retaggio dal quale mal si separa: cioè le "Istruzioni del 2 settembre 1925" definite dall'allora Ispettore dell'Istruzione Pubblica Anatole de Monzie, purtroppo riprese dai *Decreti* successivi ed ancor oggi linee guida per i professori di filosofia. È da quella data che l'insegnamento della filosofia tra Italia e Francia si separa; infatti se nel nostro paese ci si rivolge alla storia del pensiero, in Francia si sottolinea che "con i nuovi programmi non si è ritenuto di dover istituire un corso distinto di storia della filosofia; i motivi che ne avevano richiesto la soppressione permangono" e sarebbero quelli inerenti "l'esposizione dei sistemi fortemente ridotta ad eccessiva brevità" (con ciò però mal interpretando che cosa significhi affrontare un'analisi del pensiero nella sua storia). E laddove si concede un programma facoltativo (siamo sempre nel 1925) si definisce però che il "quadro d'insieme della sequenza cronologica e delle relazioni tra le dottrine e tra le scuole [debba essere] molto sommario; [...] si tratta soltanto del lavoro di coordinamento storico e teorico delle dottrine, ma in modo necessariamente del tutto generico". Questo è il retaggio da cui l'Acireph, con la pubblicazione dei suoi dieci *Cantieri*, vorrebbe allontanarsi. Nel secondo di tali cantieri, infatti, si evidenzia in modo inequivocabile come sia errata la dizione che "il professore di filosofia è l'autore del suo corso" e nel sesto come sia necessario un ritorno alla storia della filosofia perché è proprio lì che i problemi, le idee, i pensieri e le argomentazioni *pro o contra* "sono state prodotte ed è solamente lì che possono essere ritrovate". C'è quindi un tentativo di riportare la discussione ad un livello più aperto al confronto con le metodologie e con i programmi degli altri paesi, tanto che nel nono cantiere l'Acireph

propone di "far uscire l'insegnamento della filosofia dal suo isolamento nella classe terminale", in quanto troppo soffocato, per aprirlo alle altre classi, anche a quelle del cosiddetto biennio, quindi con un ampliamento a monte, e a valle estendendolo "a tutte le branche degli studi dopo il bac; in questo modo l'insegnamento acquisterebbe un senso nuovo divenendo la base di una formazione da continuare in maniera diversificata secondo gli studi prescelti".

Anche per quanto riguarda la formazione iniziale ed *in itinere* del docente di filosofia si fa pressante il dibattito perché se in Italia ormai da quasi una decina d'anni sono state costituite presso le università le Scuole di Specializzazione per gli Insegnanti della Secondaria (SSIS), in Francia la preparazione ai concorsi è assicurata non dall'Università, ma da Scuole per la Formazione degli Insegnanti. E la preparazione è svolta solamente in vista della dissertazione, base unica delle prove concorsuali. La formazione universitaria avviene sì all'interno dei quattro anni di corso ma "non è raro che gli studenti non abbiano mai avuto dei corsi su autori, temi, correnti fondamentali" per cui dopo un anno di stage i giovani insegnanti restano alquanto delusi (decimo cantiere). Diversa è la situazione invece in Portogallo che fin dall'88 vede la qualificazione di base dei professori regolamentata dai quattro anni di laurea seguiti da un anno di formazione specifica in Scienze dell'Educazione e da un altro anno di tirocinio pedagogico *post lauream*. Forse la differenza con la Ssis sta nel fatto che, mentre in Italia i due anni di specializzazione vengono gestiti dalle università regionali, e quindi il numero di posti messi a disposizione è regolamentato in base alle previsioni fatte sul territorio, in Portogallo sono le singole università a determinare il numero di accessi per cui risulta che vi siano molti più professori che possibilità di ingresso nei ruoli.

Anche nelle nazioni iberiche, come in Francia e in Italia, in questi ultimi vent'anni le discussioni sull'insegnamento della filosofia sono state prodotte dalle associazioni dei professori di filosofia più che dai governi ed hanno generato non tanto nei programmi dei propri paesi quanto nella pratica didattica contaminazioni che risentono senza dubbio dell'influsso di tale dibattito; in Portogallo, ad esempio, l'insegnamento prevalentemente storico si è aperto subendo il fascino di quello francese, scelta adottata anche dalla Spagna che, dopo la caduta del franchismo, ha aperto lo sguardo oltre la filosofia scolastica accettando stimolazioni sia italiane sia francesi per cui ora, accanto all'approccio storico del pensiero dei principali autori (opzionale all'ultimo anno) vi è anche una formazione etica al primo e un insegnamento per problemi al secondo anno di corso. La situazione in Spagna è forse più problematica in quanto prima del 2004 non era previsto l'ingresso della filosofia come disciplina autonoma nella



Educazione Secondaria Obbligatoria (ESO, dai 12 ai 16 anni) se non sotto la dizione di Etica<sup>5</sup>, non specificamente assegnata al docente di filosofia. La filosofia sembrava venir considerata minoritaria anche nel cosiddetto *Bachillerato* (tappa educativa che comprende gli studenti dai 16 ai 18 anni) tanto che la Legge Organica del Sistema Educativo (LOGSE) del '90 più che della Filosofia parlava di "formazione filosofica" prevista nelle quattro aree, Arti, Scienze della natura, Scienze umane e sociali, Scienze tecnologiche. Negli anni '90 sono state apportate varie modifiche al primitivo piano organico, come è accaduto con la cosiddetta legge Pertierra del '95, ma contemporaneamente non sono mancati tentativi di restringere la sua presenza, assorbendola in altre discipline per cui la si trova sotto forma di modulo del tipo "Imparare a pensare", "Educazione morale", "Logica del computer". Posto poi che la specificazione del programma spettava per il 50% al Ministero e per l'altro 50% alle Amministrazioni locali, si era venuta a creare una situazione nella quale gli studenti di fatto potevano seguire soltanto per un anno il corso di filosofia, nonostante fosse previsto un programma biennale<sup>6</sup>. Finalmente nel 2004, come ricorda Luis Maria Cifuentes, la nuova legge organica dell'educazione (LOE) introduce nel 4° anno della formazione obbligatoria (ESO) l'Educazione etico civica come materia specifica con ore settimanali che variano secondo le decisioni delle Comunità Autonome (2 ore mediamente). La novità però è che la Filosofia entra nel Bachillerato, sia nel primo anno come "Filosofia e cittadinanza" (mediamente con tre ore settimanali) sia nel secondo finalmente come "Storia della Filosofia" con ben tre ore settimanali.

La situazione odierna della disciplina filosofica finalmente ha oltrepassato il livello di "non-disciplina" entrando di diritto nell'organigramma dell'insegnamento condotto da docenti ben preparati se diamo credito al percorso di formazione che richiede tre gradi di preparazione, il primo fondamentale rappresentato dalla laurea (anche se basterebbe un solo corso in cui sia presente detta disciplina), il secondo attestato da un titolo universitario superiore (un perfezionamento, quindi), il terzo sempre attestato da un nuovo titolo universitario superiore, però dell'area di Scienze Umane o Scienze Sociali e Giuridiche.

In Portogallo nel 1957 venne creato un corso di laurea specifico di Filosofia e i programmi scolastici fino al 1974 quasi sempre furono organizzati in grandi aree disciplinari quali Logica, Etica, Metafisica,

---

<sup>5</sup> A tal proposito si veda la *Redacción de la Comisión de Filosofía*, «Boletín Oficial del Estado» del 16 gennaio 2001, *Cuarto Curso de la E.S.O.*

<sup>6</sup> A tal proposito si veda la *Redacción de la Comisión de Filosofía*, «Boletín Oficial del Estado» del 16 gennaio 2001, *Primer Curso de Bachillerato e Segundo Curso de Bachillerato*.

Psicologia. Dal 1974 in poi si passò alle grandi questioni della contemporaneità e ai loro valori di sostegno; in seguito, dopo un tentativo di Riforma Educativa che intendeva sostituire la filosofia con la storia delle idee (1986), i docenti di questa disciplina si ritrovarono (il documento base porta la data dell'agosto 1989 e la conseguente riforma curricolare quella del '90-91) in una situazione ben lontana da quella nella quale si trovarono i primi 236 insegnanti di filosofia chiamati dal Marchese di Pombal a formare i giovani della seconda metà del XVIII secolo (1759). Allora addirittura avevano diritto alla nobiltà e ad un maggior salario rispetto ai loro colleghi; oggi, invece, operano nel triennio finale della secondaria accanto agli altri colleghi con poche ore (X, XI, XII anno di scuola). La formazione filosofica prevista con la riforma del '90 denuncia una chiara rottura con l'orientamento storicista precedente e introduce la discussione intorno a tematiche quali l'identità della filosofia, la questione dei valori, la filosofia nel tempo (X anno), a problemi logici, a quelli riguardanti la gnoseologia e l'esistenza (XI anno); solo al XII anno si dà corso anche alla storia della filosofia con la discussione sui pensatori, anche se i docenti reputano che non sia data a tale disciplina la funzione che le spetterebbe. E per rincarare la dose, proprio nel novembre 2002 il Ministero dell'Educazione, dopo aver bloccato la riforma precedente, divulga in Internet un documento su cui intende porre la discussione in vista di una riforma della secondaria nel quale si accredita l'estinzione della filosofia nel XII anno (propunha extinção da disciplina de Filosofia no 12º Ano) in quanto la si restringe a materia opzionale. Se poi si aggiunge che alcune questioni andrebbero svecchiate come la particolarizzazione che permane nelle *Istruzioni ufficiali del Ministero dell'Educazione*, e cioè "la necessità di caratterizzare questo programma, collocandolo nel contesto della cultura portoghese", si capisce come i docenti di filosofia portoghesi siano sul piede di guerra in quanto si accorgono del divario esistente tra lo spazio dato al loro insegnamento della filosofia e quello assegnato negli altri paesi europei (si veda <http://educar.no.sapo.pt/novo1.htm>). Io credo che occorra uscire da questi particolarismi perché anche se "la reintroduzione della logica si iscrive in una tradizione continua del pensiero portoghese che, in questo campo, trova una delle migliori realizzazioni", come viene affermato nelle *Istruzioni ufficiali*, penso sia più consono oggi accettare la visione di Gadamer per il quale, una volta accolto che la filosofia sia la piattaforma su cui costruire un'identità aperta e plurale, si potrebbero addirittura oltrepassare gli stessi confini europei per incontrarsi con quelle civiltà orientali capaci di portare categorie nuove per la riflessione su un nuovo mondo di valori. Ma se la critica può essere rivolta al particolarismo che esce dai documenti ministeriali, un plauso va fatto al governo portoghese che nel '96,

volendo regolamentare la carriera dei suoi docenti, ha previsto una progressione di quattro o sei anni mediante l'acquisizione dei gradi accademici di Maestro e di Dottore in Scienze dell'Educazione, conseguibile con crediti annuali di formazione continua e con la concessione di assenza dall'insegnamento per otto giorni.

In questo contesto di difformità, *Eurosophia* può offrire quella opportunità di ricerca sia per uscire dal proprio particolarismo sia per spronare i governanti a ripensare alla formazione dei giovani anche attraverso la filosofia. Ma se la distanza esiste per quanto riguarda gli obiettivi generali più politici che pedagogici, una stessa intenzione unifica i quattro paesi firmatari; si tratta della ricerca metodologica che prevede ad esempio in tutti i paesi l'uso del documento testuale come fondamento del "fare filosofia"; la didassi, quindi, dimostra che gli insegnanti sono più vicini di quanto non affermino le divisioni programmatiche dei governi e la loro attività dimostra che non intendono fermarsi all'interno delle associazioni di categoria ma vogliono estendere il dibattito oltre il proprio orto per trovare semi nuovi con cui far crescere fiori variopinti da piante rinnovate.

# FILOSOFARTI

di Cristina Boracchi

*Filosofarti* è il titolo del festival di Filosofia che nel mese di marzo 2007 (5-10 marzo) ha animato la Regione Lombardia vedendo come epicentro la città di Gallarate. Giunta alla seconda edizione, l'iniziativa è già diventata un appuntamento annuale a cura del Teatro delle Arti di Gallarate e della Fondazione Culturale *1860 Gallarate Città*. Gli enti organizzatori, che si avvalgono di patrocini illustri - tra i quali spiccano la Regione Lombardia, l'Assessorato alla Cultura del Comune, la Provincia di Varese, l'IRRE Lombardia, Il Melo-Università della Terza età, l'Istituto Filosofico Aloisianum, il Gam e varie case editrici - hanno così voluto coinvolgere il territorio in una progettazione che, annualmente, possa portare la filosofia alla gente, senza deludere le aspettative degli specialisti. Analoghe iniziative sono presenti sul territorio nazionale - si penso al Modena Carpi Sassuolo Festival di Filosofia - e il loro successo conforta in tale direzione, anche se il festival gallaratese nasce da una specificità che si è venuta precisando nell'ambito dei gruppi di lavoro IRRE Lombardia guidati da G. Meroni e che ha visto nel 2005 la proposta di laboratori sulle intersezioni fra filosofia e altre aree di riflessione, non da ultima quella cinematografica.

La riflessione filosofica, infatti, nelle sue sinergie con le arti - teatro, cinema, musica e danza, scrittura e arti figurative etc. - è divenuta nell'ultimo decennio oggetto di grande attenzione: lo testimonia anche lo sviluppo della ricerca universitaria in tale direzione nonché il numero di pubblicazioni inerenti alle tematiche indicate.

Il mondo della scuola ma anche quello della ricerca universitaria e di un folto pubblico non di specialisti - circa 5.000 presenza - è stato coinvolto in tale riflessione, attraverso forme che hanno alternato la formula delle *lezioni magistrali* di grandi autori del settore ed esperienze laboratoriali che hanno tenuto presenti anche i bambini, con la esperienza delle *Philosophy for Children*, e la popolazione anziana - con l'esperienza del *Caffè filosofico*, molto diffuso nell'hinterland milanese e mirato allo scopo -.

Un'attenzione al rapporto filosofia-scrittura è stata affidata alle relazioni e di M. Morazzoni - gli 'imprestati gioielli' di Eliot - , oltre che di M.G. Boracchi, il cui intervento sulle figure femminili nel mito e nella letteratura classica ha trovato eco nella rappresentazione teatrale del testo *Cassandra* di C. Wolff. Particolarmente significativo nel settore è stato il contributo di Carlo Sini, che ha affrontato il tema della scrittura

della verità a partire dalla *Scienza Nova* di Vico, riletta nell'ottica della ricerca dei principi del sapere che, se adulto, è compreso solo attraverso il 'bambino': la fondazione di una nuova antropologia che ne deriva porta a concepire il sapere come un cammino nell'errore, laddove la verità si situa nell'intero del cammino o, meglio, nella ragione che dialoga e che, per evolvere, deve necessariamente 'tornare' indietro, costituendo una 'finzione' di cui l'uomo necessita per rappresentare il mondo e il continuum storico.

La sezione cinema e filosofia ha visto la presenza di G. Giorello che ha proposto una lettura del genere cinematografico del western, come del cyber, come metafore del conflitto sociale, della guerra civile ma soprattutto del contrasto endemico nella cultura americana ed occidentale fra legalista ed antinomista, personaggio ereditato dalla cultura della resistenza calvinista e declinato nel ribelle, nel deviato e nel bandito. Una attenzione più aperta ad un vasto pubblico è stata attribuita da M. Ferraris che ha proposto la sua lettura teoretica dei modelli di comunicazione esplorati dalla tecnologia del telefonino. Partendo da un improbabile "*Perì mail*", il filosofo torinese ha dimostrato come il telefonino abbia decretato la vittoria della scrittura sull'oralità: infatti, il telefonino permette di parlare ma soprattutto di scrivere, di comunicare inviando mail, sms, foto, video... divenendo di fatto uno strumento di costruzione di identità personale e sociale. Sullo stesso registro si è collocato il performer Marcellì Antunez Roca, fondatore della Fura dels Baus: installazioni, performance e antologia video sono state previste grazie alla Gam di Gallarate, che ha voluto inserire l'ultimo e più importante appuntamento del progetto triennale INnet, curato da Claudio Prati e da Ariella Vidach (2005-2007) e con la collaborazione di Carlo Infante, all'interno del festival Filosofarti per aprire un dibattito attorno all'esplorazione della tecnologia digitale da parte degli artisti contemporanei.

Accanto a tali proposte hanno trovato posto anche *eventi* di carattere teatrale: da sottolineare l'allestimento del *Simposio* platonico a cura di C. Rivolta con l'introduzione di G. Reale sul valore dell'eros come strumento di produzione poetica in Platone, ma anche la performance dei *Momix dance theatre* e quella musicale, come nel caso di F. Cerri che ha intrattenuto sulla teoria dell'improvvisazione nell'esperienza jazzistica e quella del gruppo Synodia sulla dimensione del tempo nella produzione musicale novecentesca.

Esperienze più ricreative ma non meno 'serie' sono state legate alla partecipazione al progetto di alcuni *ristoranti* del gallaratese, che si sono impegnate nell'offrire, in alcune serate predefinite, cene che hanno permesso di riflettere sulla dimensione dei rapporti fra cibo-

materia e teoria filosofica, come da tempo sta operando il filosofo Tullio Gregory.

Fra i settori più prestigiosi, quello legato alle arti visive ha visto la presenza di una seconda mostra *Parigi 1954* dedicata alla fotografia d'arte di Gianni Berengo Gardin, il quale, presente all'inaugurazione con gran parte del suo lavoro ormai antologizzato, ha ribadito la linea teoretica del suo lavoro, teso alla ricerca dell'autenticità del reale restituito attraverso lo sguardo dell'artista.

# **PENSARE IL PENSIERO GIOVANE: IL FESTIVAL DI FILOSOFIA PER BAMBINI E RAGAZZI**

**di Alessia Marabini**

Il festival di filosofia per ragazzi che ha avuto luogo ad Imola, sabato 5 maggio, è il primo "festival" di filosofia per bambini e ragazzi in Italia. In un'intervista pubblicata su Amica Sophia, in cui ci si chiedeva di spiegare le ragioni per le quali proporre un'iniziativa simile e cosa invece la distingueva o la accomunava al festival di Modena ,ci siamo soffermati da un lato, sull'idea e l'obiettivo di portare la filosofia fuori dai contesti accademici e renderla veramente patrimonio di tutti , dall'altro, avendo come principali destinatari i ragazzi (bambini e adolescenti), sull'esigenza di mantenerla su un piano "professionale". Le due cose possono sembrare in contraddizione, ma solo a uno sguardo superficiale. In che senso dunque si possono perseguire questi due obiettivi?

La nostra scelta ad opera del comitato scientifico di questa prima edizione composto da Marina Santi, Stefania Rubello, Piero Castellano, Cristina Bonelli, Alessia Marabini, è stata quella di ispirarci al metodo della Philosophy for children (p4c). La p4c è nata come metodo per fare filosofia con i bambini, metodo in seguito esteso agli adolescenti e agli adulti. Per chi volesse avere un'idea su che cos'è la p4c, cercando di riassumerne il senso in una sola frase si potrebbe forse rispondere con questa definizione di Lipman, il suo inventore: la "filosofia come strumento pedagogico". La filosofia in se stessa , dunque, nel suo statuto epistemologico, diviene un modo per raggiungere anche fini educativi. Non è questo il luogo per illustrare il metodo p4c , per il quale rimandiamo ai vari saggi a cura di Santi, Cosentino, Striano, ma aggiungiamo solo che questa metodologia è stata scelta poiché assume propriamente il " filosofare" come strumento del proprio agire. Questo ha a che vedere con le finalità che intendevamo fare nostre nel proporre questo evento, poiché l'abbiamo ritenuta in linea con l'idea che fare filosofia coi ragazzi valga la pena qualora questo porti allo sviluppo in questi ultimi di un pensiero critico. Ciò significa nel rispetto delle loro modalità di ragionamento. A tal fine le sessioni sono state facilitate in questa prima edizione da "teacher" in p4c. Ma veniamo al programma.

Nel corso del festival promosso dal comitato "La formica e la cicala: pensare il pensiero giovane" hanno avuto luogo 10 sessioni di p4c articolate in due fasi: di mattina presso alcune scuole, di

pomeriggio in varie sedi del centro storico segnate da un percorso. Parallelamente è stata organizzata una tavola rotonda su alcune prospettive teoriche della p4c, destinata a insegnanti, genitori, educatori, che ha visto presenti Marina Santi dell'Università di Padova, direttore CIREP (Centro Interdisciplinare di Ricerca Educativa sul Pensiero affiliato all'ICPIC, l'International Centre for Philosophical Inquiry with Children), Davide Sparti dell'Università di Siena, SIFA (Società Italiana di Filosofia Analitica), Silvana Borutti, Direttore Dipartimento di filosofia dell'Università di Pavia, Alessia Marabini (Presidente Comitato festival, teacher in p4c, CIREP). Sono state predisposte, inoltre, una mini-tavola rotonda dei "piccoli", coordinata da Antonella Santi (teacher educator in p4c, CIREP) in cui i ragazzi hanno raccontato la loro prima esperienza di "discussione filosofica" avvenuta nell'ambito dei laboratori preliminari al festival. Per questi laboratori sono stati utilizzati materiali del curriculum p4c, a cura del comitato la formica e la cicala ed è stata organizzata una rappresentazione di burattini a cura del Teatro dell'Aglio. Per finire, a cura di Tullia Marabini (comitato festival), possiamo menzionare anche una mostra dei prodotti di questa prima esperienza realizzati in collaborazione con le rispettive maestre.

Illustreremo, in questa breve "summa" delle attività del festival, per primi i laboratori, poi faremo riferimento alla tavola rotonda, in seguito alla mini-tavola rotonda dei piccoli e alla mostra sulla attività in preparazione al festival. Si tratterà solo di una descrizione molto sintetica degli eventi, senza pretesa di monitoraggio e/o valutazione degli stessi per la quale si rimanda alla prossima edizione, in occasione della quale il festival sarà l'evento conclusivo di un percorso fatto coi ragazzi in varie scuole anche di altre provincie.

Partendo con ordine, i laboratori del mattino, a cura di Stefania Rubello per il secondo ciclo della scuola elementare, sul tema dell'ambiente, li abbiamo chiamati "ecodialogo", ossia dialogo filosofico sull'ambiente". Spunto di discussione in questo caso è stato il racconto "Kio e Gus" del curriculum p4c. Il racconto ha stimolato il dialogo in particolare sul tema del "dentro e fuori" anche mediante l'utilizzo, sia in fase introduttiva che di discussione, di un'attività pratica come la lavorazione della creta. Il laboratorio che si è tenuto presso una classe prima della scuola media inferiore a cura di Piero Castellano, ha avuto come tema, invece, l'immaginare, partendo da una presentazione da parte del facilitatore di sequenze tratte da film.

Nel pomeriggio le sessioni hanno avuto luogo in sedi del centro storico, come già anticipato. Due laboratori presso la sede del Museo della Resistenza, rispettivamente per il I e II ciclo della scuola



elementare, a cura di Antonella Santi e Stefania Rubello traendo lo spunto dalla rappresentazione con burattini di alcuni passi del racconto "Kio e Gus" hanno sviluppato discussioni sui temi della verità, della bellezza, di cosa rappresentano sole, luna e stelle. Lo spettacolo introduttivo è stato realizzato da Riccardo Canestrari e dal Teatro Dell'Aglio. Altre attività sono state fatte nel corso della discussione mediante l'ausilio di vari strumenti. In un'altra sede, il centro interculturale Trama di terre, si sono svolte una sessione a cura di Cristina Bonelli sul tema dell'identità a partire dalla visione di un cartone animato "Il cane e il suo generale" e una sui sensi, in particolare gusto e olfatto. In questa ultima sessione lo spunto per la discussione è stata una piccola performance seguita poi dalla preparazione e dall'assaggio di verdure fresche preparate in vari modi (Nadia Fellini).

Presso l'Art café (ex chiesa del convento Buon Pastore) ha avuto luogo una sessione per la scuola media sul tema "Arte significato". Lo stimolo alla discussione nella prima parte della sessione, a cura di Alessia Marabini, è stato dato da una piccola performance che ha portato i ragazzi ad argomentare infine sul tema dello statuto ontologico dell'opera d'arte. Nella seconda parte con la collaborazione di Annalisa Cattani si è sviluppato ulteriormente questo aspetto. In seguito, sempre nella stessa sede, si è tenuto un altro laboratorio, ma questa volta destinato agli adulti, sul tema dell'alterità. In questo caso la discussione è stata introdotta con sequenze cinematografiche. Per i più piccoli (ultimo anno di scuola materna), presso la libreria per ragazzi "Giù Giù", Rita Militello e Marco De Montis hanno predisposto un laboratorio sul tema della differenza tra persona e oggetto mediante l'ausilio di burattini e altre attività, a partire dal racconto del curriculum p4c "L'ospedale delle bambole".

Presso la Sala delle stagioni del Palazzo Machirelli Dal Pozzo si è svolta nel tardo pomeriggio la tavola rotonda cui accennavamo prima. Nel corso della discussione che aveva come tema lo sviluppo di alcune linee guida nella p4c, si è parlato dapprima di regole, argomento che abbiamo ritenuto interessante perché costituisce uno dei percorsi privilegiati dai manuali di Lipman oltre, ad essere attualmente al centro degli interessi nel campo dell'educazione, poi di immagine, di sensi (il filo conduttore di vari sessioni di questa edizione del festival) e senso. In particolare su sollecitazione dalla curatrice, Davide Sparti ha parlato di ciò che significa seguire una regola e infrangerla e del tema dell'improvvisazione, Silvana Borutti ha affrontato invece il tema dell'immagine come radice sensibile del pensiero nella sua doppia valenza di specchio della realtà, sul piano intellettuale, e di elemento "poietico", legato alla creatività e ai sensi. La Santi ha illustrato alcuni

percorsi del curricolo p4c in cui sono riscontrabili queste tematiche come possibili piani di discussione da affrontare coi ragazzi. Parallelamente alla tavola rotonda dei "grandi" è stata organizzata la tavola rotonda dei "piccoli" coordinata da Antonella Santi in cui i ragazzi delle elementari hanno espresso le loro riflessioni, considerazioni, emozioni relativamente all'esperienza fatta in classe nell'ambito delle attività di aprile preparatorie al festival. Ne è emerso un quadro positivo, in cui i piccoli spesso hanno fatto riferimento a un'idea sia di concentrazione alla quale il lavoro li ha sottoposti, ma al tempo stesso di "rilassatezza" nel senso di un sentirsi a proprio agio e liberi di far "girare" la mente.

Anche la mostra sui materiali prodotti dalle maestre nell'ambito delle attività di aprile, è stata organizzata nella stessa sede dell'ex convento buon Pastore.

Tirando le somme, i giudizi dei genitori, degli insegnanti e in modo particolare dei bambini e dei ragazzi ci permettono di dire che l'esperienza ha realmente suscitato curiosità e interesse ed è stata giudicata in molti casi anche "un gioco divertente", nel senso più alto del significato di "gioco", sebbene abbia comportato un alto grado di impegno. Le istituzioni che hanno patrocinato l'iniziativa (Comune, Provincia, Regione Emilia-Romagna) hanno manifestato la volontà di ripeterla nel corso del prossimo anno.

# FILOSOFIA ED IDEA DI EUROPA: UN RESOCONTO DEI CONTENUTI DEL SEMINARIO REGIONALE

di Pierluigi Morini

Il 29 e il 30 maggio 2006, presso l'Aula Magna del Palazzo del Bo, si è svolto il Seminario Regionale di formazione per il personale docente della regione Veneto, sul tema *Filosofia ed idea di Europa*. I lavori seminariali sono stati organizzati con l'apporto dell'Istituto d'Istruzione Superiore "C. Marchesi", col sostegno del M.I.U.R. del Veneto e grazie alla collaborazione della Sezione Veneta della S.F.I. .

A coordinare gli interventi sono stati invitati Luca Illetterati e Michele Di Cintio. Sono intervenuti come relatori Enrico Berti, Gregorio Piaia, Marco Mascia, Michele Di Cintio e Giangiorgio Pasqualotto.

**Luca Illetterati** ha aperto le attività seminariali del 29 maggio introducendo la questione di fondo: che cosa si intende quando si dice che l'Europa rappresenta le categorie ed i valori che la costituiscono storicamente? Porre il problema della giustificazione filosofica dell'Europa implica riflettere sui passaggi più significativi del pensiero filosofico dalle sue origini greche fino ai giorni nostri e fare emergere quelle categorie che ne hanno caratterizzato la storia. Ma proprio l'insieme delle categorie che qualificano l'aspetto identitario dell'Europa, risultano essere al contempo la sua forza e la sua debolezza. Infatti queste categorie, nella loro assunzione *universale*, faticano a pensarsi insieme ad altri sistemi di valori o di categorie.

All'origine del sistema categoriale che è a fondamento dell'idea di Europa vi è senza dubbio la *razionalità greca*. Essa creò quell'istituzione nota come *pólis*, una forma di organizzazione della vita comunitaria che legittimò il potere politico sulla base della razionalità esercitata dai membri liberi della comunità, determinando così una differenziazione rispetto alle forme di potere dispotico localizzate in Oriente, in particolare rispetto alla Persia. L'Europa sarebbe impensabile senza l'apporto della razionalità greca alla propria cultura, ma lo sarebbe altrettanto senza l'orizzonte di senso aperto dal *mondo ebraico-cristiano*. Nel pensiero moderno, pensatori come Kant, Fichte, Hegel e Novalis hanno indicato l'importanza del *nesso cristianesimo-libertà*. Novalis identificava l'idea di Europa con la cristianità<sup>1</sup> e faceva della libertà, di cui il cristianesimo è portatore (ogni uomo ha dignità di uomo

---

<sup>1</sup> Novalis, *La cristianità ovvero l'Europa, Un frammento* (1826); ed. it. in *Opera filosofica*, vol. II a c. di F. Desideri, Einaudi, Torino 1993.

libero), l'impulso per il rinnovamento dell'Europa. Se per Kant e per Fichte il cristianesimo è la *religione della libertà*, per Hegel esso è anche l'occasione storica per il sorgere della libertà individuale.

L'idea moderna della libertà, una delle principali fonti di differenziazione dell'Europa da altri contesti culturali, non si sarebbe potuta pensare senza il decisivo contributo del cristianesimo. Tuttavia questa stessa concezione della libertà è non solo un indice della *continuità* storica tra l'epoca in cui il cristianesimo si è sviluppato, il medioevo, e l'epoca moderna, ma è *anche* il fattore che ne ha creato la *discontinuità* ed il rovesciamento di prospettive. Infatti, se il mondo classico può dirsi a-cristiano, in quanto non conserva in sé alcuna importante relazione con la fede cristiana e con la tradizione ebraica, allora il mondo moderno può essere pensato come post-cristiano o addirittura come anti-cristiano, in quanto, pur mantenendo la persistenza della relazione con il cristianesimo, si costituisce a partire dalla delusione delle aspettative di salvezza cristiana e dalla loro secolarizzazione<sup>2</sup>. In questo senso anche l'idea della *laicità*, che trova il suo più autentico rappresentante nell'*illuminismo*, può essere riconosciuta come parte integrante dell'identità europea insieme alla greicità ed al cristianesimo. *Continuità e contrasto*, dunque, sono gli elementi che insieme costituiscono l'autentica valenza della relazione cristianesimo-modernità ma che sono anche la causa di tante difficoltà interpretative.

Un'ambiguità ed un ostacolo del medesimo tipo sembrano qualificare anche il rapporto che sussiste tra il mondo greco ed il mondo romano. È indubbio infatti che l'idea di Europa tragga origine anche dall'esperienza di quella *civiltà giuridica romana* che consentiva a tutte le genti dell'Impero, diseguali per stirpe, diverse per lingua, costumi e religione, di concordare tutte intorno alla *lex*. Il contributo della *Romanitas* all'idea di Europa è stato giudicato essenziale, ma in senso negativo, da due autorevoli filosofi europei: Hegel ed Heidegger. Hegel ha dichiarato che l'irruzione di Roma nella storia «ha *spezzato* il cuore del mondo»<sup>3</sup> per guidare lo sviluppo dello spirito dall'immediata naturalità greca alla pienezza della libertà, che sorge con il mondo romano-germanico. Heidegger ha affermato che Roma ha consegnato alla storia occidentale un'interpretazione deformata della greicità, capovolgendone la concezione dell'essere, perché ha *tradotto* il termine greco *alétheia*, l'atto di svelare l'essere, con il termine latino *veritas*, l'essenza statica dell'essere (*verum* che, contrapposto a *falsum*, da

---

<sup>2</sup> Cfr. S. Quinzio, *La croce e il nulla*, Adelphi, Milano 1984; *Radici ebraiche del moderno*, Adelphi, Milano 1991.

<sup>3</sup> G. W. F. Hegel, *Lezioni di Filosofia della storia*, 1822-23.

*fallor*, "far cadere", assume il significato di "ciò che non cade", "ciò che sta fermo")<sup>4</sup>. Con questa deformazione generata dalla traduzione, il mondo romano rivela sia un'inadeguatezza linguistica sia un'insufficienza di pensiero rispetto al mondo greco.

Il problema, tutto heideggeriano, che sorge a questo punto è il seguente: l'*origine*, che il termine *alétheia* rappresenta, è sempre segnata da un rapporto ad *altro*, da cui risulta necessariamente *tradita*. Allora non può darsi un'origine (o una heideggeriana "metafisica dell'origine") senza un tradimento e cioè senza la possibilità di uno sviluppo, mediante il tradimento della traduzione<sup>5</sup>, di un *nuovo* sguardo sul mondo, di un *altro inizio* attraverso cui vedere il mondo, vedere l'Europa.

All'introduzione di Illetterati ha fatto seguito l'intervento di **Enrico Berti**, che ha ripreso una relazione precedentemente esposta all'ultimo Convegno nazionale di Filosofia, intitolata *Il contributo della dialettica greca alla cultura europea*. L'oggetto della relazione è la dialettica intesa in senso lato ossia come *idea di una cultura* che dall'Europa, in cui è sorta, si è diffusa nell'Asia islamica ed in America, e che oggi può contribuire a chiarire il rapporto tra la filosofia e l'idea di Europa. La dialettica in questione è la *dialettica greca o antica*; essa non va confusa, sottolinea Berti, con la struttura del pensiero e della realtà teorizzata da Hegel e dal materialismo storico ma va intesa come l'arte del dialogo (*dialéghesthai*, "dialogare", "discutere"). La dialettica antica si è formata attraverso i paradossi zenoniani, l'agonismo sofistico, il dialogo socratico esposto da Platone, fino a trovare il proprio compimento sistematico, come tecnica della confutazione, in Aristotele (*Topici, Elenchi sofistici*).

La dialettica è un campo di confronto tra almeno due opinioni diverse, dove gli interlocutori pongono un problema e lo affrontano attraverso due fondamentali regole logiche: il "principio di non contraddizione" e il "principio del terzo escluso". Dall'applicazione di questi due principi la dialettica assume l'aspetto di *arte della confutazione*. La confutazione (*élenchos*, prova) è «la dimostrazione del contraddittorio»<sup>6</sup>, un sillogismo che ha per conclusione una proposizione che *nega* un'altra conclusione e, come tale, è una dimostrazione negativa; tuttavia il procedimento dialettico non si

---

<sup>4</sup> F. Chiereghin, *La condanna di Roma in Hegel ed Heidegger*, in *\*Hegel, Heidegger e la questione della Romanitas*, a cura di L. Illetterati e A. Moretto, Storia e Letteratura, Roma 2004; pp. IX-XIX.

<sup>5</sup> L. Illetterati, *L'origine e la sua dissoluzione: la "Romanitas" come problema in Hegel e Heidegger*, in *\*Hegel, Heidegger e la questione della Romanitas*, a cura di L. Illetterati e A. Moretto, Storia e Letteratura, Roma 2004; pp. 155-165.

<sup>6</sup> Aristotele, *Elenchi sofistici*, I, 165 a 2.

esaurisce nella confutazione, come tecnica polemica fine a se stessa, ma si apre a significati e prospettive di ordine epistemologico ed etico. Da un punto di vista *epistemologico* si può ricordare che, per il principio del terzo escluso, l'enunciato confutato risulta determinato [ *p* ] mentre l'enunciato ad esso contraddittorio, che è valido, risulta invece indeterminato [ *non p* ]. Proprio l'indeterminatezza dell'enunciato valido e la sua necessità di trovare una determinazione, spinge alla ricerca di *nuovi* enunciati che lo contraddicano e che producano *nuove* confutazioni: la dialettica *non è una scienza ma aiuta la scienza a formulare se stessa*. Oltre a ciò occorre ricordare che le premesse su cui si fonda il discorso dialettico sono gli *éndoxa*<sup>7</sup> e cioè le opinioni comunemente condivise, che suscitano il più largo consenso possibile e che, per questo, hanno valenza *etica* e *politica*<sup>8</sup>. Gli *éndoxa* costituiscono la premessa da cui è possibile dedurre la tesi contraddittoria a quella che si vuole confutare. Ma se la confutazione è fine a se stessa, un momento assolutamente negativo e quindi sterile, allora la piena valenza etica della dialettica non può manifestarsi. La dialettica mostra la propria eticità quando lo strumento argomentativo riesce ad *indurre le diverse parti* che discutono a *risalire a nuove e più elevate premesse comuni* a nuovi *éndoxa* dotati di *maggior universalità* e capaci di *comprendere* anche le ragioni precedentemente divergenti.

La dialettica, secondo Berti, resta un fenomeno specificamente occidentale. In Oriente non vi è traccia di pratiche argomentative affini alla dialettica greca. A tal proposito Berti propone due esempi: il primo esempio riguarda la filosofia di Nagarjuna<sup>9</sup>, un monaco buddhista del II secolo che si avvale di una dialettica negativa che lascia il discorso senza una conclusione, il secondo esempio si riferisce a Fazang<sup>10</sup> (VII-VIII secolo), il maggiore esponente della scuola cinese di Huayan, la cui dialettica tematizza un relazionismo universale più simile alla dialettica hegeliana che alla dialettica greca. In Occidente invece le cose sono andate diversamente: la dialettica greca sopravvive in epoca tardo-antica grazie ad Alessandro di Afrodisia (II-III secolo) ed a Boezio (VI secolo), e si presenta nel mondo islamico soprattutto per merito della traduzione dei *Topici* di Aristotele dal siriano all'arabo (VIII secolo),

---

<sup>7</sup> Sul valore epistemologico degli *éndoxa* cfr. E. Berti, *Nuovi studi aristotelici, I, Epistemologia, logica e dialettica*, Morcelliana, Brescia 2004; pp. 317-334.

<sup>8</sup> Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro VII, cap.1.

<sup>9</sup> E. Magno, *Dialettiche e dialettica della vacuità. Alcune figure della dialettica occidentale e il pensiero di Nagarjuna*, in *\*Simplègadi. Percorsi del pensiero tra Occidente ed Oriente* a c. di G. Pasqualotto, Esedra, Padova 2002; pp. 145-202.

<sup>10</sup> M. Ghilardi, *Simbolismo dell'ente. Il carattere simbolico e dialettico del reale tra il pensiero della scuola di Huayan e la "Scienza della Logica" di Hegel*, in *\*Simplègadi*, a c. di G. Pasqualotto, Esedra, Padova 2002; pp. 99-144.

commissionata dal califfo abbaside Al Mahdi al patriarca nestoriano Timoteo I. In epoca medievale la dialettica è utilizzata nelle Università europee dando luogo al metodo scolastico delle *quaestiones disputatae*, mentre in epoca moderna sopravvive nelle argomentazioni dialogiche di Galilei<sup>11</sup> e nell'attribuzione kantiana del metodo dialettico, denominato *metodo scettico*<sup>12</sup>, alla filosofia. Nella filosofia contemporanea troviamo Popper, che ha rilanciato la dialettica antica attraverso una critica serrata alla dialettica hegeliana (la contraddizione non è una struttura ontologica del reale) ed al metodo scientifico neopositivista (la scienza non si avvale dell'induzione né della deduzione ma della falsificazione, cioè della confutazione). Tra i molti altri filosofi contemporanei, citati da Berti, che hanno reso attuale la dialettica, vanno assolutamente ricordati: Perelman, la cui teoria dell'argomentazione è riconducibile alla retorica di Aristotele; Gadamer, che propone il valore conoscitivo della dialettica come "reciprocità dialogica del comprendere" e che giudica la confutazione uno strumento essenziale alla filosofia; Apel e Habermas, che nella loro "etica del discorso" introducono la nozione di "contraddizione performativa" o "pragmatica", e cioè la contraddizione tra ciò che si dice e l'atto con cui lo si dice. Oltre a questi autori, Berti ricorda anche i principali autori italiani contemporanei che hanno contribuito alla rinascita della dialettica antica: Guido Calogero, il cui ideale del "dialogo socratico" ha anticipato per molti aspetti la posizione di Apel; Gustavo Bontadini, che considera la "riduzione alla contraddizione della posizione opposta" il fulcro dell'argomentazione filosofica, salvo poi avvicinarsi alla concezione ontologica della contraddizione negli ultimi suoi scritti; Marino Gentile, il quale ha inteso la dimostrazione "elenctica", ossia la dialettica antica, come l'unica forma di argomentazione adeguata alla sua filosofia, cioè alla metafisica classica riformulata come "problematicità pura".

La parte conclusiva della relazione di Berti ed il dibattito che ne è seguito hanno avuto per oggetto il problema del reperimento degli *éndoxa* nel mondo contemporaneo, per garantire il dialogo internazionale su questioni rilevanti, come i *diritti dell'uomo*. A questo riguardo Berti ha sottolineato che le enunciazioni contenute nelle grandi dichiarazioni dei diritti (costituzioni nazionali e grandi organismi internazionali quali l'ONU, il Consiglio d'Europa, l'Organizzazione dell'Unità africana, l'Organizzazione della Conferenza islamica) svolgono oggi la stessa funzione degli *éndoxa* al tempo di Aristotele. Queste

---

<sup>11</sup> G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, 1632.

<sup>12</sup> I. Kant, *Critica della Ragion Pura, Antitetica della ragion pura* (in *Dottrina trascendentale degli elementi - Parte II, Logica trascendentale, - Parte II, Dialettica trascendentale - Libro II - Cap. II - Sez. II*); trad. it. G. Colli, Adelphi, Milano 2001; pp.481-483.

enunciazioni possiedono un valore *universale* proprio perché sono largamente condivise e fungono da premesse per discutere sul problema dei diritti. La dialettica può servire come metodo di indagine razionale per individuare, discutendo il problema, i punti di divergenza su cui fondare (divergenza come fondamento) la *costruzione* di nuovi *éndoxa*, *più condivisi* di prima. Occorre allora fare attenzione a non ridurre la dialettica al momento negativo della confutazione, perché la falsità e la verità, che la confutazione genera, non sono mai assolute ma sono sempre *relative* al contesto, che è costituito dalle premesse condivise dagli interlocutori e dagli ascoltatori. Il "consenso per sovrapposizione" (*overlapping consensus*), elaborato da Rawls in *Liberalismo politico*, costituisce un buon esempio di costruzione di un *corpus* normativo capace di ottenere il consenso da una pluralità di concezioni etiche, quali si trovano nelle odierne società pluralistiche<sup>13</sup>. Questo sistema permette di condividere le norme che sono comuni a tutte le concezioni etiche che si confrontano, lasciando invece sussistere altre norme che caratterizzano nello specifico i diversi gruppi sociali. Infine è previsto che ogni concezione etica resti libera di giustificare a proprio modo le scelte normative condivise da tutti. Del resto anche Maritain, commentando nel 1946 la "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo", ha ritenuto che nelle questioni di etica pubblica sia sufficiente accontentarsi *che* siano ottenuti i necessari consensi piuttosto che andare alla ricerca dei *perché* li si siano ottenuti<sup>14</sup>. La ricerca delle ragioni e dei fondamenti è compito della filosofia; in etica ed in politica, conclude Berti, è sufficiente che si realizzi il fine pratico della condivisione normativa.

Nella relazione successiva, intitolata *Da Stilicone ad Hegel: genesi della moderna idea di Europa*, **Gregorio Piaia** ha proposto una riflessione critica e storica sulle radici culturali europee e sul loro necessario riconoscimento per la costruzione dell'identità dell'Europa. Per parlare di Europa, secondo Piaia, occorre innanzitutto intendersi su "che cosa" sia l'Europa. A tal proposito è citata la prolusione con cui Federico Chabod apriva i corsi universitari di Milano del biennio 1943-44. Questa serie di corsi sono stati successivamente raccolti insieme ai corsi tenuti a Roma dal 1947 al 1957 e pubblicati con il titolo di *Storia dell'idea di Europa*<sup>16</sup>. Nel difficile momento storico in cui la guerra metteva in crisi il concetto di Europa, Chabod registrava il moltiplicarsi sempre più frequente di appelli, articoli e pubbliche discussioni sull'Europa, ma al contempo rilevava, con un misto di ironia e di delusione, come il significato stesso del termine "Europa" risultasse

---

<sup>13</sup> J. Rawls, *Liberalismo politico*, (1993); Comunità, Milano 1994.

<sup>14</sup> J. Maritain, *L'uomo e lo stato*, (1951); Vita e pensiero, Milano 1960.

<sup>16</sup> F. Chabod, *Storia dell'idea di Europa*, Laterza, Roma-Bari 1961.



sempre più oscuro. Piaia, ritenendo che la situazione odierna possieda la stessa "cecità" di quella descritta da Chabod, si propone di identificare alcuni passaggi significativi della storia europea, intendendoli come momenti della *costruzione della sua identità*, una costruzione *per differenziam*, sulla base di un convincimento che fu anche di Chabod: l'idea di Europa si è formata sulla base di una *contrapposizione* a differenti aree culturali storicamente rappresentate da popolazioni quali i persiani, i germani, gli slavi, gli arabi, i turchi ecc. Precedentemente, nell'intervento introduttivo di questo seminario, Illetterati aveva sottolineato come l'elemento del contrasto e dell'*alterità* sia alla base della costituzione di ogni *nuova* identità. Anche Piaia, citando due brani tratti dalle *Lezioni di storia della filosofia* di Hegel, ha evidenziato che l'emergere del concetto di persona<sup>17</sup> e di nazione<sup>18</sup> avvengono attraverso un processo di differenziazione. Allo stesso modo la nota tesi di Pirenne può risultare esemplare: la fine dell'unità mediterranea e dei caratteri culturali del mondo antico furono prodotti dalle conquiste arabe del VII-VIII secolo<sup>19</sup>. Un quadro storico così delineato implica il riconoscimento di una certa continuità tra la fase conclusiva del predominio di Roma e quello che Hegel definisce "mondo romano-germanico", entro cui il cristianesimo ha svolto una funzione di primo piano nella formazione di una nuova concezione dell'individuo, per la quale *ogni* individuo è depositario di un *valore infinito* in quanto è destinato ad una relazione assoluta con Dio, alla somma libertà.

Viceversa la dignità di una vita libera era negata a molti uomini nel mondo greco-romano. In una delle riflessioni dell'Imperatore Adriano, così abilmente ipotizzate e rappresentate da Marguerite Yourcenar in *Memorie di Adriano*, viene affermato che «tutti i popoli sono periti per mancanza di generosità: Sparta sarebbe vissuta più a lungo se avesse interessato gli Iloti alla sua sopravvivenza»<sup>20</sup> Una generosità che invece Roma ebbe nei confronti dei popoli conquistati. Emblematica, ricorda Piaia, è allora la figura di Flavio Stilicone che, di stirpe vandala, guidò le truppe imperiali romane contro i goti di Alarico, nella vittoriosa battaglia di Pollenza (402). Gran parte di quell'esercito era composto da barbari pagati per combattere, così come erano barbari, pagati per erigere le muraglie difensive, quei britanni che ricevevano «il soldo della paga, la

---

<sup>17</sup> «Sorge la libertà dell'autocoscienza, tramonta la coscienza naturale e lo spirito discende in se stesso, fra gli splendori orientali l'individuo scompare».

<sup>18</sup> Nell'Europa moderna la rivoluzione francese e la filosofia tedesca si sono sviluppate perché «due popoli, il francese ed il tedesco [...] si sono opposti tra loro».

<sup>19</sup> H. Pirenne, *Maometto e Carlomagno* (1937), Laterza, Bari 1939.

<sup>20</sup> M. Yourcenar, *Memorie di Adriano*, Einaudi, Torino 1981; pp. 110.

prima moneta romana che passava nelle loro mani»<sup>21</sup>. In questo senso, quindi, l'idea di Europa si forma *per differentiam*, attraverso l'incontro o lo scontro tra culture differenti. Ciò su cui Piaia insiste è che le concezioni e le produzioni culturali sono sempre *in conflitto tra loro*. Anche il mondo umanistico ha convissuto con questo attrito. L'umanesimo esaltava le qualità naturali dell'uomo e la sua centralità nel mondo, recuperando l'antichità classica dalle trasformazioni che le aveva imposto il cristianesimo e traducendo la verità cristiana con il linguaggio del neoplatonismo. Sotto questo aspetto si può dire che l'umanesimo "entrò in conflitto" con il cristianesimo. Inoltre l'umanesimo è depositario di un proprio contrasto interno perché in esso convivono, soprattutto in Italia, due differenti tensioni politico-culturali: l'umanesimo non è solo l'ambiente erudito e letterario *internazionale* composto da dotti accomunati dalla medesima cultura classica ma è anche l'ideologia che sviluppa l'orgoglio *nazionale* degli umanisti italiani, fieri eredi diretti del mondo latino.

La scoperta del Nuovo Mondo, alla fine del Quattrocento, ed i contatti più frequenti con la Cina, nei due secoli successivi, hanno obbligato gli europei al confronto con nuove e complesse culture, che l'illuminismo ha giudicato inferiori e che poi il colonialismo ottocentesco si è proposto di civilizzare. Il Novecento ha visto diminuire di molto il prestigio politico ed economico dell'Europa, ed a ciò recentemente si accompagna, nota Piaia, una tendenza all'*oblio* delle peculiarità, delle idealità e della valenza delle conquiste civili che ne hanno caratterizzato e costituito l'identità. Ancora più dannoso è appellarsi alle categorie ed agli ideali universali senza incarnarli nella storia, come è accaduto nel "Preambolo della Costituzione europea" dove non si fa menzione di ciò che più contraddistingue, secondo Piaia, l'identità europea: l'eredità greco-romana, l'eredità giudaico-cristiana, le idealità dell'illuminismo. Questo *azzeramento del passato* può portarci devitalizzati al confronto con le altre culture.

Nel dibattito successivo, un intervento di Berti ha posto l'accento su un'incongruenza emersa nell'ultima parte della relazione di Piaia: o si intende difendere la radici cristiane dell'Europa, come evidentemente Piaia ha inteso fare, o si critica l'universalismo. Non si possono conciliare entrambe le posizioni perché il cristianesimo è *universalistico* e l'identità cristiana, afferma Berti, è proprio ciò che porta a non marcare le diversità ed a sottolineare ciò che le accomuna. La genericità del "Preambolo della Costituzione europea" ricorda ciò che è accaduto per la Costituzione italiana, dove, proprio per l'ispirazione cristiana che la caratterizza, *non* si menziona l'appartenenza ad una

---

<sup>21</sup> M. Yourcenar, op. cit.; p. 131.

*specifica religione* e si fa riferimento ai *valori universali dell'uomo* (persona, famiglia, lavoro ecc.): questa è l'ispirazione cristiana. Nella replica a Berti, Piaia ha dichiarato il proprio intento provocatorio. Perciò condivide le considerazioni del collega, ma ribadisce di essere convinto che gli europei debbano coltivare la propria identità, e che debbano farlo soprattutto gli europei più equilibrati, per evitare che ad interessarsi di identità siano solo i gruppi integralisti e fondamentalisti. Questi gruppi oltremodo fanatici credono di possedere un'identità mentre in realtà ne sono privi. Essi assolutizzano un solo elemento identitario impedendo ogni sviluppo alla propria identità. Ogni identità è *plurima* e riunisce in sé un *differenziato* bagaglio culturale, che va costruito, coltivato nel tempo.

Nel pomeriggio il seminario è proseguito con l'intervento di **Marco Mascia**, che ha proposto una riflessione sulle ultime fasi che hanno caratterizzato giuridicamente, politicamente e filosoficamente, il processo di integrazione dell'Unione europea; la relazione reca il titolo: *La filosofia della Costituzione europea*. Per affrontare con sufficiente chiarezza il problema della Costituzione europea, secondo Mascia, occorre ricordare i principali passaggi che hanno caratterizzato la fase recente del processo di costituzionalizzazione dell'Europa. Il primo avvenimento importante è il Trattato di Nizza (7-12-2000), durante il quale sono state proclamate la *Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione europea* e la *Dichiarazione sul futuro dell'Unione*, che impegnano la U.E. verso una prassi politica più solidale, democratica, trasparente ed efficace. La seconda tappa importante, cui fare riferimento, è il Consiglio europeo di Laeken (Bruxelles, 15-12-2001), durante il quale viene proclamata la *Dichiarazione di Laeken* per ribadire l'urgenza delle riforme fissate fin da Nizza. Il Consiglio europeo di Laeken dà inizio al processo di costituzionalizzazione dell'Europa convocando la *Convenzione per il futuro dell'Europa*, un *organo straordinario* incaricato di elaborare il testo costituzionale<sup>22</sup>. Successivamente si inseriscono due "variabili" che hanno fortemente condizionato il processo di elaborazione della Costituzione europea, aprendo forti divisioni tra gli Stati membri: la "variabile esterna" dell'attentato alle *Twin Towers* di *New York* (11-09-2001) e la "variabile interna" dell'introduzione in Europa della moneta unica, l'*Euro* (10-1-2002). Nonostante le difficoltà

---

<sup>22</sup> La Convenzione è composta tanto da membri del Parlamento europeo e da rappresentanti di alte istituzioni europee quanto da membri dei Parlamenti nazionali e da rappresentanti dei capi di stato e di governo; essa quindi rappresenta una *mediazione* tra la tendenza di coloro che intendono costituire un'Europa *federale* sovranazionale, e la propensione di coloro che invece sono favorevoli ad un'Europa *intergovernativista* ed interessata a mantenere ampi margini di potere decisionale per gli Stati membri.

del particolare momento storico, i lavori della Convenzione sul futuro dell'Europa si concludono (10-7-2003) ed a Roma (18-7-2003) viene presentato il *Trattato che istituisce una Costituzione per l'Europa*. Alcuni mesi dopo si apre una Conferenza intergovernativa (4-10-2003) per elaborare il progetto costituzionale. L'anno successivo i capi di stato e di governo dei 25 stati che compongono l'U.E. (1-5-2004), firmano a Roma la Costituzione europea (29-10-2004). Inizia così il lungo processo delle ratifiche che dura ancora oggi. Solo 16 paesi hanno posto la ratifica, e tra quelli che non hanno ancora ratificato troviamo la Francia (referendum del 29-5-2005), l'Olanda (referendum del 1-6-2005) - paesi fondatori della Comunità europea - la Danimarca e la Gran Bretagna. Per superare le difficoltà che hanno rallentato l'iter di ratifica, la Commissione europea adotta (ottobre 2005) il *Piano D* (Democrazia, dialogo, dibattito); esso ha per obiettivo la promozione di forme di comunicazione rivolte a far maturare il consenso tra i cittadini europei sulle politiche dell'Unione, attraverso la partecipazione dei cittadini a discussioni pubbliche e ad azioni concrete. Nonostante gli sforzi, secondo Mascia, restano insoluti i due problemi che maggiormente ostacolano il processo di costituzionalizzazione europea: 1) l'assenza di una presa di posizione forte sulla Costituzione da parte del Parlamento europeo, che rivela quanto la classe politica europea sia ancora legata ad una *cultura nazionalistica*; 2) la scarsa attenzione della Società civile e solidarista europea verso questo fondamentale passaggio istituzionale.

Per ricostituire un interesse popolare ed una motivazione politica per la prassi costituzionale è bene ricondurci innanzitutto alle *radici dell'idea contemporanea di un'Europa pacificata e sovranazionale*, ed al dibattito teorico che ne è conseguito. Dunque Mascia ricorda l'importanza storica e teorica del *Manifesto per un'Europa libera ed unita* redatto da Altiero Spinelli, Ernesto Rossi ed Eugenio Colorni, nell'agosto del 1941 a Ventotene, l'isola tirrenica in cui erano stati confinati come antifascisti. Il Manifesto, ciclostilato e trasmesso ai movimenti antifascisti della resistenza, diventa un riferimento importante per coloro che sono profondamente interessati alla libertà, alla pace e all'unità dei popoli d'Europa; nel testo viene sostenuta la *tesi federalista* dell'unità europea, che prevede il superamento dello stato nazionale in quanto causa storica della guerra, di ogni guerra<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> «L'ideologia dell'indipendenza nazionale è stata un potente lievito di progresso; ha fatto superare i meschini campanilismi in un senso di più vasta solidarietà contro l'oppressione degli stranieri dominatori» invece lo stato nazionale pretende di essere «un'entità divina, un organismo che deve pensare solo alla propria esistenza ed al proprio sviluppo, senza in alcun modo curarsi del danno che gli altri possono risentirne. *La sovranità assoluta degli stati nazionali* ha portato alla volontà di

Su queste basi, dopo la guerra, il *Movimento federalista* si riunisce all'Aia (1948) per riconoscere la centralità dei diritti umani e per dare vita (1949) alla prima istituzione europea: il Consiglio d'Europa. Ma le finalità ideali del federalismo si scontrano fin da subito con le resistenze degli stati nazionali che non sono propensi a cedere il proprio diritto di sovranità ad un'entità sovranazionale non ancora ben configurata. Allora prende forma la via *funzionalista* all'integrazione europea, inaugurata dai politici francesi Jean Monnet e Robert Schuman negli anni Cinquanta<sup>24</sup>. Questo approccio all'integrazione, attuando riforme progressive che mirano a sottrarre nel tempo piccole quote di sovranità agli stati, ha avuto successo ed ha consentito il graduale e costante allargamento della Comunità europea<sup>25</sup>.

Il metodo funzionalista ha influenzato i Trattati di Maastricht (1992) e di Amsterdam (1997), i quali hanno previsto la creazione della moneta unica e della Banca centrale europea, disponendo gli stati alla rinuncia della loro sovranità in materia monetaria. Resiste tuttavia ancora una forte tendenza confederativa in politica estera, nella difesa e nella sicurezza, dove prevale la cooperazione intergovernativa e non viene predisposta alcuna cessione di sovranità. Il contrasto tra l'approccio funzionalista e l'approccio intergovernativista emerge anche nel *Trattato che istituisce una Costituzione per l'Europa*. La *tendenza funzionalista* ha prodotto: 1) l'inserimento della *Carta dei Diritti fondamentali* nella II parte del Trattato, 2) l'enunciazione dei principi di democrazia partecipativa e rappresentativa (Parte I, Titolo VI, Art.46 e 47), 3) la creazione di un'autorità sovranazionale quale il Ministro degli affari esteri dell'Unione, 4) il riconoscimento della personalità giuridica della U.E. . La *tendenza intergovernativista* emerge invece: 1) nella creazione del Presidente permanente del Consiglio europeo (rafforzamento di un organo intergovernativo), 2) nella persistenza del

---

dominio sugli altri e considera suo "spazio vitale" territori sempre più vasti che gli permettano di muoversi liberamente e di assicurarsi i mezzi di esistenza senza dipendere da alcuno.» Cfr. A. Spinelli, E. Rossi, E. Colorni, *Manifesto per un'Europa libera ed unita*, Ventotene, agosto 1941; capitolo 1.

<sup>24</sup> Il processo di integrazione europea nasce con la *Dichiarazione Schuman* (9-11-1950) in cui si dichiara che «L'Europa non potrà farsi un'una sola volta, né sarà costruita tutta insieme; essa sorgerà da realizzazioni concrete che creino anzitutto una solidarietà di fatto. L'unione delle nazioni esige l'eliminazione del contrasto secolare tra la Francia e la Germania: l'azione intrapresa deve concernere in prima linea la Francia e la Germania.» L'integrazione si consolida con la creazione della *Comunità europea del carbone e dell'acciaio* (Ceca, 18-4-1951) e con l'istituzione dell'Alta autorità per il controllo della produzione carbo-siderurgica dei paesi comunitari (Belgio, Francia, Germania federale, Italia, Lussemburgo ed Olanda).

<sup>25</sup> Il successo dell'approccio funzionalista trova conferma nell'ingresso nella Cee (Mec) di Danimarca, Gran Bretagna, Irlanda (1973), Grecia (1981), Portogallo e Spagna (1986).

voto all'unanimità per le decisioni riguardanti la politica estera e la difesa comune, 3) nella scarsa affidabilità del principio economico espresso nei termini di "economia sociale di mercato fortemente competitiva" (Art. 3), 4) nella coesistenza contrastante dei termini giuridici "Trattato" e "Costituzione"<sup>26</sup>.

Nonostante i contrasti teorici di fondo Mascia ritiene che ci troviamo alla presenza di una *filosofia* della Costituzione europea evidentemente in atto, che si colloca pienamente nel solco del processo di integrazione europea inaugurato dall'approccio gradualista e pacifista di Monnet. L'obiettivo di pacificazione promosso negli anni Cinquanta è stato raggiunto e l'allargamento ad Est, ai Balcani ed alla Turchia lo rafforza ulteriormente. Questa Europa allargata ha le potenzialità, secondo Mascia, per diventare il soggetto politico capace di rispondere al problema della pace e della sicurezza internazionale. Soltanto l'Europa può governare le nuove sfide mondiali perché l'amministrazione americana ha dimostrato di perseguire solo i propri interessi nazionali. L'amministrazione americana nel 2001 ha adottato una strategia di sicurezza nazionale, riconfermata nel 2006, predisposta a prendere decisioni unilaterali, in autonomia verso il diritto internazionale, perseguendo i propri obiettivi con l'uso della forza, con le armi, con la guerra. L'U.E. ha scelto invece una politica internazionale di segno opposto, che insiste sulla centralità dell'O.N.U. e sul diritto internazionale, che sostiene il funzionamento della Corte penale internazionale, che appoggia le organizzazioni della società civile e solidarista all'interno delle istituzioni internazionali, che si impegna politicamente nello sviluppo della democrazia rappresentativa nel mondo. Pertanto, ribadisce Mascia, solo l'Europa può favorire lo sviluppo del processo di integrazione in tutte le regioni del mondo e può, in questo contesto, democratizzare e potenziare il ruolo dell'O.N.U., affinché esso istituisca un sistema di sicurezza collettiva per *tutti* gli esseri umani. L'integrazione è il vero nome della pace.

Dopo la relazione di Mascia si è aperto il dibattito pubblico, durante il quale Illetterati ha messo in evidenza che la condizione di stallo del processo costituzionale e la scarsa capacità decisionale del governo europeo sulle questioni internazionali, sono preoccupanti segnali della debolezza politica della U.E. . Nella replica che è seguita, Mascia ha ricordato i traguardi conseguiti durante il processo di costituzionalizzazione europea ed ha nuovamente denunciato il danno di un decisionismo unilaterale ed autonomo dal diritto internazionale. La

---

<sup>26</sup> In un Trattato le sovranità degli stati non si cedono perché sono le dirette parti in causa, invece in una Costituzione queste devono venir meno affinché nasca una nuova sovranità.

strada della *negoziazione*, del *dialogo* e della *legalità internazionale* risulta ben più lenta rispetto a quella di chi decide di esportare la democrazia e la pace con la guerra e con le bombe, ma è però più coerente e più credibile. Non è necessario essere una superpotenza militare per avere un posto di rilievo nel sistema delle relazioni internazionali: in Africa, in Asia e nelle Americhe guardano con fiducia e speranza al processo di integrazione dell'Europa, non per le sue armi, ma per la sua potenza economica, civile e normativa.

La mattina del giorno successivo, il 30 maggio, **Michele Di Cintio** ha esposto la prima relazione della giornata, dal titolo *Una testimonianza filosofica per l'Europa: il pensiero di Edmund Husserl*. Di Cintio richiama l'attenzione sull'alto grado di complessità che investe ogni discorso sull'identità, ciò vale in modo particolare per l'identità europea. La dimensione concettuale dell'Europa non è facilmente riconducibile ad un preciso luogo di origine. Le radici mitologiche del termine "Europa" e la storia della civiltà greca, una civiltà costantemente *di passaggio* da Oriente ad Occidente e viceversa, evidenziano questa difficoltà. Inoltre il legame tra Occidente ed Oriente trova riscontro anche nei recenti studi filologici che individuano nella lingua accadica la sorgente da cui derivano le lingue europee<sup>27</sup>. Tuttavia questo rapporto con l'Oriente è stato originariamente anche all'insegna della distinzione radicale: il conflitto greco-persiano del V secolo ha rappresentato la lotta tra una dimensione identitaria imperiale che rappresenta se stessa come il centro del mondo, ed un'altra dimensione identitaria che fatica a rappresentarsi come il centro del mondo. Nasce così in Grecia quell'identità esclusiva che si confronta con *l'altro da sé* e che Habermas chiama *identità convenzionale*, per distinguerla dall'*identità originaria-ingenua*, e cioè da quell'identità primigenia con cui ogni popolo *ab origine* si considera semplicemente il paradigma dell'umanità<sup>28</sup>. Alla luce di questo sviluppo dialettico dell'identità, risulta riduttivo rappresentare l'Europa solo sulla base di pochi aspetti significativi della sua storia (gremità, latinità, cristianità); così facendo si configura un'immagine parziale dell'Europa che occulta la ricchezza e la varietà delle civiltà che l'hanno costituita (civiltà latino-cristiana, greco-bizantina, arabo-andalusa, romano-germanica, ecc.). Certamente la storia del confronto tra l'Europa e il mondo orientale si è determinata anche attraverso guerre e massacri ma in quanto a spirito di conquista non siamo secondi a nessuno: dal XV secolo al XIX secolo l'Europa ha conquistato il 35% del territorio planetario, dal XIX secolo al 1914 la

---

<sup>27</sup> Cfr. G. Semerano, *La favola dell'indoeuropeo*, Bruno Mondadori, Milano 2005.

<sup>28</sup> Il riferimento riguarda gli scritti di Habermas degli anni settanta sull'identità, in cui l'autore elabora una critica del concetto di identità e ne chiarisce lo sviluppo.

percentuale è salita all'84%<sup>29</sup>. Conseguito il primato territoriale e militare, L'Europa ha esportato la propria civiltà in tutto il mondo, rappresentandola come la civiltà *tout court*. Proprio questa "assunzione in sé" di tutto l'essere civile costituisce uno dei principali problemi intorno a cui si è sviluppata la riflessione di Husserl negli anni Trenta.

*La crisi delle scienze europee* è l'opera in cui Husserl si interroga su quale sia stato l'elemento che ha generato l'ambizione dell'Europa al primato culturale, per poi ridurla ad un tale livello di autonegazione da precipitarla nel baratro della crisi e della guerra<sup>30</sup>. L'*atteggiamento naturale-oggettivo* del pensiero positivista, che assolutizza i presupposti teorici delle scienze ed oscura l'orizzonte di senso entro cui un presupposto può diventare un risultato, è la principale causa della crisi. Per restituire alla scienza un senso ed alla filosofia un fondamento, occorre allora rovesciare completamente questo atteggiamento ed assumerne uno che riconduca tutte le espressioni del sapere e del vivere umano ad una concezione integrale della razionalità. La filosofia può considerarsi razionalmente "scienza" se assume l'atteggiamento di ricerca radicale (*sképsis*), di coerenza e di rigore, che appartiene alla dimensione originaria della filosofia. Husserl rintraccia questa dimensione nella tradizione scettica post-socratica e la rinnova attraverso il metodo dell'*epoché*, la riduzione trascendentale e fenomenologica all'io. Attraverso questa operazione viene posto tra parentesi il comportamento naturale-oggettivo, che non va rimosso, ma va nuovamente impostato dopo essere risaliti alla funzione fondamentale della coscienza, l'intenzionalità, la funzione costitutiva che genera storicamente tutte le teorie e tutte le scienze, compresa la scienza oggettivamente intesa. Così la coscienza, nell'atto di trascendere se stessa (*intenzionalità trascendentale e fenomenologica*), si dispone alla comprensione degli aspetti essenziali di un fenomeno (*intuizione eidetica*), istituendo una relazione intrinseca con esso. Ciò chiarisce gli aspetti che risultano oscuri all'atteggiamento ingenuo naturalistico, dove la coscienza e il fenomeno, l'io e il mondo, vengono correlati estrinsecamente ovvero intesi solo separatamente. Di Cintio sottolinea che l'aspetto decisivo della dinamica fenomenologica consiste proprio nel rivelare che la profondità del fenomeno, il suo apparire, emerge solo alla presenza di tutto il contesto in cui esso è inscritto.

---

<sup>29</sup> Cfr. G. Parker, *La rivoluzione militare*, il Mulino, Bologna 1990.

<sup>30</sup> «L'esclusività con cui, nella seconda metà del XIX secolo, la visione complessiva dell'uomo moderno accettò di venir determinata dalle scienze positive e con cui si lasciò abbagliare dalla *prosperity* che ne derivava, significò un allontanamento da quei problemi che sono decisivi per un'umanità autentica.» E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Belgrado 1936, Parte I, § 2; ed. it. il Saggiatore, Milano 1961, p. 35.



Soggetto, oggetto e mondo acquistano un senso solo in una dimensione totale che li comprende. La *dimensione originaria della coscienza* cui Husserl spesso si riferisce è strettamente connessa al problema del *tempo* come *intuizione del divenire*, uno tra i problemi più significativi che la filosofia occidentale abbia sviluppato, affrontato soprattutto da Plotino, S. Agostino, Hegel e Bergson. Così anche per Husserl, rileva Di Cintio, ogni singola esperienza vissuta della coscienza si inserisce in un orizzonte di "durata", attualmente infinito, che permette di conservare in sé, implicitamente e virtualmente, tutto il contenuto della coscienza (*corrente della coscienza* protesa in ogni direzione)<sup>31</sup>. Il tempo cronologico rimanda al meccanismo, alla prevedibilità, all'ovvietà, allo scontato "dato di fatto", e ciò riserva, ammonisce Husserl, una pericolosa conseguenza: «mere scienze di fatti generano meri uomini di fatto»<sup>32</sup>. L'ebreo Husserl non può sapere ciò che sta per accadere in Europa, ma pone già la chiave interpretativa che permetterà alla sua allieva Annah Arendt di valutare le ragioni profonde dell'estrema pignoleria e della scrupolosa capacità di calcolo di un "mero uomo di fatto": Otto Adolf Eichmann, il burocrate dello sterminio<sup>33</sup>. Siamo di fronte ad uno dei peggiori effetti del paradigma della misurabilità del mondo, dove il mondo dei viventi è "gettato lì", *objecto*, completamente subordinato ad una razionalizzazione terribilmente normale.

Oggi, a sessant'anni da quei tragici eventi, diventa urgente avviare una nuova problematizzazione dell'idea di Europa e della nostra dimensione culturale e civile, contro cui impattano ogni giorno le altre culture. Il problema che noi stiamo vivendo nel presente, secondo Di Cintio, riguarda proprio il problema della *Lebenswelt*, della *comprensione della base vitale comune a tutta l'umanità*, a cui Husserl ci ha richiamato<sup>34</sup>. Ma per tematizzare il problema della *Lebenswelt* occorre affrontare il *paradosso della soggettività umana*, che è soggetto

---

<sup>31</sup> Cfr. E. Husserl, *Idee I*, (1913); § 35 e § 81. Anche in *Lezioni sulla fenomenologia della coscienza interna del tempo* (1928).

<sup>32</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano 1961, p. 35.

<sup>33</sup> «Il guaio del caso Eichmann era che di uomini come lui ce n'erano tanti e che questi tanti non erano né perversi né sadici, bensì erano, e sono tutt'ora terribilmente normali [...] questo nuovo tipo di criminale, realmente *hostis generis humani*, commette i suoi crimini in circostanze che quasi gli *impediscono di accorgersi* o di sentire che agisce male.» H. Arendt, *La banalità del male, Eichmann a Gerusalemme*, 1963; ed. it. Feltrinelli, Milano 1964; p. 282.

<sup>34</sup> Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, III, A, § 33 e § 34.

per il mondo ed insieme soggetto nel mondo<sup>35</sup>. Il paradosso del soggetto, che conferisce attivamente significato al mondo ed al contempo si trova passivamente ad essere nel mondo, può venire risolto solo accettandolo, riconoscendo che *ogni soggetto gioca il proprio essere in questa paradossalità*.<sup>36</sup> Allora, conclude Di Cintio, il conferimento di senso al mondo si accompagna ad un'assunzione di *responsabilità storica*, che prevede il rovesciamento della considerazione hegeliana secondo cui "la storia del mondo è il giudizio sul mondo". Queste considerazioni trovano una corrispondenza sia nella concezione habermasiana dell'*identità post-convenzionale*, un'identità successiva all'identità convenzionale che non esclude ma che include l'altro da sé, sia nella idea apeliana della *comunità illimitata di comunicazione*<sup>37</sup>.

Nel rispondere alle domande che sono seguite Di Cintio ha avuto modo di sottolineare l'importanza del concetto di identità inclusiva. L'attività di costante problematizzazione che qualifica la filosofia come tale, acquista un senso solo nel suo collegarsi al *télos* della storia. Ciò significa che alla radice del pensiero c'è una disposizione ad agire (kantianamente) "come se" la storia di tutti gli uomini abbia un senso, generando una prospettiva dell'ulteriorità che *intende includere* anche chi è escluso. In questa prospettiva, etica e storica insieme, occorre leggere l'affermazione husserliana secondo cui i filosofi sono i «funzionari dell'umanità» e cioè sono coloro che si assumono la *responsabilità* dell'atteggiamento teleologico dell'umanità intera.<sup>38</sup> Un'importante indicazione a riguardo viene offerta da Apel, dalla sua esposizione dei tre principi paradigmatici di radicamento storico che costituiscono il riferimento per un atteggiamento etico condiviso: la giustizia, la solidarietà e la corresponsabilità.<sup>39</sup> Allora l'adesione al progetto habermasiano di identità inclusiva significa quotidianamente

---

<sup>35</sup> «Metodicamente *l'intersoggettività trascendentale* ed il suo accomunarsi trascendentale possono venir rilevati soltanto a partire dall'*ego* [...] qualsiasi io trascendentale dell'intersoggettività (in quanto lungo a questa via partecipa alla costituzione del mondo) dev'essere necessariamente costituita, dev'essere un uomo nel mondo, e che quindi qualsiasi uomo "reca in sé un io trascendentale" [...] Tuttavia ogni uomo che abbia attuato *l'epoché* può riconoscere il suo io ultimo, l'io che funge in tutte le sue azioni umane» E. Husserl, op.cit., § 54, p. 212.

<sup>36</sup> «Io, in quanto io originario (*Ur-ich*), costituisco l'orizzonte degli altri io in quanto co-soggetti dell'intersoggettività trascendentale che costituisce il mondo» E. Husserl, op. cit., p. 210.

<sup>37</sup> «Una realtà storica ricostruita sempre, in maniera al tempo stesso *empirica e normativo-critica*, in riferimento all'*ideale*, da realizzare nella società, della comunità illimitata della comunicazione.» K. O. Apel, *Comunità e comunicazione*, (1973), ed. it. Rosenberg & Sellier, Torino 1977, p. 172.

<sup>38</sup> Cfr. E. Husserl, op. cit., pp. 46-47.

<sup>39</sup> Cfr. K.O. Apel, *Etica della comunicazione*, Jaka Book, Milano 1992.

porre in atto una ricerca di condivisione di valori, di norme, di pratiche sociali ed economiche accettabili, e perciò sempre *negoziabili*. Grazie a questa pratica della lenta negoziazione, dell'apertura, della costruzione problematica del futuro, l'Europa è non affatto in declino bensì si sta compiendo e consolidando.

Nel pomeriggio, a conclusione dei lavori seminariali, **Giangiorgio Pasqualotto**, ha presentato una relazione dal titolo *Europa e dialogo interculturale*. Pasqualotto ha richiamato l'attenzione sull'insofferenza europea -in particolar modo italiana- per gli studi sul pensiero extraeuropeo e per ciò che viene chiamata genericamente "filosofia comparata". Tale indisposizione potrebbe trovare una giustificazione negli esiti riduzionistici oppure relativistici a cui, storicamente, sono spesso giunte le comparazioni in filosofia. Per esempio si potrebbe parlare di "comparazione interessata" per quanto riguarda la Patristica d'Oriente (cristianizzazione della filosofia greca) e l'Umanesimo (platonizzazione della verità cristiana) oppure parlare di "comparazione indifferente" per gli esperimenti comparatistici elaborati da Masson Oursel negli anni Venti del secolo scorso, limitati allo studio delle relazioni interne alle singole culture (Cina: Confucio-Sofisti cinesi; Grecia: Socrate-Sofisti), le cui varianti o costanti compongono il "pensiero universale dell'uomo". In tutt'altra direzione, sottolinea Pasqualotto, si muove la *filosofia come comparazione*<sup>40</sup>. Essa è animata da una prospettiva *interculturale* che promuove la conoscenza reciproca delle forme di pensiero e che, soprattutto, pone *l'attività stessa del comparare alla radice del pensiero*.

Tra i pochi studiosi europei che si sono posti nella prospettiva di una filosofia che *si compara* (e non "che compara") troviamo il grande sinologo e grecista Francois Jullien, che ha comparato le radici del pensiero occidentale, cioè la Grecia antica, ed il pensiero cinese classico. Un'altra importante figura di studioso che si è prodotto in importanti ricerche comparative è Raimon Panikkar, la cui filosofia si apre alla prospettiva interculturale approfondendo il concetto di dialogo (*dialogo dialogato*). Sulla base delle considerazioni critiche sviluppate da questi e da altri ricercatori, può essere abbandonata la pretesa di una filosofia che "compara dall'alto", da una posizione del tutto artificiale e disincarnata. Al suo posto può invece trovare spazio l'impostazione di un *dialogo radicale* tra differenti forme di pensiero, ciascuna delle quali si rende consapevole che la definizione dei propri concetti e delle proprie categorie può avvenire solo se *si mettono in discussione le proprie certezze*.

---

<sup>40</sup> G. Pasqualotto, *Filosofia come comparazione*, in \*Simplègadi, a c. G. Pasqualotto, Esedra, Padova 2002; pp. 13-18.

Il dialogo interculturale evita i problemi che si generano con il "multiculturalismo". Infatti il multiculturalismo, pur salvando la pluralità delle forme di pensiero, le condanna inevitabilmente ad uno sterile isolamento. A problemi analoghi conduce la metafilosofia o "filosofia mondiale" di Toshihiko Isutsu<sup>41</sup>, in quanto si limita a registrare in modo neutrale le diversità e le affinità tra le posizioni filosofiche di autori appartenenti a diverse aree geografiche del mondo. Allora il multiculturalismo e la metafilosofia, quali forme avanzate di eclettismo culturale, preparano ma non producono un vero confronto tra teorie. In questi casi chi indaga resta indifferente alla pratica d'indagine e non espone la propria posizione al vaglio altrui, perciò non fa filosofia. Viceversa, la filosofia come comparazione e come dialogo interculturale permette a noi europei di *esporci* al confronto con le altre forme di pensiero e di vincere il pregiudizio secondo cui il pensiero filosofico è nato e si è sviluppato solo in Europa.

L'Europa solo nel Settecento inizia a riconoscere una certa importanza al pensiero extraeuropeo. Leibnitz è il primo ad esprimersi favorevolmente nei confronti del pensiero cinese, tanto da ritenere che la filosofia pratica cinese sia superiore alla filosofia europea<sup>42</sup>. Per trovare un altro contatto di rilievo con l'Oriente occorre aspettare l'Ottocento, quando Schopenhauer deriva dal pensiero buddhista (*Upanishad*) la propria concezione del mondo come rappresentazione. Hegel, negando ai pensieri "primitivi" d'Oriente la maturità di una filosofia compiuta, ha espresso un giudizio *implicitamente positivo* sulla filosofia orientale in quanto, senza di essa, non sarebbero potuti sorgere i pensieri "sviluppati" d'Occidente. Restano comunque sullo sfondo le accuse di *assenza di libertà* (nel taoismo) e di *manca di mediazione dialettica* (nel buddhismo). Riguardo alla prima denuncia hegeliana, Pasqualotto rileva che si tratta di una riproposizione dell'idea greca, già presente in Erodoto, secondo cui gli orientali non conoscono il concetto di libertà. Per quanto concerne la seconda denuncia hegeliana, è bene ricordare anche quel passaggio della *Scienza della Logica* dove Hegel distingue tra *relazione intrinseca*, concreta e costitutiva (*Verhältnis*) e *relazione estrinseca*, astratta e convenzionale (*Beziehung*). Qui Hegel sottolinea che l'operare della ragione conduce alla comprensione del movimento di relazione che costituisce "intrinsecamente" le singole determinazioni della realtà, e ciò permette di capire che l'identità delle singole determinazioni (ciò che esse sono)

---

<sup>41</sup> G. Pasqualotto, op. cit.; pp. 32-34

<sup>42</sup> Sempre sul tema del confronto tra morali appartenenti a due ambiti culturali differenti, Pasqualotto ha esposto in *Illuminismo ed illuminazione* un'interessante comparazione tra gli insegnamenti del Buddha e la filosofia pratica di Kant. Cfr. G. Pasqualotto, *Illuminismo ed illuminazione*, Donzelli, Roma 1997; pp. 25-32.

dipende dalla loro relazione con le *altre* determinazioni (ciò che esse *non* sono). Allora il "dato" non esiste in sé ma si costituisce attraverso infinite relazioni. Pasqualotto ha notato che la concezione hegeliana dell'*idea di relazione* mostra parecchie affinità con il problema buddhista del *non-sé* (*anattā*): la coscienza risvegliata (*prajñā*) comprende i sé finiti ed indipendenti (*attā*) come non-sé (*anattā*), la cui esistenza dipende totalmente dalla *relazione* con altri infiniti non-sé<sup>43</sup>. Attraverso Hegel si può quindi comprendere che nel buddhismo *non c'è alcuna mancanza di mediazione dialettica*.

Il riferimento ad Hegel resta un passaggio obbligato e la sua posizione nei confronti dell'Oriente è ancora oggi più *avanzata* rispetto a quelle che hanno espresso, dopo di lui, Heidegger, Jaspers e Löwith. Heidegger, ricorda Pasqualotto, non si è mai interessato al pensiero extraeuropeo. Jaspers è stato un grande estimatore del pensiero orientale (teoria del pensiero assiale) ma nei suoi giudizi negativi non si è discostato da quanto aveva già espresso Hegel (dispotismo politico, fatalismo, monismo metafisico e mancanza di dialettica). Löwith, che insegnò dal 1936 al 1941 all'Università di Tokio, ha lodato spesso l'impegno con cui i giapponesi studiano il pensiero occidentale, senza che in occidente venga fatto altrettanto; inoltre ha mostrato un grandissimo apprezzamento per il pensiero giapponese, in modo particolare per Nishida Kitarō. Alla fine, però, anche Löwith si è accodato alla critica hegeliana del pensiero orientale, definendolo una metafisica dove l'Assoluto si presenta senza mediazioni. A Löwith, evidentemente sfuggiva che esiste una *dialettica indiana*, espressa da un grande filosofo come Nagarjuna, che c'è una *dialettica cinese* delineata dal filosofo cinese Fazang, e che l'atteggiamento di infantile abbandono in un Assoluto indifferenziato non esiste né in India né in Cina. Invece in India ed in Cina esistono alcune correnti filosofiche che hanno praticato l'abbandono dell'individuo al tutto, proprio come nella tradizione occidentale hanno fatto i grandi mistici quali Silesio o Böhme.

La successiva discussione ha indotto ad ulteriori chiarimenti. Innanzitutto Illetterati ha sottolineato la specificità dello stile che Hegel ha assunto nelle *Lezioni di filosofia della religione* e nelle *Lezioni di filosofia della storia*. In questi due testi, trascritti dagli allievi ed editi postumi, i giudizi espressi da Hegel sono da lui stesso costantemente mutati e ribaltati: ciò che prima riteneva marginale, diventa poi di primaria importanza. Questa capacità di ritornare sulle proprie posizioni mutandone il senso, è forse ciò che rende Hegel radicalmente

---

<sup>43</sup> G. Pasqualotto, *Illuminismo ed illuminazione*; pp. 50-51.

speculativo<sup>44</sup> e più confrontabile di altri filosofi con le forme maggiormente speculative del pensiero orientale. Pasqualotto, in seguito, ha indicato come il procedere "eccentrico" delle argomentazioni di Heidegger sia la fonte principale (di origine logico) dell'interesse che i giapponesi hanno per lui. Heidegger lascia *indeterminato* l'oggetto della sua analisi e ciò lo rende affascinante agli occhi dei giapponesi. Infatti il pensiero giapponese, in particolare lo *Zen*, evita le definizioni precise ed astratte in quanto allontanano dalla concreta ("qui ed ora") comprensione delle cose. Infine, per quanto riguarda l'ultimo argomento emerso dalla discussione, ossia il "problema della tecnica" e la sua interpretazione alla luce dei recenti sviluppi storici ed economici in Oriente ed in Occidente, Pasqualotto rimanda alla nota analisi weberiana sullo "spirito del capitalismo" e cioè sulla congiunzione di tecnica e scienza (che è all'origine della tecnica) con l'economia. Questa pratica dell'*unità degli scopi* per lo sviluppo del benessere economico è stata, in passato, monopolio dell'Occidente, ma oggi non è più così. La Cina ha acquisito il paradigma capitalistico attraverso la critica che il materialismo storico ha fatto di esso, determinando la convinzione che la storia materiale sia determinante per lo sviluppo della storia spirituale. Forse il nuovo sguardo sul mondo, che la Cina ha acquisito a partire dalle riforme di Deng, avrà presto bisogno di un *altro* punto di vista con cui confrontarsi, per meglio definire i propri limiti e la propria identità. Assumendo questa prospettiva sul piano universale, diventa indispensabile la promozione e la formazione di efficaci forme di dialogo e di confronto tra culture e pensieri appartenenti a differenti aree del mondo, attraverso cui ciascuno renda suscettibile di modificazioni, di critiche, di corroborazioni e di arricchimenti il proprio *consolidato* punto di vista.

### ***Bibliografia di riferimento***

- AA.VV., *Hegel, Heidegger e la questione della Romanitas*, a cura di L. Illetterati e A. Moretto, Storia e Letteratura, Roma 2004

---

<sup>44</sup> In *Scienza della Logica* [cfr. trad. it. a c. A. Moni, riveduta da C. Cesa, Laterza, Roma-Bari 1994; pp. 79-81], Hegel mostra come il pensiero speculativo e le sue verità debbano travalicare il piano del semplice "giudicare" [Il giudizio, *Urteil*, è la partizione originaria della totalità, *ursprüngliche Teil* ] perché la forma del giudizio obbliga a lasciare in secondo piano uno dei due aspetti che connotano il contenuto speculativo: l'identità e la differenza; *A* e *non A*. Invece le più profonde acquisizioni teoretiche culminano proprio in formulazioni *aporetiche*. Di queste considerazioni possono essere fatti oggetto sia la dialettica hegeliana sia il pensiero dialettico di Fazang. Cfr. Marcello Ghilardi, *La dialettica tra Oriente ed Occidente*, in \* Fazang, *Trattato sul Leone d'oro*, a c. di G. Pasqualotto e S. Zacchetti, Esedra, Padova 2000; pp. 237-261.

- AA.VV., *Simplègadi. Percorsi del pensiero tra Occidente ed Oriente* a c. di G. Pasqualotto, Esedra, Padova 2002
- K. O. Apel, *Comunità e comunicazione*, (1973), ed. it. Rosenberg & Sellier, Torino 1977
- K.O. Apel, *Etica della comunicazione*, Jaka Book, Milano 1992
- H. Arendt, *La banalità del male, Eichmann a Gerusalemme*, 1963; ed. it. Feltrinelli, Milano 1964
- Aristotele, *Elenchi sofistici*, a c. di M. Zanatta, Rizzoli, Milano 1995
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, a c. di C. Mazzarelli, Rusconi, Milano 1993
- E. Berti, *Nuovi studi aristotelici, I, Epistemologia, logica e dialettica*, Morcelliana, Brescia 2004
- F. Chabod, *Storia dell'idea di Europa*, Laterza, Roma-Bari 1961
- G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, (1632), a c. di L. Sosio, Einaudi, Torino 1970
- J. Habermas, *Etica del discorso*, (1983) ed. it., Laterza, Roma-Bari 1985
- G. W. F. Hegel, *Lezioni di Filosofia della storia*, (1822-23) a c. di G. Calogero e C. Fatta, La Nuova Italia, Firenze 1963
- G. W. F. Hegel, *Scienza della Logica*, (1812) trad. it. a c. A. Moni, riveduta da C. Cesa, Laterza, Roma-Bari 1994
- E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Belgrado 1936, ed. it. il Saggiatore, Milano 1961
- E. Husserl, *Idee I*, (1913), ed. it. a c. di F. Filippini, Einaudi, Torino 1965
- E. Husserl, *Lezioni sulla fenomenologia della coscienza interna del tempo* (1928), ed. it. a c. di A. Marini, Franco Angeli, Milano 1981
- I. Kant, *Critica della Ragion Pura*, trad. it. G: Colli, Adelphi, Milano 2001
- J. Maritain, *L'uomo e lo stato*, (1951); Vita e pensiero, Milano 1960
- Novalis, *La cristianità ovvero l'Europa, Un frammento*, (1826); ed. it. in *Opera filosofica*, vol. II a c. di F. Desideri, Einaudi, Torino 1993.
- G. Parker, *La rivoluzione militare*, il Mulino, Bologna 1990
- G. Pasqualotto, *Illuminismo ed illuminazione*, Donzelli, Roma 1997
- H. Pirenne, *Maometto e Carlomagno* (1937), Laterza, Bari 1939

- S. Quinzio, *Radici ebraiche del pensiero moderno*, Adelphi, Milano 1991
- J. Rawls, *Liberalismo politico*, (1993); Comunità, Milano 1994
- G. Semerano, *La favola dell'indoeuropeo*, Bruno Mondadori, Milano 2005
- A. Spinelli, E. Rossi, E. Colorni, *Manifesto per un'Europa libera ed unita*, (Ventotene, 1941) Oscar Mondadori, Milano 2006
- M. Yourcenar, *Memorie di Adriano*, Einaudi, Torino 1981



# GREENAWAY: PER UN'ARITMOGOMETRIA DEI CORPI

di Cristina Boracchi

“Non di rado ho fatto ricorso a strutture matematiche, a numeri e conteggi che si sono aggiunti alle storie dei miei film e le hanno accompagnate. Essendo l'autore, controllando la trama, posso scegliere di scandire la successione degli eventi in base a un qualsiasi infinito numero di possibilità.”

(P. Greenaway, Catalogo per la Biennale di Venezia, Allestimento per Palazzo Fortuny, 1998)

Se fino a Greenaway il cinema si è ridotto a 'libro illustrato', sottoposto al dominio tirannico dello script, delle potenzialità narrative di una m.d.p. che 'inquadra' il mondo, nonché di una attorialità dominante<sup>1</sup>, con il regista inglese si inaugura una stagione fatta di raffinatezze, ricchezza scenografica, inenarrabili sgradevolezze e materialissimi dubbi esistenziali<sup>2</sup>. A dominare il suo cinema sono i modi di un'ossessione, quella per il corpo e per la sua architettura, luogo di misura e di eccedenza e sfondo di un'incessante ricerca di una 'scrittura' delle immagini che attinge dallo zelo dell'archiviazione tassonomica e del gioco<sup>3</sup>. Tutto questo fa di lui un autore "intellettuale" nel senso forte proposto da Ejzenstein, vale a dire un antierudito per elezione, guidato da inesausta curiosità per ogni tipo di fonte artistica. Frutto del metissaggio culturale di fine millennio<sup>4</sup>, egli è fenomeno di una multiversatilità estetica che lo rende così non solo "poli-verso", ma anche "per-verso"; per i percorsi intrapresi fra letteratura e teatro, pittura e cinema, è l'emblema di un cinema del tutto anarrativo e proteso ad accumulare materiali in un dedalo di livelli e di significati racchiusi l'uno nell'altro. Il cinema, ama dire il regista inglese,

*“io cerco di strapazzarlo più che posso, per farlo uscire da quello che è, per farne qualcosa che sta al di là del cinema, un metacinema senza rapporti con la realtà, la visione d'un occhio inorganico. Proprio questo*

---

<sup>1</sup> Così Greenaway si è espresso nel recente Meeting del *Modena Festival Filosofia* 2004, in occasione della presentazione del progetto *Tulse Luper Suitcase*, che tende a proporre un cinema costituito da idee rappresentabili entro schemi liberi dalla 'tirannie' indicate.

<sup>2</sup> Cfr. F. Richard, *Un cinema de la cruauté*, in *Positif*, n°368, ottobre 1991.

<sup>3</sup> Questa esperienza rimanda alla sua infanzia, quando già all'età di nove anni si dedicava alla selezione e alla catalogazione di insetti e coleotteri che collezionava proprio come Smut, il ragazzo di *Drowning by numbers*.

<sup>4</sup> Jean Pierre Jeancolas, *...Peter Greenaway...Peter Greenaway...*, in "Positif", n°292, giugno 1985, p.50.

*fa da accesso all'accettazione della corporeità, anche di quella bassa e scatologica”.*

Lo caratterizza un'ambizione metatestuale da cui si genera un crescendo di simbolismi che hanno come sfondo comune il sistema numerico decimale<sup>5</sup> e la ricerca di regolarità, di simmetrie nelle architetture naturali e artificiali, fra enumerazioni baconiane<sup>6</sup>, classificazioni darwiniane ed equilibri newtoniani. Il regista inglese, infatti, ha evidenziato la sua passione per la numerazione sin dall'esordio nel 1978, un corto in 16 mm dal titolo *1-100*, nel quale proponeva la visione di diverse città in 100 quadri segnati dalla struttura numerica, comprendenti insegne stradali, numeri civici delle abitazioni o dei pali della luce di cinque grandi città europee. L'opera è stata preceduta da altre riflessioni visive sul numero, quali *Water* (1975), nel quale il regista esercita un montaggio secondo un ritmo di tipo geometrico e una sequenza temporale incrementata matematicamente, e *Numbers* (1975), nel quale peraltro pone in sinergia la rete comunicativa orale, visiva e scritta. Ancora da ricordare, fra gli *Early Works*, *Google by numbers* (1976), corto nel quale monta, sorretto dalla musica del geometra dell'armonia Nyman<sup>7</sup> tutte le immagini dei numeri che riesce a trovare nella banale cittadina che ha dato i natali a sua moglie, cercando così un senso nell'ordinare elementi disparati.

Questa passione non implica direttamente la convinzione nella magia dei numeri, anche se a questa stessa visione il regista sembra essere però pervenuto successivamente. Si pensi, a questo proposito, alla sua vicinanza al rosacrocianesimo e al pensiero di Giordano Bruno, connesso ai lavori di F. A. Yates e sfociato in una concezione della memoria vicina a quella del *Teatro della memoria* di Giulio Camillo, ovvero di una memoria architettonicamente sviluppata come un teatro circolare - come il Globe Theatre di Shakespeare, autore non a caso da lui favorito quanto Dante - che molto ricorda i sistemi di archiviazione delle nuove tecnologie informatiche e multimediali.

---

<sup>5</sup> "Tutte le cose che si conoscono hanno numero: senza il numero non sarebbe possibile pensare né conoscere alcunché" (Stobeo, *Ecloghe*, I, 21, 7b=DK 44 B 4 in *I presocratici*, vol I, p.466.

<sup>6</sup> Greenaway sembra infatti condividere la famosa affermazione di Bacone: "L'uomo, ministro e interprete della natura, opera e intende solo per quanto, con la pratica o la teoria, avrà appreso dell'ordine della natura: di più non sa né può." (in *La grande instaurazione, Novum Organum*, I-II, in *Scritti filosofici*, a cura di Paolo Rossi, Utet, Torino 1975, pp.551-552)

<sup>7</sup> M. Nyman, *The musical score*, in *Catalogne British Film Production 1977-1978*, The British Film Institute, London 1978, p. 92.

La struttura linguistica e narrativa di Greenaway lo avvicina però ancor più all'aritmogeometria pitagorica<sup>8</sup>, rivissuta, però, con una sensibilità malata e decadente degna di un autore di fine millennio. Come affermava Sesto Empirico a proposito di Pitagora:

*"I più sapienti filosofi della natura attribuiscono ai numeri una così grande potenza, da ritenerli principi ed elementi di tutte quante le cose"*<sup>9</sup>

così anch'egli lega la propria ricerca incessante sul numero alla sua stessa scrittura filmica, e quest'ultima alla declinazione dei temi a lui cari: il corpo nel suo degradarsi, l'acqua come luogo più del morire che del nascere, il tempo come spazio e segno della destrutturazione e della corruzione, il rapporto vita-corpo-arte, il tutto in una continua interferenza fra pittura, architettura e narrazione letteraria.

Darwin e Newton sono gli altri riferimenti teoretici di questo regista: dal primo è evidente come egli tragga la visione dell'uomo considerato da un punto di vista quasi esclusivamente etologico, essendo un animale che tende a sopravvivere e a riprodursi, mero anello della catena dei viventi, valigia che trasporta un codice genetico; dal secondo, mediatore di astronomia e dinamica, mutua invece la riflessione sui colori<sup>10</sup> e sulla gravitazione universale<sup>11</sup>. Non è un caso che in *The belly of an architect (Il ventre dell'architetto, 1987)*, il protagonista, Stourley Kracklite - appassionato delle strutture ideali e delle cupole dell'architetto visionario settecentesco E. L. Boullée e della città di Roma - disquisisca sul fiore di melo, che come si sa è effigiato sulle banconote americane accanto a Newton, innalzando una sorta inno allo scienziato inglese. Ancora, Kracklite, che dialoga con la morte portando nel proprio ventre/cupola un cancro, ricorda che l'artista

---

<sup>8</sup> "Pitagora diceva che principi sono i numeri e le simmetrie che sono in essi, che chiama anche armonie, e che elementi, ch'egli chiamava geometrici, sono le cose composte da entrambi" (Aezio, I, 3, 8 = DK 58 B 15, op. cit. p.518).

<sup>9</sup> Sesto Empirico, *Contro i matematici*, II, 250-62.

<sup>10</sup> In *The Cook, the Thief, his Wife and her Lover (Il Cuoco, il Ladro, sua Moglie e l'Amante, 1989)*, Greenaway opera un attento studio delle tonalità del rosso/carnale, del blu/innocenza e del nero/morte.

<sup>11</sup> Cfr. anche Fabio Malagnini, *Peter Greenaway*, in "Segnocinema", n° 30, novembre 1987, p.56.

francese, come lui più teorico che realizzatore, si è ispirato alla cupola del Pantheon romano per ideare il monumento funebre a Newton.

A Darwin Greenaway dedica l'omonimo film del 1992, nel quale la biografia anche teoretica dello scienziato inglese è narrata in 18 quadri - o meglio tableaux vivants - montati in pianosequenza all'interno della sua libreria personale: il suo studio è infatti proposto come spazio interno e simbolico della rivoluzione della storia universale e in particolare terrestre, resa infinita ed esplosa nel tempo:

*"Darwin ha lasciato all'essere umano una storia talmente corta e trasmissibile e un prologo talmente lungo e imperscrutabile che voltarsi a guardare indietro non è di alcun conforto. Neanche guardare avanti dà però conforto, perché l'evoluzione appare senza direzione né scopo...Dopo di lui l'essere umano è davvero solo..."<sup>12</sup>*

L'evoluzione della vita sulla terra attrae Greenaway al punto da trovarne lo stimolo per *A Zed and two Noughts* (*Z.O.O. di Venere*, testo filmico del 1986), il cui incipit recita:

*"Le mogli di due etologi muoiono in una macchina guidata da una donna che si chiama Alba Bewick, investita da un cigno nel Viale dei Cigni".*

Ai mariti delle vittime non rimane che l'ossessione di dare senso alla casualità, documentando la decomposizione delle carcasse di generi animali diversi - si tratta degli sfondi dei documentari di R. Attenborough sull'evoluzione della specie, proiettati senza sosta durante le loro ricerche -, filmandone e fotografandone le fasi al rallentatore per poi rimontarle accelerate. I due, gemelli siamesi separati dal chirurgo-pittore Van Meegeren, si faranno ricongiungere, mentre Alba verrà sottoposta ad una serie di operazioni - il corpo scomposto e ricomposto, come opera d'arte - con le quali le verranno amputate parti del corpo per una presunta cancrena mentre, in realtà, il medico intende farne una copia di *La signora alla spinetta* del Vermeer: copiare alla perfezione un Vermeer corrisponde al suo bisogno di razionalizzare la morte. Uno zoo umano, quello che Greenaway rappresenta, un serraglio di personaggi costruiti sulla scorta del mito classico: Alba è Venere di Milo e Giunone madre, i gemelli sono Castore e Polluce, e tutti sono emblemi di domande senza risposta. Alba si lascerà infatti inspiegabilmente morire dopo avere partorito due gemelli, figli dei due etologi/amanti, e consegnerà il suo corpo alla scienza, perché ne venga documentata la decomposizione. La narrazione è segnata da otto parti, come i frammenti continui della

---

<sup>12</sup> A. Bencivenni, A. Samuelli, *Peter Greenaway, il cinema delle idee*, Le Mani, Genova 2000, p. 37.

colonna sonora di Nyman, come pure le fasi dell'evoluzione di Darwin, ma manca un 'settimo giorno' per il corpo dell'uomo: infatti, la ricerca degli etologi non può essere terminata perché il corpo di Alba viene loro negato dai famigliari, mentre anche il tentativo di riprendere la marcescenza dei propri cadaveri – avvelenandosi reciprocamente – fallisce: infatti, il mondo animale si ribella all'uomo e un'invasione di lumache ricopre *tutto* e fa saltare anche le apparecchiature.

Vita e morte; la decomposizione del corpo umano dura nove mesi, lo stesso tempo di una gestazione. Greenaway sembra darci il nesso fra gestazione e decomposizione ancora in *The Belly*, disperato, solo, torturato dagli spasimi continui che il cancro gli procura, Kracklite non ha altro conforto che quello di sfogarsi delle sue pene nelle inutili lettere che scrive al suo Boullée (morto nel 1799). Il malato vive ormai fuori della realtà, si ubriaca e fa scenate in pubblico, sino all'epilogo che vede in montaggio parallelo la moglie partorire mentre, dall'alto del Vittoriano, egli si getta nel vuoto, uccidendosi. Allo stesso modo, la nascita dei gemelli di Alba corrisponde alla sua morte abbandonica. "*Perché la vita sbocci abbiamo bisogno della morte*"<sup>13</sup>, che però è distruzione della simmetria - ovvero della coppia, come pure del 'due', dei gemelli - e nel contempo si configura come ingresso nella pornografia più radicale, quella che mostra il dentro, il 'sotto la pelle', che spoglia il corpo dalla stessa carne<sup>14</sup>.

Un uomo a termine, destinato a venire meno, quello di Darwin, ma capace di perpetuarsi nel tempo, come tutte le specie dei viventi. Un uomo/corpo che è sottoposto a leggi fisiche, invece, quello di Newton; di lui il *regista formula* questa interpretazione:

*"Le sue teorie ottiche e matematiche divennero la base per la scienza moderna e fonte di ispirazione...anche per artisti e sognatori. L'uomo che ha scoperto la gravità deve esserci di piacevole compagnia: dopo averci piantati saldamente per terra, ci ha messo in grado con equanimità di tenere la testa fra le nuvole"*<sup>15</sup>.

La caduta dei gravi è del resto un tema ricorrente: Smut si impicca in *Giochi nell'acqua*, l'architetto Kracklite si getta nel vuoto suicidandosi<sup>16</sup>, e la verticalità segna anche le opere giovanili: *Vertical features Remake* (1978) è ad esempio un cortometraggio in cui il

---

<sup>13</sup> A. Bencivenni, A. Samuelli, *op.cit.*, p.37.

<sup>14</sup> Del resto, anche il Marchese De Sade aveva composto una poetica della putrefazione e dell'enumerazione: Darwin accanto a De Sade, dunque, in questo film di Greenaway.

<sup>15</sup> A. Bencivenni, A. Samuelli, *op.cit.*, p. 37.

<sup>16</sup> V. Carpineta, *Le disavventure romane dell'architetto di Greenaway*, in "Cinema Nuovo", n°321, marzo-aprile 1988, pp.10-11.

protagonista assente, Tulse Luper, è rintracciato attraverso una biografia immaginaria in cui è oggetto della vendetta di misteriosi congiurati che si oppongono al suo titanico progetto: raccogliere e ordinare elementi paesaggistici di forma verticale - alberi, steccati, cartelli, cancelli etc. - per organizzare il mondo e avvertire del danno che alla natura provocherebbe l'interferenza da parte della cultura umana. La verticalità si coniuga spesso, dunque, con il tema del suicidio o della morte: è il caso anche di *Windows* (1975), che parte dalla riflessione su come il governo sudafricano giustificasse la morte di prigionieri politici con la teoria delle cadute accidentali dalla finestra per inquadrare su voce off una serie di finestre precipitando dalle quali, nel 1973, morirono 37 persone nel villaggio di W., probabilmente Wardour, il cui paesaggio ha ispirato il regista. La "finestra-quadro" in-quadrata dal "quadro-fotogramma" diviene ancora una volta un'esperienza di geometria applicata al corpo artificiale - quello architettonico, con l'insistito rapporto dentro/fuori, cultura/natura, ma anche architettura/artificio e architettura/paesaggio nella scia della Land Art - e nel contempo al corpo dell'immagine, secondo un rituale di simmetria e di reiterazione, da intendersi anch'essa come ulteriore simmetria di natura temporale.

Anche la teoria del volo, la sfida alla verticalità e quindi alla caduta dei gravi sono categorie dominanti: *La reincarnazione di un ornitologo* è infatti il sottotitolo di *A walk through H* (1978) - dove H sta per Heaven o Hell - che si fonda sul motivo delle mappe e degli uccelli. Del resto, già nel citato *Windows* veniva evocato fra i suicidi un ornitologo - T. Luper, presente, seppur non visibile in altre pellicole - che si era illuso, sotto l'effetto di una droga, di poter volare, ed accanto a lui erano nominati, ironicamente, anche alcuni allievi dell'aeronautica. Luper è menzionato dal protagonista 'assente' anche di *A walk*: infatti, lui stesso è l'io narrante, ornitologo morto che ripercorre il suo ultimo viaggio su una terra che ha voluto scomporre in cinque 'situazioni' - città, campagna, foresta, frontiere e deserti - in un crescendo narrativo che porta dalla cultura alla natura, al 'corpo' naturale, attraverso l'architettura essa pure "naturale", costituita da mappe regolate sullo spostamento migratorio di uccelli: sono, queste, 92 carte che Luper ha collezionato e catalogato, per indicare all'amico scomparso la via della reincarnazione, del 'farsi' corpo del pensiero. Egli vuole reinventare il mondo su basi razionali, come Greenaway vuole dare ordine all'incomprensibile e all'arbitrario.

È indubbio che tale spunto narrativo costituisca un rilievo di tipo metalinguistico: si pone, infatti, come metafora del cinema stesso, dato che ogni fotogramma costituisce una sorta di 'mappa' geometrica dello spazio diegetico ideato dal regista, che, peraltro, in questa pellicola

propone la costruzione della narrazione secondo itinerari che riproducono la struttura frattale del cervello. La mappatura dello spazio rimanda del resto alla mappatura del tempo - dove "sono stato", dove "sono" e dove "sarò" - oltre che del corpo, in quanto la natura viene organizzata in un organismo completo e classificabile, ben oltre il caos apparente. Molto evidente, come in altri casi, l'influsso sul regista inglese del miniaturismo - alcune mappe sono grandi come francobolli - come pure dell'iconografia religiosa, della cartografia, della Land Art. *The Falls*<sup>17</sup> - le cadute, a insistere sul tema del 'peso' del corpo, della materia nello spazio - è ancora un testo filmico che nel selezionare 92 casi di mutanti - numero che corrisponde a quello delle mappe di *A Walk* - in un futuro apocalittico nel quale l'umanità degenera in una forma di mutazione genetica che l'avvicina agli uccelli, il popolo del cielo forse colpevole di tale mutazione, porta alla riflessione sul volo, sull'aspirazione umana ad esso, mischiando storie e situazioni, epoche e contesti che riproducono anche le premesse dell'osservazione ornitologica, benché pre-scientifica<sup>18</sup>. Ripartire da Newton è dunque l'occasione per ribadire la fisicità dei corpi, inesorabilmente attratti verso il basso, anche se Kracklite, l'architetto affetto da un cancro<sup>19</sup> e che muore suicida, cade accanto ad un bimbo che gioca con un giroscopio: "una maniera di lottare contro la gravità, almeno per qualche istante...ma è lei a vincere..."<sup>20</sup> ed è il corpo a morire.

Corpo nella sua fragilità e nella sua opacità, corpo malato, ed anche per questo mutante e reversibile: a Greenaway indubbiamente interessa rappresentare la morte del corpo, benché questo assunto si scontri con lo statuto dell'immagine cinematografica, luogo dell'assenza del corpo rappresentato, spazio e tempo di un mondo fittizio - che nel caso del cinema si 'fa' in movimento. Quando mette in scena la morte, egli compie un atto del tutto inconcepibile per il cinema, destabilizzante per la narrazione, crudele scardinamento dei tabù sociali ma anche dell'assunto baziniano della morte o-scena<sup>21</sup>. È forse per questo motivo che egli giunge ad esplicitare la 'messa in scena'<sup>22</sup>, rivelando l'artificio. *Death in the Seine* è un corto del 1989 che propone il tema

---

<sup>17</sup> *The Falls* (1980): Greenaway lascia lo sperimentalismo dei 'corti' ed entra nella diegesi del lungometraggio, che inizia dove Hitchcock ha terminato *Birds*.

<sup>18</sup> Come non ricordare il cigno di *Z.O.O.*, elemento naturale e vindice, causa dell'incidente mortale delle amiche di Alba?!

<sup>19</sup> Della stessa malattia morì il padre del regista, che indaga spesso anche sul 'dentro' del corpo.

<sup>20</sup> A. Bencivenni, A. Samuelli, *op.cit.*, p.37.

<sup>21</sup> A. Bazin, *Che cosa è il cinema*, Garzanti, Milano 1999, p.31 e p.32. "La rappresentazione della morte reale è anch'essa un'oscenità..., ma metafisica".

<sup>22</sup> Ph. Pilard, *Le dout du metteur en scène*, "La Revue du cinéma", n°431, ottobre 1987, p.21.

dell'annegamento, ricostruendo l'opera paziente di Bouille e Daude che per 23 cadaveri di annegati nella Senna ricostruiscono, annotando gli aspetti salienti di ciascuno, la storia individuale, redigendo un verbale che possa dare spazio anche a testimonianze dirette. In questo caso, i cadaveri sono evidentemente falsi, ma alludono tutti alla realtà del contesto, quella rivoluzione francese che è anche argomento del Libro del quale viene farcito – e soffocato con le sue pagine – l'Amante – quasi un Cristo del Mantegna<sup>23</sup> – da parte degli sgherri del Ladro<sup>24</sup>. Proprio in quel corto, del resto, il regista mette sullo schermo corpi che sembrano emergere dai flutti di un fiume e della storia stessa, sottolineando l'immobilità e assoluta stabilità della morte rispetto al divenire del tempo nelle sue rivoluzioni anche radicali – il Terrore – e facendo dei corpi stessi un 'libro', quello dei verbali che li rappresentano. Interessante sottolineare che il corto fu presentato in anteprima a una delle sue esposizioni artistiche, dal titolo *Dell'Instabilità* (1989), dove ancora una volta si contrapponeva lo scorrere delle rivoluzioni alla fissità della morte sul corpo. Ma se il corpo dell'Amante diviene libro e nel contempo diviene commestibile, i cadaveri di *Drawing by numbers* (1988)<sup>25</sup> sono oggetto di derisione; la ragazza di Macon è corpo stuprabile anche dopo la morte, il *Bambino di Macon* è corpo smembrabile perché divenga reliquia da venerare: in questo caso, sulla scorta delle foto di O. Toscani, Greenaway sconvolge persino l'idea della natività come di un evento sacro e immacolato, rendendolo invece evento devastante, sanguigno, doloroso. Eppure, il corpo rimane innanzitutto materia, nudità: in *Dante's Inferno*<sup>26</sup> il corpo umano è proposto attraverso accostamenti arditi di piani, che uniscono volti importanti a nudi anonimi: sono grovigli di arti, tra fango e acqua, o corpi nudi che esprimono la propria statuaria dignità assoluta, costituita anche di bisogni e desiderio.

Se per Greenaway la bellezza del corpo sta sulla pelle, la decomposizione deriva invece dall'interno, dalle viscere, dal ventre acquoso. Un paradigmatico esempio della necessità di numerare la

---

<sup>23</sup> R. Di Fazio, *Al cinema a ri-vedere la pittura*, in "Cinema e Cinema", n° 54-55, gennaio-agosto 1989, p.76.

<sup>24</sup> *The Cook, the Thief, his Wife and her Lover* (1989): il luogo della vicenda è un ristorante; il luogo dell'esecuzione – per soffocamento da pagine strappate e fatte ingerire, il che riporta all'annegamento – è una sorta di Eden culturale, una biblioteca privata.

<sup>25</sup> *Drawing by numbers* (1988). Tre donne, nonna, figlia e nipote, annegano i propri uomini e persino il medico legale Madgett che le ha coperte. Smut, figlio del medico, è ossessionato dagli esperimenti sulla morte ed è invaghito di una ragazza che conta le stelle, alla cui morte egli si impiccherà, usando la corda con cui lei saltava.

<sup>26</sup> *A TV Dante. Inferno* (1989): Ancora il tema darwiniano dell'otto (episodi) e quello verticale-newtoniano dell'11 (episodi di 11 minuti) per un film prodotto da Channel Four.



morte e di coniugarla con l'acqua, da sempre elemento vitale, ma qui motivo della decomposizione, è proprio l'incipit di *Drowning by numbers*<sup>27</sup>: vi è una grande coincidenza fra le note di sceneggiatura del film e l'intervento operato da Greenaway in occasione della mostra a Palazzo Fortuny:

*"La facciata principale di palazzo Fortuny ha esattamente cinquanta aperture. Certo, alcune sono cieche. Non tutte sono porte o finestre...quel numero ha però un elegante significato..."*<sup>28</sup>; e ancora:

*"Posso decidere di avere sette personaggi, sei dei quali saranno uccisi nei primi cinque minuti del film; posso avere settanta personaggi e spiaccicarli sotto un masso precipitato;...farli sedere sulla luna o incanutirli."*<sup>29</sup>.

Enumerare la morte del corpo e scandirne il tempo della fine<sup>30</sup>: questa cifra si interseca dunque con il tema dell'acqua: del resto, anche nei suoi primi corti era l'elemento naturale prediletto, come già dai titoli si può considerare: *Water, Water Wreckets*, il libro *Watching waters, Making a splash, Fear for Drowning, 26 Bathrooms*.

*"La maggioranza dei registi utilizza temi ricorrenti, che poi spesso divengono quasi identificativi dei loro film (...) Rappresentare l'acqua, riflettere sull'acqua è per me uno di questi temi. Ecco perché l'acqua è onnipresente..."*<sup>31</sup>

In *Prospero's book* (1991)<sup>32</sup> come pure in *A walk through Prospero's Library* (corto del 1992) il tema dell'acqua era decisamente dominante, al punto da concedere al regista di scrivere una sceneggiatura in cui l'elemento acquoso costituisce il collante di 100 situazioni che la vedono protagonista: *"Noè sopravvisse egoisticamente mentre il Medio oriente e l'Europa venivano sommersi. Notte nasconde la metà dei mari e Giorno si corica nei mari orientali. Icaro cadde dal cielo e annegò nell'Oceano..."*<sup>33</sup>

---

<sup>27</sup> Cfr. E. Fiorini, *Il maschile, il femminile e la morte nell'opera di Greenaway*, in "Cinema Nuovo", maggio-giugno 1991.

<sup>28</sup> *Catalogo della Biennale di Venezia*, cit., p.25.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>30</sup> G. Mogani, *Nel morso del tempo - il cinema di Peter Greenaway*, in "Segnocinema", n°33, maggio 1988, pp.4 - 6.

<sup>31</sup> *Catalogo della Biennale di Venezia*, cit., p.13.

<sup>32</sup> *L'Ultima tempesta* è la versione della shakesperiana *Tempesta*, il cui incipit è proprio legato all'acqua e la cui chiusa vede Prospero rinunciare alle arti magiche affondando nell'acqua i suoi libri, *"giù giù, fino a dove non arrivi lo scandaglio umano"*.

<sup>33</sup> Trascrizione dalla sceneggiatura del film.

Acqua molto concreta e rappresentabile, quella di Greenaway, oltre che pericolosa – l’annegamento, come ‘caduta’ del corpo nella verticalità fluida e non più aeriforme, come avvenne a Narciso – e spesso connessa con la corporeità femminile, non solo per la dimensione della creatività materna, ma anche e soprattutto per quella della minaccia mortifera. In *Giochi nell’acqua*, che il regista stesso definisce un noir che comprende toni di una commedia, annegare è un rito, una cerimonia, "una scusa per fare un po' di ironia e di necrofilia"<sup>34</sup>, dice il regista, che già in *Water* si soffermava proprio sul tema dell’annegamento, ma forse più ancora del “corpo devastato” dalla “morte” per annegamento, come anche già accennato nel film-documentario sui cadaveri girato nel 1989.

*"Cadaveri annegati, ripescati dalla Senna negli anni immediatamente successivi alla Rivoluzione: quando dall’una e dall’altra sponda del fiume si faceva tanta ricerca storica... La parte dei cadaveri veniva recitata dagli attori vivi che si fingevano morti... Cicatrici, lividi, calvizie...i cedimenti cutanei provocati dal parto: tutti riscontri fisici di ogni danno corporeo"*<sup>35</sup>.

Come la donna, l’acqua dà la vita ma può anche toglierla: esemplare in tal senso è la sequenza del primo annegamento del marito e dell’amante dentro tinozze che Greenaway riproduce in un disegno a matita su carta con una prospettiva dall’alto che rende tali vasche delle specie di sacchi amniotici, entro i quali, antifrasticamente, i corpi perdono la vita e ne arrestano il ritmo temporale<sup>36</sup>.

Oltre che con la tematica del corpo, l’acqua si riconnette infatti alla concezione del tempo/narrazione di questa fase della sua produzione: peraltro anche la mappatura del corpo naturale comporta l’accesso alla tridimensionalità del tempo in uno scorrimento che diviene, nella sua ultima produzione, simultaneità. Infatti, lo scorrimento dell’acqua rappresenta il modello di composizione del testo filmico coerente con il fluire lineare del tempo diegetico, strutturato sulla successione di istanti numerati cronologicamente in un ordine rigorosamente legato al modello T1+T2+Tn, con una sequenzialità che nega la sovrapposizione e sposa la concezione del tempo come successione di unità<sup>37</sup>. La ferrea regolazione temporale del racconto è mutuata anche dalle regie iniziali: *A Walk through H.* deriva infatti dallo sperimentalismo musicale di J. Cage, che scomponeva le sue opere in sequenze temporali precise e vi

---

<sup>34</sup> *Catalogo della Biennale di Venezia*, cit., p.20.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>36</sup> Si tratta di *Bath lovers*, matita su carta del 1988.

<sup>37</sup> Tale visione del tempo e della narrazione viene in seguito a dissolversi nella scelta per l’istantaneità di tempi diversi (split screen).

inseriva testi che avrebbero dovuto essere rallentati o accelerati pur di non scomporre la durata stabilita. Qui la riflessione sul 'tempo' porterebbe anche verso quella sul 'tempo musicale' – connessa, nella filosofia pitagorica, ancora una volta al numero e alle grandezze fisiche – vista l'affinità elettiva con la produzione ritmico-geometrica di M. Nymann. Tempo e morte sono legate nel suo cinema: egli non nega il tempo ma ne parla facendone la terza dimensione dei suoi quadri dentro il fotogramma, rendendo, come egli stesso afferma, libero lo sguardo, libero di volare.

*"Il cineasta dal blocco di tempo che abbraccia l'enorme e inarticolata forma dei fatti della vita taglia fuori e getta via tutto ciò che non serve, lasciando solo quello che diviene elemento del suo futuro film..."<sup>38</sup>*

L'identità postulata dal regista fra numero e proporzione comporta ancora quella fra architettura e corpo, posto che tale identità comprende anche il fare cinema, espressione di una solenne architettura della scrittura per immagini, come afferma lo stesso regista:

*"L'inizio di un film è come un portone d'ingresso o un'entrata formale."<sup>39</sup>*

Il corpo è oggetto a sua volta di una corrispondenza scultorea anche in altre sequenze: infatti, esso è assoggettabile a mutamento quantitativo - cresce, diminuisce, si deforma - ma soprattutto può essere spezzettato in proporzioni/porzioni diverse sino a divenire scultura/opera d'arte vivente: è quanto avviene alla protagonista di *A Zed & Two Noughts*. Tale identificazione è dimostrata in *The Belly*, nel quale il corpo del protagonista vive una perfetta simbiosi con la realtà architettonica di una città del quale condivide il disfacimento. Non è un caso che Greenaway realizzi nel 1994 una *Cosmologia di Piazza del Popolo* a Roma, ovvero una performance di quindici sere nel corso delle quali la piazza diviene uno schermo tridimensionale: l'incipit del film è infatti l'immagine delle chiese gemelle di Piazza del Popolo, e il corpo del cinema si espande nell'architettura. Ma il rapporto città/architetto è in questo caso dato anche dalla dissipatezza - il cibo - il che riporta a un altro riferimento al pitagorismo che riaffiora anche nel film *Il cuoco*,

---

<sup>38</sup> A. Bencivenni, A. Samueli, *op. cit.*, p.101

<sup>39</sup> *Catalogo della Biennale di Venezia*, cit., p. 11 – Cfr. inoltre G.P. Magrelli, *Shakespeare è passato da Venezia*, in "Movie", n° 14, Ottobre-novembre 1991.

*il ladro, sua moglie, l'amante*<sup>40</sup>-. Il cibo peraltro è legato al corpo, come si è detto, che questo diviene perfino ciò che si ingerisce, come ci viene riferito da Giamblico che enuncia la concezione pitagorica del desiderio e dei moti corporei:

*"I desideri degli uomini sono straordinariamente vari e questo è dimostrato dalla varietà delle cose di sui essi si cibano"*<sup>41</sup>, e ancora:

*"Perché ogni cibo è causa di una particolare disposizione, e di questo tutti si accorgono quando osservano gli effetti di quei cibi che causano immediatamente grandi mutamenti... non si accorgono invece degli effetti di quei cibi che non hanno altrettanta forza, e tuttavia ogni cibo è causa di una particolare disposizione"*.<sup>42</sup>

Tale tema è anche presente in *Pillow book*<sup>43</sup> (1996), il testo filmico forse più innovativo del regista inglese. Infatti, se per *Il cuoco, il ladro, la moglie e l'amante* egli partì dall'idea che "l'uomo è ciò che mangia", per *Pillow book* (1995) vale la considerazione che "l'uomo è ciò che scrive": del resto, sempre in *Z.O.O.*, il regista poneva una corrispondenza fra lettere e corpi (Alfa e Beta sono la madre e la figlia, evocando l'alfabeto, e il titolo - *Una zeta e due zeri* - allude ai tre protagonisti) e tale corrispondenza è anche alla base di *M is for Man, Music, Mozart* (1991), dove in un teatro anatomico animato da personaggi i cui nomi sono quelli di parti umane o patologie fisiche, si tenta la creazione dell'uomo attraverso l'utilizzo di diversi materiali, dall'acciaio alla farina. In sinergia con tale riflessione, Greenaway, nello stesso anno, allestisce in Olanda una mostra su *The Physical Self*, ovvero sulla identità del corpo, celebrato senza edonismo né sensi di colpa ma anzi nella sua fisicità primordiale.

In *Pillow book*, le lettere e le parole sono «scritte» sul corpo, a formare una seconda pelle da leggere, misteriosa e allusiva. Il corpo-libro<sup>44</sup> di cui ora si tratta è quello che esprime l'altezza del carattere tipografico: corpo 7, corpo 11, corpo 144 e così via, sino al corpo dei caratteri che "scrivono" lo schermo di *I racconti del cuscino*. Certo, il film è addirittura orientato al piacere del corpo carnale, dei corpi che vengono tuttavia solo intravisti, evocati in vuote effigi, quelle appunto della scrittura che li avvolge, fogli bianchi sui quali scrivere/fare cinema con immagini - i pittogrammi -. Essi cioè paiono vuoti nel senso di "a

<sup>40</sup> La chiusura del film vede la donna costringere l'assassino a cibarsi del corpo del suo amante: tra *Salò o le 120 giornate di Sodoma* e *La grande abbuffata*.

<sup>41</sup> Giamblico, in *Vita di Pitagora*, p.545 *Ibidem*, 204-8=DK 58 D 8 in *op. cit.* p.546.

<sup>42</sup> *Ibidem*, 204-8=DK 58 D 8 in *op. cit.* p.546.

<sup>43</sup> Il film condensa il gusto per i numeri e le geometrie e una suggestione pittorica intrecciata allo studio della calligrafia - il pittogramma - intesa come indagine emozionale. La parola si fa carne con mistero e grazia.

<sup>44</sup> Al tema del corpo-libro egli dedica anche molti testi filmici, fra i quali *A walk through Prospero's library* (1992), *Prospero's books* (1991), *Dante's Inferno* (1989).

disposizione", come il cinema-spazio quando ancora nessuno v'abbia dispiegato alcunché, né idee né segni. Greenaway scrive facendo cinema, dunque, ma, in questa occasione, scardina ancora una volta la narrazione, proponendo un modello di tempo diegetico nuovo e conferendo al livello imagologico una nuova ricchezza grazie alla sovrapposizione di più livelli video nella medesima inquadratura. Ne deriva un nuovo concetto di durata: ogni immagine, nella pluripartizione del quadro e quindi dello schermo cinematografico secondo una rigorosa geometria<sup>45</sup>, raffigura la stessa durata temporale di una sequenza ma in successivi istanti temporali: abbandonato il modello T1+T2+Tn, il regista propone ora quello di una simultaneità che accelera il tempo dell'azione, mantenendolo intelligibile allo spettatore anche se non sotto il suo controllo. Questo spiega l'intenzione dichiarata dal regista di pervenire ad una cinematografia nella quale il pensiero laterale si dispieghi circolarmente come in un cdrom. La concezione circolare del tempo è altro elemento caro ai Pitagorici:

*"Cinque punti di vista dai quali vedere lo stesso film...sempre che non vi siano interruzioni, il tempo non è più sotto il controllo dello spettatore.... Forse che lo spettatore può infrangere il ciclo temporale del film?"<sup>46</sup>*

Questo non significa peraltro che il regista acceda alla dimensione dell'indeterminazione come principio del caos:

*"...anche quando si parla di indeterminazione, esiste una legge dell'indeterminazione. Non c'è modo di prescindere dal desiderio umano di creare una struttura per il caos.... Paracelso, Bruno e i principali filosofi dell'inizio del diciassettesimo secolo erano interessati a creare una visione globale del mondo tanto quanto Einstein."<sup>47</sup>*

Anche lo spazio diegetico è assunto nell'ottica del rigore compositivo e geometrico: Greenaway ha sempre sostenuto che il cinema non è affatto una finestra aperta sul mondo, ma è uno spazio vuoto - nel senso di "a disposizione" -, "su cui dispiegare idee". Come avviene per la scrittura e la pagina bianca, il cinema è creazione simbolica di senso mediante segni dispiegati sul bianco dello schermo. Questo comporta un grande studio sulla composizione dei quadri, delle

---

<sup>45</sup> In *The Tulse Luper Suitcase:Antwerp (2003)* la superficie dell'inquadratura viene incessantemente frazionata in riquadri che propongono lo stesso oggetto ripreso da diversi punti di vista e distanze, come pure propone simultaneità di eventi o di spazi.

<sup>46</sup> *Catalogo per la Biennale*, cit., p.34.

<sup>47</sup> A. Bencivenni, A. Samuelli, *op. cit.*, pp.127-128.

inquadrature - si pensi ai ritmi diagonali e alle cornici nelle cornici delle inquadrature di *Il mistero dei giardini di Compton House*, o anche alla suggestione tratta dalla pittura fiamminga per altri suoi film - che lo vede impegnato in una riflessione ancora una volta riconducibile al numero e ai suoi rapporti. Si può dunque ben affermare, con Escobar, che Greenaway "sulle immagini del proprio film dispiega altre immagini. Non solo vela e occulta lo schermo con segni di scrittura, ma anche su di esso apre altri schermi, sia che si tratti di specchi che stanno nella scena e nella cornice tradizionale dell'inquadratura, sia che si tratti d'altre scene, di cornici che si moltiplicano sullo schermo... In tal senso, il corpo su cui scrive è il cinema, e i segni che usa sono, ancora, cinema, cioè una sua calligrafia."<sup>48</sup>

In particolare, il regista ha avuto modo di comparare la struttura e la cornice delle inquadrature a livello pittorico, cinematografico e televisivo e di esprimere in merito le seguenti considerazioni:

"...Al momento il televisore standard, diffuso in tutto il mondo, ha una forma prestabilita: una scatola, un cubo. La variazione percentuale rispetto al modello (cui si assegna il valore 1) giunge a 1,33. Quanto al cinema, sono state considerazioni di ordine finanziario e tecnologico a stabilire la forma e la struttura dei fotogrammi di una pellicola. Quanto al fotografo, per quanto possa rifilare la sua immagine in camera oscura, il giornale la rifilerà di nuovo: riceverà una nuova cornice..."<sup>49</sup>.

Le immagini di Greenaway trasmettono una fisicità che le rende esse stessi corpi nello spazio e nel tempo, dotati di uno statuto ontologico proprio dentro il 'quadro'. Questo comporta da parte dell'autore una ricerca accurata di simmetrie e di equilibri fra verticalità e orizzontalità: già in *Vertical Features Remake* la sua indole barocca si cela dietro l'identità di Luper - un corpo che non c'è<sup>50</sup> - che recupera la lezione della Land Art<sup>51</sup> sui rischi derivanti dalla modificazione della natura ad opera di interventi esterni e nel contempo propone l'infinita possibilità della scrittura/architettura dei 'quadri' e delle visioni, proponendo un contrappunto di musica, immagini, strutture algebriche rapportabili tutte al numero 11 (la verticalità, appunto). L'inquadratura diviene cornice scenica, densità teatrale e pittorica, dove l'orizzontalità pone livelli di azione e le simmetrie - i gemelli di *Z.O.O.* - mettono lo

---

<sup>48</sup> R. Escobar, "Il Sole XXIV ore", giugno 1997.

<sup>49</sup> *Catalogo per la Biennale*, cit., p.19.

<sup>50</sup> In *The Tulse Luper Suitcase Antwerp*, (2003), Greenaway ha proposto la seconda parte di un trilogia - primo capitolo a Cannes, il terzo a Berlino - della storia di Luper, mantenendo lo sfondo autobiografico nella sua mania di catalogare l'universo.

<sup>51</sup> R. Long sta alla radice delle prime esperienze del regista, fra cui *Tree* (1966), *Erosion* (1971), mentre in seguito sono Cristo o Oppenheim a interessarlo.

spettatore in contemplazione della vita nella sua immutabilità innaturale.

Ma quello che interessa di più è il legame cinema/pittura. Egli infatti afferma che, benché il pittore non sia soggetto a costrizioni, pure sono invalse nei secoli delle convenzioni che, ad esempio, vedono i dipinti europei fra Sei e l'Ottocento accomunati da dimensioni comuni con uno scarto massimo di 1,66, dato che corrisponde con quelli dello schermo cinematografico, ma anche delle finestre di qualsiasi forma architettonica. In *Z.O.O.*, dove la tecnica per filmare la decomposizione è nel film di chiara ascendenza fotografica: Muybridge utilizzava simile espedienti nei suoi studi: per esempio, le inquadrature sono per lo più illuminate da sinistra, per rimodellare il mondo seguendo le indicazioni di Vermeer, inclusa la necessità di riprendere il mondo da un metro di altezza. Certamente è Bellini ad ispirare le maternità di *Baby of Macon*, mentre Piero della Francesca è evocato in *The belly*. Le geometrie sono di Mondrian, ma anche di Paolo Uccello, mentre Veronese è il suo architetto pittorico per eccellenza.

*"Sono i pittori a fornire le invenzioni più eccitanti nella creazione delle immagini, che poi a loro volta entrano nel linguaggio televisivo e cinematografico. La mia esperienza di pittore mi è stata utile da un punto di vista pratico, cioè il mio modo di concepire l'inquadratura, l'immagine statica, la piattezza bidimensionale, lo spazio non illusionistico".*<sup>52</sup>

Mr. Neville, il vedutista di Compton House, compone ogni fotogramma come fosse un quadro, una visione irreversibile, lavorando sulla immagine proprio come fosse un corpo da ridurre per farlo 'contenere' nella cornice. E' Alba a dire:

*"Quante parti del proprio corpo si possono perdere continuando a rimanere se stessi per entrare nell'inquadratura?"*.

Proprio questo fa il regista: agendo sul fotogramma anche con la sua stessa moltiplicazione sotto diverse inquadrature prospettiche finisce con l'applicare il tema del raddoppio e del gioco geometrico anche al corpo del cinema: modifica le forme dell'inquadratura "per attribuire di volta in volta all'immagine qualità mutevoli, come quadrati all'interno di rettangoli, rettangoli all'interno di rettangoli, triangoli dentro quadrati, circonferenze, arcate..."<sup>53</sup>.

Questo, forse, se non lo rende autore amato dal grande pubblico, lo vede però teoretista delle immagini in movimento, autore e coscienza inquieta della contemporaneità.

---

<sup>52</sup> A. Bencivenni, A. Samuelli, *op. cit.*, p.136.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p.111.

# LA MEMORIA DELLA SHOAH : ITINERARI DIDATTICI CINEMATOGRAFICI

**di Cristina Boracchi**

*"Per noi, parlare con i giovani è sempre più difficile. Lo percepiamo come un dovere, ed insieme come un rischio: il rischio di apparire anacronistici, di non essere ascoltati.*

*Dobbiamo essere ascoltati: al di sopra delle nostre esperienze individuali, siamo stati collettivamente testimoni di un evento fondamentale ed inaspettato...*

*È avvenuto contro ogni previsione; è avvenuto in Europa;...*

*È avvenuto, quindi può avvenire di nuovo: questo è il nocciolo di quanto abbiamo da dire.*

*Può accadere e dappertutto...*

*Molti nuovi tiranni tengono nel cassetto la "Battaglia" di Adolf Hitler: magari con qualche rettifica, o con qualche sostituzione di nomi, può ancora venire a taglio."*

*P. Levi, I sommersi e i salvati*

A pieno titolo il cinema è assunto a 'fonte' della storia novecentesca in una duplice valenza: se da un lato costituisce una lettura interpretativa che non vuole - né potrebbe - riprodurre la datità del reale<sup>1</sup>, dall'altro esprime, attraverso paradigmi narrativi, la possibilità di inverare tale realtà, ossia di divenire 'testimonianza' che, nella finzione, mette in gioco dinamiche di analisi in grado di definire una realtà più vera benché non oggettiva.

Il cinema diviene dunque esso stesso depositario di una memoria che, soprattutto nel caso della Shoah, rappresenta un'ulteriore risposta alla devastante azione mistificatrice di quel revisionismo storico e politico che, per successive mutazioni di forma e di metodo, continua e continuerà nel tempo futuro ad essere operante.

---

<sup>1</sup> Qui entrano in gioco due problematiche: lo statuto (non) ontologico dell'immagine, che non è mai riproduzione fedele della realtà ma ne è rappresentazione (ci discostiamo qui in parte dalla grande lezione di Bazin, che in *Che cos'è il cinema* propone una lettura ontologica dello statuto dell'immagine, 'sindone' del reale), e la considerazione dei film che si occupano più o meno direttamente di problemi o scenari storici come di fonti storiografiche esse stesse, risultato di precomprensioni culturali e ideologiche, assimilabili dunque a espressioni storiografiche di un'analisi interpretativa.



Ma se la memoria è testimonianza e conoscenza diretta, e la conoscenza diretta è storia, pure i testimoni scompaiono ed i mistificatori della storia restano, anzi, ogni giorno ne nascono di nuovi: non a caso il cinema si è assunto il compito di 'testimoniare' e di raccoglierne le testimonianze,<sup>2</sup> di non disperderle nel tempo e in

---

<sup>2</sup> Si pensi al progetto della *Spielberg Foundation* voluta da S. Spielberg, che con i proventi di *Schindler's List* ha finanziato su scala mondiale la raccolta visiva e vocale delle storie dei sopravvissuti. Da questa operazione è già nato il film di J. Moll, *Gli ultimi giorni*. 'Insostenibile', quasi 'insopportabile', e per questo necessario questo film-documentario che risulta difficile attribuire ad altri se non a Spielberg. Non tanto perché ne è il presentatore ufficiale e l'ispiratore - in quanto fondatore della *Survivors of the Shoah Visual History Foundation*, che ha lo scopo di raccogliere ed ordinare in un archivio della memoria le testimonianze, già più di 50.000, dei sopravvissuti alla Soluzione Finale ideata da Hitler dopo gli accordi di Wannsee - ma soprattutto perché il film sembra davvero iniziare dove *Schindler's List* finiva, con un salto dal passato al presente di chi è rimasto, unico depositario della memoria.

Spielberg non ha mai nascosto la sua convinzione in merito alla centralità della II guerra mondiale nel contesto della storia novecentesca - *L'impero del sole, 1941, Salvate il soldato Ryan...* - e dell'Olocausto in particolare - l'epopea del popolo ebraico in *Schindler's list* - come paradigma e come cuore stesso di un XX secolo del quale non è possibile fare bilanci troppo lusinghieri. Ma se negli altri casi la fiction reclamava la propria funzione accanto alla riflessione morale, qualche volta un poco retorica, sulla Storia che trascina via con sé le piccole storie di uomini fragili nella loro eroica sopravvivenza, in questo caso il contenuto stesso dell'opera, la Shoah, non lascia spazi per la finzione. Le testimonianze di cinque sopravvissuti, di cui tre voci al femminile - Renée, Alice, Irene - raccolte nelle loro case di oggi, o sui luoghi di un mesto pellegrinaggio con i propri congiunti lungo le vie degli inferi - Auschwitz, Buchenwald, Dachau... - si mescolano fra di loro, si fondono con le immagini fotografiche, che appartengono ormai alla coscienza pubblica, e filmiche d'epoca, diventando, fra tante storie, una sola storia.

La micro e la macrostoria si identificano nei flash commossi, dolorosi o indignati dei testimoni, e le domande degli uni trovano risposta ideale nelle riflessioni degli altri: accanto a chi si chiede perché proprio lui sia sopravvissuto c'è chi riflette sulla sopravvivenza come vittoria contro la barbarie, dovere verso i posteri che hanno bisogno di sapere, di tramandare la voce dei sei milioni di assassinati che altrimenti sarebbero per sempre sepolti nell'oblio. Il montaggio alternato, sapientemente dosato fra passato e presente, voci e volti differenti, con un crescendo di primi piani man mano che la narrazione acquista spessore e gravità, si sposa perfettamente con una scelta di codice sonoro ridotto al rumore - quello della memoria - e a pochi echi di musica - quello del rito ebraico, evocato nel racconto di Alice, di una celebrazione improvvisata da bimbi nelle latrine di Auschwitz. Ma è il silenzio a dominare, unico sfondo possibile a parole che non hanno bisogno di ancoraggi per ottenere enfasi, né di struggenti melodie per commuovere.

Così anche l'alternanza bianco/nero, che coincide, per lo più, con la denotazione della memoria rispetto all'oggi: è incredibile come i colori traspaiano tuttavia dalle parole con le quali i protagonisti evocano gli oggetti che anche solo simbolicamente li hanno tenuti in vita: il costume di raso di Renée, del quale ostinatamente si ricopre quando è costretta a prepararsi di fretta alla deportazione, immagine della generosità paterna, dei bei tempi che non tornano, delle persone che si perderanno, come pure i diamanti di Irene, con i quali ella si 'compra' un tozzo di pane secco, attraversano il film con la loro luce lasciando una scia come quella 'di sangue' del cappottino rosso intravisto da Schindler prima nel ghetto di Cracovia e poi su un mucchio di cadaveri, unico segno di colore nel grigio assoluto della tragedia.

E i bambini, la loro atroce sorte, è evocata da poche parole: Irene ha visto, Irene ha smesso da allora di parlare con Dio. E la pietà che nasce in un contesto di dolore: Hans Munch, medico ad Auschwitz, ricorda con freddezza gli esperimenti genetici, quelli per la sterilizzazione delle donne ebreo, quelli per cambiare loro il colore degli occhi, ma è stato anche capace di salvarne alcune sottoponendole ad esperimenti innocui al fine di tenerle in vita; e Dario Gabbai, ebreo greco 'costretto' a lavorare alla camere a gas, che riconosce nel gruppo destinato alla morte alcuni conoscenti e regala loro la verità, la dignità della consapevolezza della fine, la libertà di una morte altrimenti feroce e dispensata nella menzogna, giacché neppure di morire si era più liberi (il suicidio di uno era punito con una rappresaglia su 100 prigionieri).

Più che non colpire con il biasimo i traditori, i barbari, il film mette in luce come la Shoah sia stata l'esito di una colpa collettiva: certo dei nazisti, ma anche di chi non si oppose, di chi accettò i

qualche modo di sottrarle alla scomparsa eternizzandole nell'infinita riproducibilità dell'immagine impressa sulla pellicola, aggiungendosi così ai testimoni della verità di un'unica storia vera di un periodo che dimenticare è colpa e pericolo.

### ***Le 'fonti' cinematografiche della Shoah***

Il cinema dagli anni Cinquanta ad oggi ha in vario modo testimoniato la tragedia della Shoah come evento chiave del Novecento. E' possibile fare una rapida catalogazione delle tipologie anche linguistiche attraverso le quali il cinema ha saputo 'mostrare' o ricostruire l'"Olocausto".

Si va dai filmati delle SS<sup>3</sup> a quelli degli alleati<sup>4</sup>, ai film di interviste<sup>5</sup>, per rimanere solo nell'ambito del film-verità.

---

compromessi per vivere - non volere avere rapporti con nessuno per non affezionarsi, non riuscire a tenere fede alle promesse fatte, tradire, mentire - , e ancora degli stessi 'liberatori', di chi sfogò la propria vendetta con brutalità sui propri ex-carcerieri.

Per gli scampati dalla Shoah gli 'ultimi giorni' non furono poi gli 'ultimi': il 'ritorno' implicò la riapertura di ferite dolorose, di cesure insanabili, di un faticoso cammino per forse riuscire a perdonare, ma nella condanna dei ricordi.

<sup>3</sup> Per quanto anche un documentario nella sua cruda verità offra sempre una interpretazione - il montaggio, la scelta dei quadri, delle sequenze da montare etc - dello sterminio perpetrato dai nazisti, esiste una documentazione filmica realizzata dalle stesse SS, a scopo pubblicitario, per i cinegiornali dell'epoca. In particolare esistono filmati girati all'interno del ghetto di Varsavia. Riprendono la miserevole vita del ghetto, i cadaveri nudi della gente morta di fame per le strade, gli interni delle case strapiene di sfollati, insieme ad immagini della vita dei benestanti del ghetto, ancora in buone condizioni fisiche. Nelle intenzioni dell'operatore erano immagini da montare, con un commento parlato che screditasse la popolazione ebraica, sottolineando la disumanità ed il disinteresse dei ricchi verso i bisognosi, addossando ad essi la responsabilità delle morti nel ghetto. I filmati non furono mai proiettati durante la guerra e furono ritrovati in archivio al termine di essa. Alcune sequenze di essi sono state inserite da Andrej Wajda nel suo film *Doctor Korczak*, sulla vita del famoso pedagogo ebreo ucciso a Treblinka. Per il 50° anniversario della rivolta parte di questo materiale è stato trasportato in VHS, col titolo *Requiem for 500.000* . I nazisti filmarono anche la repressione della rivolta del ghetto. Sono le immagini delle SS che avanzano dando fuoco a tutti i palazzi e a tutti i bunker in cui gli ebrei si erano trincerati per cercare una ultima speranza o una morte onorevole e l'immagine della loro morte tra le fiamme o della loro resa. Le ultime immagini mostrano il ghetto di Varsavia, totalmente raso al suolo.

Esistono anche immagini girate dai nazisti, nel 1944, relative al campo di transito olandese di Westerbork , il campo di Etty Hillesum e di Jona Oberski. A nostra conoscenza sono le uniche immagini filmate all'interno di un campo di concentramento (molte sono invece le immagini fotografiche dell'interno dei campi - su di esse vedi i testi commentati in questa rassegna).

Nel 1939 le SS girarono ancora un film di propaganda in appoggio al *Programma Eutanasia* . Sono immagini di malati di mente e portatori di handicap, ancora nelle loro case di cura, in Germania. Il filmato tende a mostrare come la loro vita sia indegna di essere chiamata umana e come essi siano un peso per l'intera nazione. Dopo poco furono tutti condotti a morire nei *Gaswagen* nei camion trasformati per divenire camere a gas tramite l'anidride carbonica prodotta dai motori, le prime rudimentali camere a gas.

Il materiale descritto è disponibile in VHS presso il CDEC , Centro Documentazione Ebraica Contemporanea , via Eupili 8, 20145, Milano, tel. 02/316338. Gran parte di esso è disponibile anche presso il Centro Culturale Due Pini , curatore di questo testo, Via R. Zandonai 4, 00194, Roma, tel. 3292326-3294288.

<sup>4</sup> Un lungo filmato fu girato dai russi alla liberazione di Auschwitz. I russi arrivarono al campo dieci giorni dopo che esso fu abbandonato dai tedeschi. Il giovane cameramen Alexander Woronzow girò

Se invece ci si sposta su un altro piano, quello della fiction<sup>6</sup> - su cui pure si concentrano le nostre riflessioni - e si cerca di identificare tipologie non più linguistiche ma tematiche delle rappresentazioni filmiche della Shoah, allora si dovrebbe prima di tutto prendere atto che in molte pellicole anche indirettamente, qualche volta persino in modo allusivo o allegorico, nella dimensione del *fuori campo* e dell'*Oltre lo schermo* si evocano gli eventi storici, proponendo le atmosfere e le dinamiche sociali del periodo. Anche quando il cinema sembra lontano da tale tematica, di fatto la ripresenta sotto forme diverse: ne sia un esempio insospettabile la sequenza centrale dell'ultima regia di S. Spielberg<sup>7</sup>, *A.I. Artificial Intelligence*, che vede rappresentata l'eliminazione scientifica del 'diverso' - nella fattispecie dei 'mecca', umanoidi meccanici che inquietano per l'assoluta indistinguibilità dagli

---

le immagini che apparvero poi con la regia di I.Von Zur Muehlen e con il titolo *Die Befreiung von Auschwitz*. Le immagini testimoniano la spaventosa condizione che essi trovarono. Ad Ovest gli anglo-americani ripresero molte sequenze, soprattutto a Bergen-Belsen. Le immagini furono poi affidate ad Alfred Hitchcock perché le montasse. Parte di questo materiale è stato trasmesso da RAI 2, nella trasmissione *Mixer*. Altre immagini furono riprese alla liberazione di Buchenwald. Alain Resnais usando il materiale ora descritto e completandolo con riprese cronologicamente successive girò *Nuit e Brouillard (Nebbia e ombra)* dal nome del decreto che proibiva la divulgazione di notizie sui Lager), nel 1948.

<sup>5</sup> *Mixer* ha dedicato una puntata, dal titolo *L'affare Perlasca* al *giusto* Giorgio Perlasca che salvò, fingendosi console spagnolo, migliaia di ebrei di Budapest. Enrico Deaglio, conduttore della trasmissione, lo intervista. Le risposte dell'ormai vecchio Perlasca sono commoventi e sorprendenti. John Blair ha girato *Schindler*, nel 1983, un film documentario con immagini d'epoca, intervallate da importanti interviste ai sopravvissuti della famosa lista. La rubrica *Sorgente di vita* ha dedicato una trasmissione, con il titolo *Ritorno ad Auschwitz* e con la regia di D.Toaff, al viaggio che Primo Levi ha fatto ad Auschwitz, per guidarvi un gruppo di visitatori. Levi accetta di raccontare sotto lo sguardo della telecamera i suoi ricordi e le sue sensazioni di adesso.

<sup>6</sup> Citiamo qui ad esempio alcune opere delle quali non daremo ulteriore approfondimento ma che sono ascrivibili al genere indicato: sono opere che trascrivono in film i racconti dei deportati. Il migliore è certamente *Ballata per un condannato (Playing for time)*, basato sul libro *Ad Auschwitz c'era un'orchestra* di Fanja Fenelon, ebrea francese cantante e musicista, sopravvissuta al campo di Auschwitz-Birkenau, dove fece parte dell'orchestra femminile, diretta da Alma Rosè. Ne è regista Daniel Mann ed interprete principale Vanessa Redgrave.

Vi sono poi film su Roma e l'Italia: i fatti dell'ottobre 1943 sono descritti da C.Lizzani ne *L'oro di Roma*, girato nel 1961. *Memoria presente - Gli ebrei di Roma*, di A.Giannarelli raccoglie le testimonianze della deportazione degli ebrei di Roma.

Infine, vi sono film sulla Germania che trattano delle reazioni (o delle non reazioni dei tedeschi). Opera interessantissima è a questo proposito *La ragazza terribile*, basata sulla storia vera di Anne Rosmus, giovane ragazza tedesca di Passau, che decide di fare un tema, per un concorso, sulla sua città ai tempi del nazismo. Suo scopo è mostrare l'opposizione o l'estraneità di molti all'Olocausto. Nel corso della ricerca, mille volte ostacolata, deve invece tristemente arrivare a constatare una responsabilità collettiva ed una impunità successiva alla guerra. Molti degli implicati hanno tranquillamente continuato a fare carriera dopo la guerra.

<sup>7</sup> Si tratta per molti critici di una pellicola a 'due' mani, essendo il soggetto di Aldiss già stato contemplato da Kubrick fin dall'acquisto dei diritti letterari nel 1979 per una sua produzione che non ha mai avuto luogo e 'ereditata' da Spielberg alla sua morte alla luce di una telefonata nel corso della quale Kubrick avrebbe 'consegnato' moralmente la sua idea al regista ebreo-americano alla sensibilità del quale sembrava essere più adatta.

umani - secondo rituali che evocano la persecuzione che storicamente è stata - ed è - perpetrata ai danni di categorie o individua socialmente ritenuti pericolosi a causa della propria diversità<sup>8</sup>.

Esistono poi filoni sotterranei a tema sull'Olocausto, ognuno dei quali può costituire di per sé un percorso fruibile a fini didattici.

Una prima via da percorrere è quella *dell'ossessione del post*, che si sviluppa con percorsi diversi e intersecantesi: uno di questi si incentra sul riconoscimento e sulla ricerca dei colpevoli nel presente da parte delle vittime, di amici o familiari dei carnefici stessi<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Spielberg propone la sequenza della 'fiera della carne' che 'razzisti' anti-mecca organizzano per inscenare uno spettacolo simile a quello dei circhi romani durante le persecuzioni cristiane mostrandoci roghi chimici per icone meccaniche di Giovanna d'Arco, di streghe e omosessuali, come pure di razze 'inferiori' e 'minacciose' come le varie generazioni robotiche. L'evocazione della Shoah è offerta dalla simbologia iconografica utilizzata e dalla caratterizzazione dei 'persecutori'.

<sup>9</sup> Su questo aspetto le fonti sono molteplici. In primo luogo ricordiamo *Music Box*, di Costantin Costa-Gavras (Usa, 1990), che ha aggiunto alle altre sue dichiarazioni antitotalitarie anche un'analisi della Shoah dal punto di vista dei 'figli della colpa'. Ambientato a Chicago, racconta di un'avvocato penalista, Ann Talbot, che si trova costretta a difendere in un processo di estradizione il proprio padre Mike Laszlo, naturalizzato americano da oltre quarant'anni, accusato di essere stato un criminale di guerra nella natia Ungheria. Operaio ormai in pensione, Laszlo, onestamente ha cresciuto la famiglia, e rimasto vedovo, attualmente è molto amato dalla figlia Ann e dal nipotino Mikey. In tribunale sia l'abilità di Jack Burke, il procuratore distrettuale, sia le impressionanti testimonianze addotte da alcuni ex compatrioti, cominciano a far vacillare la difesa di Ann. Per completare le deposizioni, l'equilibrato giudice Silver si reca con Ann Talbot e Jack Burke a Budapest per ascoltare un uomo anziano, ospedalizzato, teste determinante nel processo. Dimostrata l'infondatezza delle accuse Mike Laszlo viene così assolto. Frattanto Ann, tornata a Chicago, ritira in un banco di pegni, con una polizza avuta da una donna conosciuta a Budapest, un music box: messo in funzione fuoriescono delle fotografie che dimostrano la colpevolezza di Mike Laszlo. Il lavoro svolto da Costa-Gavras è ottimo, per densità, essenzialità e per onestà di intenti. Ispirato a un fatto realmente accaduto, il film (Orso d'oro al Festival di Berlino) è un dramma giudiziario-intimista ben diretto ma forse un poco didascalico e verboso; ha però il pregio di riaprire una pagina di storia poco letta e del tutto ignorata dai manuali scolastici.

Un altro importante film fondato su questo tema e condotto per certi versi su binari letteralmente agli antipodi è *L'amico ritrovato* (Francia, 1998) per la regia di Jerry Schatzberg, tratto dall'omonimo romanzo di F. Uhlman. Il plot narrativo si sviluppa attorno alla figura del settantenne ebreo Henry Strauss, naturalizzato americano, che da New York si reca in Germania, apparentemente per occuparsi di alcuni ereditati beni di famiglia, in realtà per scoprire che cosa è successo, dopo il 1933, al suo compagno di scuola ed amico Konradin von Lohenburg, di nobile famiglia tedesca e fautore del nazionalsocialismo, dal momento che proprio in quell'anno Henry - il cui vero nome era Hans - era stato inviato dai genitori, prima del loro suicidio, in America, presso uno zio, al fine di evitare le persecuzioni dei nazisti. Con qualche difficoltà Henry, che da oltre cinquantacinque anni ha rifiutato di parlare il tedesco, compie le sue ricerche a Stoccarda. Nella sua memoria affiorano con prepotenza i ricordi di quel tempo: con Konradin aveva gli stessi interessi per lo studio degli autori classici, per l'archeologia, per il tiro con l'arco e nutriva lo stesso amore per la natura. I rapporti tra Hans (figlio di un medico, ma di origine contadina) e Konradin erano eccellenti: gite in bicicletta; solidarietà totale; presentazione di Konradin agli Strauss; una visita alla giovane cugina, la contessina Gertrude, già fervida ammiratrice dei membri della Hitlerjugend e antisemita, qualche pugno distribuito in un caffè ad alcuni arroganti nazisti. Un solo dissapore: la mancata presentazione di Hans ai Von Lohenburg nel foyer di una sala da concerto. Ma Konradin aveva fornito di ciò ampia spiegazione: già si sono manifestati i primi allarmanti sintomi della politica antiebraica del Fuhrer e la madre del ragazzo è dichiaratamente antisemita, talché egli ha, di proposito, voluto che Hans non venisse umiliato. Dopo le vacanze estive, i due amici si ritrovano. Il clima attorno a loro si è fatto anche più cupo; nel ginnasio Hans è schivato dal nuovo professore e

Un secondo filone percorribile è quello del confronto con i 'fantasmi' della memoria<sup>10</sup>, tematica questa che spesso si fonde con quella precedente ma che vanta più di un esemplare topos cinematografico.

Tali 'fantasmi' prendono corpo persino nell'insospettato e mansueto anziano della porta accanto<sup>11</sup>, a ricordare che sempre il male

---

dai compagni perché ebreo; a Stoccarda vi sono i primi e coraggiosi scioperi. Konradin ed Hans si separano e non si vedranno mai più. Il vecchio Henry rivede la sua casa e visita commosso le tombe dei genitori, coperte d'erba ai piedi del muro di cinta di un cimitero, ma vuole anche cercare le tracce del suo nobile compagno. Nella splendida villa che fu dei Lohenburg ora vi è un ufficio statale. Un anziano giardiniere gli dà l'indirizzo della contessa Gertrude, ma la dama si rifiuta di parlare del cugino. Del suo vecchio ginnasio, colpito dalle bombe durante la guerra, non resta che il nome su di un moderno edificio. Il preside indica ad Hans una lapide marmorea, con incisi i nomi della classe del '32: tutti morti in guerra sui vari fronti. E là Hans scopre anche il nome del suo grande amico giustiziato da un Tribunale nazista in quanto partecipe del complotto contro Adolf Hitler. Da una solida sceneggiatura di Harold Pinter, il fim sviluppa un racconto a forma di diario con tanti flash (back) e qualche pagina di rara delicatezza.

Indimenticabile inoltre la sequenza finale di *Il maratoneta* di A. Pakula (Usa 1976), nella quale un'anziana riconosce il suo persecutore nazista nel bel mezzo dell'5<sup>th</sup> Avenue.

<sup>10</sup> *La scelta di Sophie* di A. Pakula (Usa 1982), basato sul romanzo di W. Styron. Siamo nel 1947, negli Stati Uniti. La seconda guerra mondiale è terminata. Stingo, un giovane della Virginia, aspirante scrittore, ha lasciato l'uniforme dei Marines e la fattoria paterna per cercare fortuna a New York. Si è installato a Brooklyn in una casa bizzarra, dipinta di rosa. La sua tranquilla e fervida vita di scrittore è turbata dai rapporti spesso tempestosi di una coppia che abita al piano superiore, composta da Sophie Zanistowska, una bella polacca immigrata dopo aver subito la terribile esperienza del campo di sterminio di Auschwitz, e Nathan Landau, un intellettuale ebreo, brillante, raffinato, ma con variazioni d'umore sconcertanti, ossessionato dall'olocausto nazista che ha sterminato sei milioni di ebrei. Fra i tre nasce un'amicizia profonda. Così Stingo è coinvolto e anche plagiato da ricordi, emozioni, fobie di un mondo che non conosce e inoltre cresce in lui e si rinvigorisce un legame amoroso che lo vincola a Sophie, anche perché, aumentando la confidenza, la donna fa a lui la confessione di tutta la sua vita. Affiora così una triste e drammatica realtà. Il padre di Sophie, professore all'università di Cracovia, esaltato dalla figlia come uomo buono e giusto, è invece un amico dei nazisti e un sostenitore dello sterminio degli ebrei. Lei stessa è stata deportata con i due figli ad Auschwitz e, costretta a scegliere, ha abbandonato la sua bimba alla morte e, pur di salvarsi e salvare il figlio Jan, ha collaborato, come segretaria, con Hoess, il boia di Auschwitz. E' una lunga confessione, che avviene a tratti, con impressionanti flash-backs, mentre il rapporto a tre continua a volte tranquillo a volte tempestoso, secondo il variare degli umori di Nathan affetto da schizofrenia paranoide e, per di più, drogato. La vicenda sembra risolversi positivamente quando Sophie e Stingo partono per la Virginia e il giovane propone alla donna di unire la loro vita, sposandosi. Sophie si concede a Stingo, ma poi lo abbandona, attirata come in una voluttà di autodistruzione dal fatale amore di Nathan, col quale finirà suicida. Un gioco sottile di memorie e di suspense che irrompono nella quotidianità senza futuro di una donna del tutto proiettata sul suo passato che ne determina il presente.

<sup>11</sup> Esemplare a questo proposito *L'allievo* di Brian Singer (Usa 1997): Todd Bowen, ragazzo americano di sedici anni studente alle scuole superiori, rimane particolarmente colpito quando, durante la lezione di storia, viene affrontato il tema dell'Olocausto. Spinto da una forte curiosità, Todd decide di approfondire per conto proprio lo studio di quel periodo. Il motivo glielo fornisce una circostanza del tutto casuale: sull'autobus vede più volte un uomo anziano in cui crede di riconoscere un ex ufficiale delle SS, visto in una foto sui libri. Dopo altre verifiche, ha la certezza che si tratta di Kurt Dussander, un criminale nazista immigrato illegalmente negli Stati Uniti e che da anni vive indisturbato sotto il falso nome di Arthur Denker. Facendosi coraggio, Todd lo avvicina, gli fa capire che sa e lo costringe, con il ricatto, a raccontare le atrocità commesse in passato, assicurandogli in cambio il silenzio sulla sua vera identità. Dussander accetta, poi a poco a poco, si insinua nella vita del ragazzo, ne conosce i genitori, ne condiziona la vita scolastica. Più avanti Dussander, rimasto ferito in seguito ad un episodio violento a casa propria, viene ricoverato in ospedale. Qui prima un paziente e poi alcuni agenti federali ne accertano finalmente l'identità. Dussander verrà processato per i crimini commessi, ma Todd è pronto, da buon allievo, a mandare

è in agguato dentro la 'banalità del male' e che lo sterminio degli ebrei non può essere superficialmente liquidato come manifestazione del 'sonno razionale' generante mostri bensì ricondotto alla natura ontologica e allo statuto morale dell'uomo in quanto luogo di libero arbitrio.

Un ulteriore capitolo nel genere è legato alla 'biografia/testimonianza morale' del 'martire'<sup>12</sup>, che in alcuni casi riesce

---

avanti la lezione del maestro. Il soggetto è di Stephen King, un autore che corteggia più intimi orrori ma che ha saputo anche ispirare film come 'Stand by me' e 'L'ultima eclissi'. Appartiene a questa categoria anche il racconto che sta all'origine di *L'allievo*: l'oscura fascinazione del male, qui incarnato nello spettro del nazismo, si lega al progetto di Singer, che rifiuta l'effetto a favore dell'ellissi, raffredda racconto ed emozioni indicando che il male si nasconde nella banalità quotidiana, quasi muovendo da considerazioni teoretiche alte come quelle di Hanna Arendt in *La banalità del male*. Il film non ha pretese storiche, ma va più in là: come *Il servo* di Losey, è una storia a doppia faccia sul rapporto padrone-servo, sulle dinamiche del controllo psicologico, tanto che lo straordinario Ian McKellen evidenzia compiaciuto come il vecchio riprenda gusto a travestirsi da SS e addirittura batte i tacchi, come neppure King, pur abituato agli orrori, aveva osato immaginare. A metà strada tra un giallo e il dramma sull'infanzia di un capo, per dirla con Sartre, *L'allievo* è un ottimo modo per lanciare l'allarme su quel ventre che genera sempre mostri. Anche se però Bryan Singer non sempre è in grado di decodificare adeguatamente la complessa materia psicologica contenuta nel racconto di King, *L'allievo*, tra horror e farsa, è un film che accumula su di sé un fitto concentrato di malessere mentale e un disagio tangibile che vengono resi da una messa in scena statica e claustrofobica per darci le estreme conseguenze di quell'incontro ravvicinato e concettuale con le vecchie e nuove forme del male. Insieme alla scena dello straziante rigurgito di dolore di un ex deportato (impersonato dall'ottimo Michael Byrn) nel riconoscere il suo torturatore, l'interpretazione di McKellen è il vero motivo per cui il film di Singer vale la visita.

<sup>12</sup> *La settima stanza* di Marta Meszaros (Italia, 1995) rappresenta una lettura 'dentro lo spirito' della vicenda esistenziale di Edith Stein. A Breslavia nel 1922, la brillante allieva del filosofo Husserl, già docente di filosofia, Edith, appena battezzata con il nome di Theresia Hedwig, deve affrontare le rimostranze della madre Auguste, che l'accusa di aver tradito la religione ebraica. Agli inizi degli anni '30, durante una conferenza a Munster, viene attaccata dal professore Franz Heller, ex collega di studi e innamorato respinto, che l'accusa di opportunismo. Intanto il nazismo dilaga ed Edith viene sospesa dall'insegnamento. Heller, entrato nelle file naziste, la consiglia di espatriare. Le sorelle Elsa ed Erna con le famiglie sono in procinto di emigrare negli Stati Uniti: a sorpresa, Edith annuncia la decisione di farsi carmelitana. La famiglia è costernata: la madre la scaccia. Dopo un duro noviziato, durante il quale consiglia alla compagna Greta di seguire la sua vocazione alla maternità, Edith prende i voti ai quali assiste anche Hans, suo vecchio innamorato. Poi la sorella Rosa porta brutte notizie della madre, che muore senza vederla. Le elezioni sono un pretesto per Franz per rivedere Edith, millantare i successi del nazismo e rinnovarle l'invito ad espatriare. Dopo la tragica "Notte dei cristalli", nel 1938 Edith e Rosa si trasferiscono in Olanda, ma l'espansione nazista fa sì che le due donne vengano arrestate e caricate su un vagone, dove si prodigano per consolare i bambini deportati. Poi un ultimo incontro con Franz che l'accusa di superbia ed a cui Edith chiede perdono, sentendosi vicina alla morte (che la coglierà nel campo di concentramento di Auschwitz, dove si offre al posto di una bambina evitandole la camera a gas). Del film si fanno apprezzare la scelta significativa di alcuni momenti che hanno marcato la vita e la personalità della Stein, evidenziandone le doti umane di profonda ricchezza culturale (l'esperienza universitaria), di fermezza e tenacia nel perseguire un luminoso itinerario ascetico e mistico (l'esperienza religiosa nel Carmelo), e la profonda umanità (il viaggio con i bambini deportati sul treno della morte). Le scelte narrative sono rese ancora più felici da una fotografia luminosa e limpida, curata dal bravo Piotr Sobocinski e da un uso molto funzionale ed espressivo della cinepresa che collega con efficacia eventi e persone.

*Anna Frank*, (Usa, 1959) per la regia di George Stevens è la versione cinematografica un poco oleografica ma di grande effetto emotivo del testo letterario. Nel 1945 Otto Frank, un ebreo che è sopravvissuto al campo di concentramento nazista, ritorna ad Amsterdam, nella casa dove stette nascosto, con la sua famiglia, due anni. Qui ritrova il diario scritto da sua figlia Anna e i ricordi di quel periodo si riaffacciano alla sua mente. Nell'estate del 1942 Otto Frank, per sottrarsi alla persecuzione razziale, si nascose in una soffitta con la moglie e le sue due figlie, Margot ed Anna. Ad essi si unirono i coniugi Van Daan, anch'essi ebrei, col figlio Peter. Per le due famiglie s'inizia una

ad evitare la retorica per ricavare messaggi di grande valenza formativa.

Meno frequente l'evocazione del 'salvatore'<sup>13</sup>, che pure è raramente oggetto di facile 'santificazione', mentre molto percorsa la strada della riproduzione di una vicenda vera o di un contesto reale narrati attraverso la finzione<sup>14</sup>.

---

vita fatta di terrore e di stenti, rallegrata solo dalle visite quotidiane di Kraler e Miep, i due amici che li hanno nascosti. Anna osserva tutto quello che succede intorno a lei e confida al suo diario ogni suo pensiero: ella ha trovato in Peter un amico sincero e comprensivo. Intanto lo sbarco degli alleati in Normandia ravviva le speranze dei reclusi; ma la visita notturna di un ladro determina il loro destino. Il ladro viene arrestato dalla "Gestapo", alla quale, per essere lasciato libero, rivela il nascondiglio degli ebrei. Quando i soldati tedeschi fanno irruzione nella soffitta, trovano gli ebrei pronti a seguirli: non c'è più spavento in loro, ma sono animati da una grande speranza. Prima di lasciare per sempre il suo diario Anna gli confida ancora una volta il suo intimo pensiero: malgrado tutto, ella crede ancora nella fondamentale bontà degli uomini. Anna morirà otto mesi più tardi nel campo di concentramento. Il film, superpremiato con tre Oscar, ha avuto anche il Pulitzer per il soggetto nel 1956 e il David di Donatello nel 1960.

Infine, un posto di rilievo ha il film di A. Wajda, *Dottor Korzack* (Polonia, 1991). Korczak era un celebre pedagogo che aveva dedicato la sua vita all'infanzia. Occupata la Polonia dai nazisti non aveva voluto abbandonare i bambini ebrei dell'orfanotrofio che dirigeva e si era fatto rinchiudere nel ghetto insieme con loro. Wajda, è riuscito a conferire alla sua storia una indubbia intensità: intanto con il bianco e nero anziché con il colore e poi con una ricostruzione realistica di quel ghetto che riesce ancora a prendere alla gola e a commuovere. Molto intenso e del tutto privo di retorica.

<sup>13</sup> Il già citato Shindler nel film di Spielberg o, ancora, il 'caso' Wallemborg evocato in *Gli ultimi giorni*.

<sup>14</sup> *Kapo'* (Italia 1960) racconta, da un soggetto di Franco Solinas, la vicenda di Nicole, ebrea adolescente. Portata in un campo di concentramento nazista, Nicole vede morire i suoi genitori nella camera a gas. Una disperata paura di morire spinge la ragazza a prostituirsi freddamente ai suoi aguzzini, ed a schierarsi dalla loro parte, tradendo la sua razza. Ella diventa una Kapo', cioè la feroce guardiana delle sue compagne di sventura. Al campo di lavoro arriva un gruppo di prigionieri di varie nazionalità. Nicole, che sembrava aver dimenticato ogni sentimento che non fosse la paura e l'odio, s'innamora di Sacha, un prigioniero russo, e l'amore la rende capace di compiere per lui e per i compagni di sventura il sacrificio della vita. Ella infatti aiuta i prigionieri in un loro tentativo di fuga: durante il cambio della guardia entra nella cabina elettrica e stacca i fili della corrente che rende insuperabili le barriere del campo. I prigionieri fuggono verso la foresta: i tedeschi uccidono Nicole e crivellano di colpi il gruppo dei fuggenti, tra i quali è Sacha, sconvolto per il sacrificio della piccola ebrea. Presentato al festival di Venezia nel 1960, ha collezionato molti riconoscimenti oper le prove attoriali di S. Strasberg e Didi Perego.

Più intrigante il testo filmico di A. Holland, *Europa Europa* (Francia 1990) All'inizio della II guerra mondiale, la famiglia ebrea Perel fugge dalla Germania in Polonia, per sottrarsi alle persecuzioni naziste: poi, allo scoppio del conflitto fra Germania e Urss, il padre manda in Urss i due figli più giovani, Isaak e Salomon, che però rimangono separati nell'attraversare un fiume. Salvato da un soldato russo, Salomon, detto Sally, finisce così in un orfanotrofio a Grodno, dove viene trasformato in un fervente comunista. Durante un attacco tedesco, l'orfanotrofio viene bombardato e distrutto, e Sally, ferito e isolato, è catturato dai tedeschi, ai quali dichiara di essere tedesco e ariano, di chiamarsi Joseph Peters e che i bolscevichi gli hanno ucciso i genitori. Egli parla perfettamente il russo e il tedesco, e diventa così interprete, distrugge i suoi documenti e nasconde d'essere circonciso. Sempre con l'angoscia di essere scoperto si confida con Robert, attore omosessuale, che, pur sapendo la verità, non lo tradisce. Mentre tenta di tornare fra i russi, si trova invece in mezzo ad un attacco dei suoi camerati tedeschi ai bolscevichi, e, considerato un eroe del plotone, viene mandato a studiare in una scuola tedesca di élite perché il capitano Von Laernau e sua moglie vorrebbero adottarlo, non avendo figli. Accompagnato da una matura funzionaria del partito, il ragazzo parte per la scuola, e la donna lo seduce in treno, durante l'oscuramento, cosicché non scopre il suo segreto. Considerato un eroe nella scuola-caserma, Joseph dopo il giuramento di fedeltà ad Hitler, s'innamora di una ragazza, Leni, che gli si offre, ma che egli respinge a motivo della circoncisione. Dopo averla schiaffeggiata, perché affermava che avrebbe ucciso volentieri tutti

Sempre più spesso, poi, il cinema si fa documentario<sup>15</sup>, quasi a volere inequivocabilmente ristabilire un legame ontologico con la realtà

---

gli ebrei, Sally apprende più tardi che Leni, volendo "regalare un figlio alla patria", è ora incinta di un altro uomo. In un affettuoso colloquio con la madre della ragazza, la donna gli dice che ha da tempo intuito ch'egli è un ebreo, ma non lo tradirà. Mentre al comando tedesco cercano invano i documenti del presunto Peters, un bombardamento distrugge tutto. Sally si fa prendere prigioniero dai russi, raccontando da dove viene, ma sta per essere ucciso a causa della uniforme che indossa, quando s'imbatte nel fratello Isaak, che indossa ancora la divisa del lager. Rimasti i soli superstiti della famiglia, i due giovani andranno dagli americani e Isaak procurerà a Sally una divisa del lager, ma gli raccomanda di non raccontare a nessuno la sua incredibile storia. Da quel momento, Sally decide d'essere ebreo per sempre in Israele. Tratto dal romanzo autobiografico di Salomon Perel, che oggi vive in Israele, e che nella sequenza finale intona un canto ebraico di pace, il film alterna pagine di grosso spessore a momenti un po' teatrali. La vicenda è certo appassionante, ed il dramma di un ragazzo così giovane e sottoposto ad una costante, tremenda pressione psicologica per non cedere e svelare al primo venuto, emerge con tratti assai nitidi dal film. Il ragazzo appare assai credibile nel suo essere completamente in balia di uno strano destino, che mentre da un lato lo martella con una catena di avvenimenti uno più sconvolgente dell'altro (l'uccisione della sorella, il collegio sovietico, la cattura ad opera dei nazisti, la perdita dei genitori, la pistola puntata alla fronte da parte in un altro ebreo), dall'altro lo salva sempre in extremis dalla morte con impreviste soluzioni che hanno del miracoloso. E non mancano tratti di grottesca ironia, come quando il docente di teoria della razza in collegio lo sceglie per la sua dimostrazione davanti alla classe del "puro tipo ariano"! Un lavoro in sostanza interessante che sa far portatore di un messaggio di cui la nostra epoca, con i suoi pericolosi rigurgiti di razzismo, ha certamente bisogno.

**La barca è piena** di Markus Imhoof (Svizzera, 1981) colloca nell'agosto del 1942 la vicenda di un gruppo eterogeneo di perseguitati della Germania nazista, cinque ebrei e un disertore, che riesce a riparare fortunatamente in territorio svizzero ignorando che un decreto federale, da poco emanato, nega il diritto d'asilo politico alle vittime delle persecuzioni razziali, se non in particolare condizioni. Arrivati stremati in un villaggio del Giura, i fuggiaschi vengono dapprima ospitati da una donna, ma poi il marito di costei, in un momento d'incomprensione verso quei disgraziati, manda a chiamare la polizia cantonale. Da questo momento inizierà una tragica commedia che vedrà i fuggiaschi scambiarsi i ruoli e i nomi per poter evitare di essere riconsegnati ai nazisti. Ciò che invece avverrà in una livida alba con sentori di morte.

Di produzione britannica invece il film di S. Kragh Jacobsen, **L'isola in via degli uccelli** (1981): a Varsavia, durante la seconda guerra mondiale, la vita per gli abitanti del ghetto è dura e difficile. I rastrellamenti operati dai tedeschi hanno condotto alla deportazione di quasi tutti i lavoratori e delle loro famiglie. Alex, undici anni, si tiene stretto con forza al padre Stefan e al prozio Boruch, che gli sono ancora vicini. La sera, prima di dormire, Alex si dedica alla lettura dei libri d'avventura, soprattutto Robinson Crusoe. Istruito dal padre, Alex sa dove rifugiarsi quando arrivano le retate improvvisate. All'ordine di evacuare completamente il ghetto, Stefan e Boruch vengono portati via, Alex corre veloce verso il suo nascondiglio. Ne esce dopo un giorno, va a casa, la trova distrutta, torna indietro, è solo e comincia una difficile ricerca di cibo e acqua. Impara a poco a poco a vivere nel ghetto ormai quasi deserto e, quando arrivano i controlli, utilizza la lezione imparata da Robinson: all'ultimo piano di un edificio in via degli Uccelli, Alex costruisce con gli oggetti presi da altre case un mondo sicuro, un'isola tutta sua, accessibile solo mediante una scala di corda. Qui Alex si predispone ad aspettare il ritorno del padre, convinto che prima o poi lo rivedrà. Passano tre mesi, Alex incontra partigiani, fa amicizia con una bambina non ebrea, poi arriva l'inverno e l'ordine della demolizione del ghetto. Ciò permette a Stefan di fare ritorno in via degli Uccelli e riunirsi ad Alex, molto debole ma vivo. La ritrovata unione consente a padre e figlio di andare avanti. Oggi Alex è diventato uno scrittore. Il film contiene elementi simili a quelli evocati dal film di R. Faenza, **Jona che visse nella balena**, di cui parleremo oltre.

<sup>15</sup> Oltre al già citato **Gli ultimi giorni** di J. Moll, fa parte di questo filone l'opera di Claude Lanzmann (nato a Parigi il 27 novembre 1925, dottore in Filosofia Honoris Causa all'Università ebraica di Jerusalem, collaboratore - e attuale direttore - alla rivista "Les Temps Modernes" dal 1952, dopo il suo incontro con Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir), autore di molte pellicole sul tema, a partire dal 1973 (**Pourquoi Israël**), per poi giungere nel 1985 al più famoso **Shoah** e, presentato a Cannes nel 2000, a **Sobibor, 14 octobre 1943, 16 heures**.

Così spiega l'autore la sua ultima fatica: "C'est à partir d'un entretien que m'avait accordé Yehuda Lerner à Jérusalem en 1979 pendant le tournage de Shoah que j'ai réalisé **Sobibor, 14 octobre 1943, 16 heures**, lieu, jour, mois, année, heure de la seule révolte réussie d'un camp d'extermination nazi.



storica della quale, pure, non si può che offrire e preservare, nelle voci e nei volti dei sopravvissuti, la eco, la risonanza individuale - anche se non per questo soggettivistica -.

Un capitolo a parte vale per il cinema processuale documentario, di cui esiste uno stupendo esemplare 'dal vivo' a fronte di un noto rifacimento cinematografico.<sup>16</sup>

Sottesa a tutti questi generi indicati è la versione filmica di testi letterari<sup>17</sup>, che spesso fanno direttamente da sceneggiatura di film che, nell'ambizione di fedeltà allo scritto, talora perdono la efficacia della poetica delle immagini e del loro specifico linguaggio.

---

Dans les paysages et les lieux d'aujourd'hui qui sont immuablement ceux d'alors, le David non-violent qui porta le premier coup mortel, se fait le héraut d'un film mythologique et le maître d'un suspense qui croît jusqu'à la dernière image, à l'instant où se réinstaurent l'ordre humain et le règne de la liberté. La révolte de Solibor ne pouvait être un moment de "Shoah", elle méritait un film en soi car elle est en effet un exemple de ce que j'ai appelé la réappropriation de la force et de la violence par les Juifs. *Solibor* est un film qui fait justice d'une double légende, celle qui veut que les Juifs se soient laissés conduire dans les chambres à gaz sans pressentiment ni soupçon, et cette autre selon laquelle ils n'opposèrent à leurs bourreaux aucune résistance".

Un'altra importante fonte in tale direzione è *Memoria*, curato dal CEDEC di Milano e meritevole di avere filmato dal vivo e in diretta, senza orpelli estetici, alcune testimonianze vibranti della prigionia.

<sup>16</sup> Di *Uno specialista* diremo in seguito, mentre ricordiamo qui la stupenda opera di S. Kramer, *Vincitori e vinti* (Usa, 1961), che riproduce drammaticamente il backstage umano e professionale di un avvocato difensore al processo di Norimberga. Un tribunale americano giudica quattro magistrati tedeschi accusati di aver applicato leggi palesemente inique, di avere consentito pratiche di sterilizzazione, di avere contribuito alla strage del popolo ebreo. Sul banco degli accusati siedono un giurista, un inquisitore e due funzionari. Sullo scanno dei giudici stanno invece tre giudici americani, il cui presidente ha amministrato la giustizia in una modesta città di provincia. Le accuse contro i nazisti sono schiacciante e sono suffragate da precise testimonianze. Ma la politica mondiale attraversa un'ora critica e le autorità americane desidererebbero un giudizio non eccessivamente impopolare nei riguardi del popolo tedesco. Ma l'onesto presidente della giuria giudica secondo coscienza ed emette una severa motivata condanna.

<sup>17</sup> Si pensi si già citati *Jona, L'amico ritrovato* etc. che, come *Il giardino dei Finzi-Contini* di V. De Sica (Italia, 1970) tratto dall'omonimo romanzo di Bassani, sono esempi che sembrano smentire la rarità dell'efficacia della trasposizione di un libro in film. Tra i pochi frequentatori della casa dei Finzi Contini - un'antica ed aristocratica famiglia ebraica che vive in una lussuosa villa di Ferrara circondata da un vasto giardino - ci sono due giovani israeliti: Giorgio e Giampaolo, amici dei più giovani esponenti della famiglia, Micol e Alberto. Innamoratissimo della bella Micol, Giorgio si accorge con disappunto che la ragazza, pur dimostrandogli simpatia e tenerezza, non esita a concedersi a Giampaolo. Sono gli anni che preludono alla seconda guerra mondiale, nel vivo della politica di discriminazione razziale. Le pene d'amore di Giorgio sono ben presto sopraffatte da un dramma senza precedenti che sconvolge l'esistenza della famiglia Finzi Contini come pure di tutta la comunità ebraica ferrarese. Mentre Alberto, affetto da lungo tempo da una grave malattia, muore, gli altri componenti della famiglia Finzi Contini vengono arrestati dai nazisti e deportati. Anche il padre di Giorgio subisce la stessa sorte; Giampaolo, a sua volta, inviato sul fronte russo, non farà più ritorno. Soltanto Giorgio riuscirà a sottrarsi alla cattura e alla morte. Si tratta del più riuscito tra gli ultimi film di De Sica che ebbe, oltre all'Oscar, un gran successo di pubblico benché il regista abbia mirato alla commozone e, qua e là, cercato di annacquare i toni.

Altri casi, come il pur nobile *La tregua*, finiscono invece per convincere meno proprio per l'eccessivo legame al testo letterario che vincola la libertà narrativa.

La rilettura comico-tragica degli eventi<sup>18</sup> sembra avere oggi una certa fortuna non solo sul piano del successo di pubblico ma anche su quello della qualità della riflessione, che nell'essenza del comico pone la tragicità degli eventi senza banalizzarli ma anzi offrendo spunti di riflessione che prescindono dal piano storico per investire quello morale, pedagogico, teoretico.

---

<sup>18</sup> Circa questo filone, oltre al noto film di Chaplin, *Il grande ditattore*, citiamo *Train de Vie*, di J. Mihailenau e *La vita è bella*, di R. Benigni, di cui daremo lettura critica nel percorso che segue. Inoltre, *Jacob the liar (Usa, 1999)* di Peter Kassowitz con Robin Williams: si tratta di una pellicola che mette in scena il tema della finzione come meccanismo della speranza, giocando sul registro dello stesso Mihailenau (più legato alla dimensione dell'utopia) e di Benigni (che invece accentua le implicazioni fiabeschi del meccanismo). Infatti, durante l'occupazione nazista della Polonia, Jacob, un ebreo, intercetta, casualmente, un bollettino radiofonico che riferisce l'avanzata delle truppe sovietiche. Questa notizia ridà speranza agli abitanti del ghetto, così Jacob decide di continuare a inventare e diffondere falsi notiziari. Purtroppo, però, tratto da un romanzo di Jurek Becker, nel film si sente l'artificio di Hollywood pauperista e buonista. Il film ricorda la *Lista di Schindler*, ma senza vera disperazione: è il «teatrino» di una tragedia annunciata che racconta la più mostruosa «disumanità» della Storia, cui si può reagire, con un pizzico di follia, magari imitando per ridere le voci di una radio che diventa così oggetto della Resistenza, arma impropria di combattimento e simbolo di speranza.

Al limite delle tipologia tragicomica è anche l'ultima fatica di E. Scola, *Concorrenza sleale* (Italia, 2000): la vicenda si concentra su due famiglie di commercianti rivali, una ebrea e l'altra no, che sono testimoni di cosa accadde nel 1938, l'anno in cui vennero promulgate le leggi fasciste contro gli ebrei, a Roma città di Mussolini e di quel Vaticano che rimase inerte di fronte alla legalizzazione dell'antisemitismo. La vicenda è discontinuamente vista con gli occhi (e con i disegni) di un bambino. Per eccesso di sobrietà il regista ha trascurato il fatto che la memoria di questi orrori a oltre mezzo secolo di distanza è pressoché cancellata; e perciò niente va dato per conosciuto. Agli occhi di un giovane di oggi potrebbe sembrare, vedendo il film, che le leggi razziali si risolsero in una serie di vessazioni insensate: dalla confisca degli apparecchi radio al divieto di avere a servizio domestiche ariane, dall'impossibilità per i bambini di frequentare la scuola alle progressive limitazioni delle attività professionali e commerciali e alle aggressioni più o meno anonime (la vetrina del negozio spaccata nottetempo). Tutto questo è raccontato con lo scrupolo lodevolissimo di mantenere il susseguirsi degli eventi nell'ambito di una normalità in via di disintegrazione, ma la tragedia resta troppo sottintesa. Anche il suicidio del professore escluso dall'insegnamento è cautamente «telefonato», come si dice in gergo: il personaggio non lo si vede mai, la notizia arriva di traverso. Il soggetto di Furio Scarpelli parte da uno spunto originale: la concorrenza di due negozi contigui, una sartoria di tradizione in calo gestita da Umberto e una merceria emergente sotto la spinta di Leone, che si trasforma ben presto (forse troppo) in una solidarietà quando interviene la campagna razziale. Ma non si può ancora dimenticare l'importante *Vogliamo vivere* di E. Lubitsch (Usa, 1942), poi parafrasata dall'omonimo *To be or not to be* di un regista ebreo americano - ma di lontane reminiscenze Jiddish - come Mel Brooks. Alla vigilia dell'ultima guerra una compagnia di artisti polacchi deve mettere in scena una commedia antinazista, ma gli eventi precipitano e ben presto Varsavia è alla mercé del governatore tedesco. Gli artisti che hanno dovuto smettere di recitare hanno però costituito un attivo centro di resistenza e grazie ai costumi che avevano pronti per la commedia, giocano una serie di beffe agli oppressori, riuscendo alla fine a mettersi in salvo in Inghilterra servendosi dell'aereo di Hitler.

## ***Percorsi didattici***

Presentiamo qui alcune idee per sviluppare brevi ma significativi interventi didattici sul tema della Shoah a partire da testi filmici emblematici in grado di offrire spunti di riflessione che di fatto conducono anche oltre l'aspetto storico-culturale del tema trattato per entrare in tangenza con altre discipline, non da ultima quella psicologica e filosofica.

### ***I Itinerario: La traduzione della memoria dei sopravvissuti (dal libro al film)***

Destinatari: biennio e triennio

#### ***La tregua*<sup>19</sup>**

*Regia di Francesco Rosi.*

*Con Claudio Bisio, Massimo Ghini, Rade Serbedzija, John Turturro.*

*Drammatico, colore, 126 min.*

*Francia, Germania, Italia, Svizzera, 1997*

#### **Sinopsi**

Quando si annuncia la fine della seconda guerra mondiale, un gruppo di deportati viene liberato dai russi dal lager di Auschwitz ma, in assenza di indicazioni o di punti di riferimento, rimane sbandato. Ci sono polacchi, cechi, francesi ed anche italiani. Per un po' tutti rimangono uniti, poi gli italiani si affidano ad un connazionale che si spaccia per responsabile dei rapporti con i russi e cercano di pensare a come tornare a casa. Comincia così un viaggio pieno di difficoltà affrontato nelle condizioni più disperate. Nel gruppo c'è Primo, che continua a rivivere dentro di sé gli orrori del lager e quasi non riesce più a pensare ad una vita diversa. Ci sono Cesare, molto estroverso, e poi Daniele, Ferrari, Unverdorben, D'Agata. Insieme attraversano l'Europa centrale, ora a piedi ora sui treni di fortuna, talvolta pensando di aver trovato la strada giusta, talaltra in preda allo sconforto per un traguardo che sembra allontanarsi sempre di più. Durante il cammino, Primo incontra un greco disincantato e disilluso che gli offre molte lezioni di vita. Il viaggio va avanti e diventa occasione per conoscere

---

<sup>19</sup> Film premiato con quattro David di Donatello (fra i quali quello per la regia e per il miglior attore) e con un Globo d'Oro nel 1997.

meglio gli altri e se stessi. Momenti di depressione si alternano, in tutti ma specialmente in Primo, a occasioni di riscoperta di gioie dimenticate come la tensione amorosa. In rapidi, drammatici flashback riaffiorano i ricordi del lager, e Primo a contatto con una realtà che si riapre alla vita, sente quasi la colpa di essere sopravvissuto. Finalmente il gruppo arriva a Monaco, dove un soldato tedesco vede su Primo il segnale di Auschwitz e si inchina per chiedergli scusa. L'ultima tappa è a Torino, a casa, dove Primo ritrova la sorella e la mamma. Nella tranquillità della propria stanza, seduto alla macchina da scrivere, cerca di rievocare la tragedia passata, ma il senso di colpa rimane forte e ineliminabile. Emozionante, intenso, epico, **La tregua** ha il pregio di riportarci alla memoria un'epoca storica che non si può e non si deve dimenticare mai. Un merito che, di fronte alla mediocrità, al pauroso disimpegno, all'intento puramente commerciale di tanto cinema d'oggi, fa andare in secondo piano i difetti - la sceneggiatura a volte inconcludente, la prova di alcuni attori non proprio esaltante - che innegabilmente lo accompagnano.

### **La Regia:**

Se il cinema politico italiano dovesse avere un solo volto, un unico rappresentante che potesse convogliare sul suo nome tutti i pregi e i difetti, le impennate d'orgoglio e le cadute di questo nobile, importante e spesso ispirato genere, il nome e il volto sarebbero certamente quelli di Francesco Rosi. Dopo aver iniziato la propria carriera come assistente di Visconti, Rosi ha infatti collezionato nell'arco della sua attività un lungo elenco di "film militanti" dedicati a particolari e controversi momenti della storia italiana, a personaggi difficili, a temi scottanti.

Il suo esordio alla regia è del 1957 con **La sfida**, premio speciale al Festival di Venezia, seguito nel '59 da **I magliari**. Del 1961 il primo vero successo con **Salvatore Giuliano**, bissato da **Le mani sulla città**, vero esempio di cinema di denuncia - speculazioni edilizie protette dal mondo della politica, a Napoli - in cui, come si legge nei titoli di testa, "I fatti e i personaggi sono immaginari, ma autentica è la realtà che li produce". Tra gli altri film girati da Rosi vanno citati nel 1971 **Uomini contro**, nel 1972 **Il caso Mattei**, nel 1973 **Lucky Luciano**. Poi, nel 1976, c'è **Cadaveri eccellenti**, seguito dal film tratto dal libro di Carlo Levi **Cristo si è fermato ad Eboli**. Nel 1981 Rosi realizza **Tre fratelli**, e, nel 1984, **Carmen**. Del 1987 è **Cronaca di una morte annunciata**, mentre gli anni Novanta si sono aperti con **Dimenticare Palermo**. Rosi riesce a coniugare la poesia del libro di Levi con le esigenze dello spettacolo cinematografico, grazie anche alla partecipazione di uno stuolo di attori italiani di valore. Su tutti spicca

John Turturro, un Primo Levi silenzioso e attonito di fronte ad una delle più grandi tragedie dell'umanità. Era da molti anni che Francesco Rosi aveva in animo di realizzare un film tratto dal romanzo di Primo Levi *La tregua*<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup>Riportiamo qui alcune delle critiche più significative apparse sulla stampa:

**Sole 24 Ore** - Roberto Escobar : "Ci sono ferite che non si risanano, a meno che non si riesca a «lavare il vento e ripulire il cielo». Queste ferite squarciano irrimediabilmente il tempo. Sono «un istante eterno di malizia e torto», come ha scritto Primo Levi d'un crimine ben meno radicale di quello compiuto, nella lacerazione terribile della storia, ad Auschwitz, a Dachau, a Buchenwald, a Mauthausen... Non caricheremo *La tregua* di compiti rispetto ai quali è, di necessità, del tutto impotente. E neppure gli imputeremo, come tali, le molte infedeltà al libro. Un film è un'opera autonoma, lo è comunque, anche se il suo soggetto viene da un'opera letteraria. Francesco Rosi è autore al pari di Levi. Ha diritto alla piena libertà espressiva, e ne porta tutta la responsabilità. Non ci chiederemo perché gli sceneggiatori Stefano Rulli e Sandro Petraglia abbiano lasciato tra le pagine di Levi figure da cui, pure, vengono suggestioni cinematografiche intense. Ci limiteremo al rammarico che non si sia data almeno l'illusione d'un po' di memoria al piccolo Hurbinek, che a tre anni ancora non conosce l'uso della parola, e che muore senza neppure un vero nome nel centro di raccolta russo ad Auschwitz, «libero ma non redento». D'altra parte, la "dimenticanza" è quasi una fortuna: Hurbinek è ancora lì, con il numero impresso sull'avambraccio minuscolo, in attesa d'un occhio più profondo e più leggero, più spaventato è più temerario di quello che s'intuisce, ora, dietro la macchina da presa. Lasciamo che, con lui, restino possibili – in futuri, ipotetici film – i molti altri personaggi che Levi evoca anche solo in poche righe, dando loro un'illusione di vita che vince d'un colpo la morte da cui li raccoglie. Occupiamoci invece di quelli che sceneggiatura e regia hanno scelto, creato per e sullo schermo. Cominciamo da Mordo Nahum, "il Greco" che insegna a Primo il suo accorto disincanto e l'antica e non spenta sapienza del suo paese. Nel libro è curvo su di sé, debilitato da fortissimi attacchi di febbre, e gli è attribuito «un aspetto insieme rapace ed impedito, quasi di uccello notturno sorpreso dalla luce». Nel film è dritto, sano, carnale: tanto carnale da partire verso la Grecia, alla fine, con un allegro codazzo di ragazze da bordello (non c'è allegria, nel libro, ma solo lo sconcerto di Primo). Come può sfuggire, qui, la semplificazione programmatica del personaggio, la sua riduzione a slogan, a emblema senza sfumature della vitalità che torna a prorompere? La stessa semplificazione, la stessa riduzione di sfumature s'avvertono per il gruppo di italiani da cui, nel film, Primo è attorniato. La passione inquietante e sciocca per il potere del "colonnello" Rovi e, insieme, la sua relativa moderazione nel gestirlo, lasciano il posto a una bonarietà ruvida e pigra, a un tirare a campare innocuo. Ne vien fuori un ritratto di maniera del tipico italiano con responsabilità di comando. Tipico è poi, nel film, anche «il Ferrari», come lo chiama Levi. Lasciata la sua remissività, la sua inerzia di vinto, non si rifugia più nella "lettura" di libri in lingue sconosciute. Ormai, è un milanese, anzi un meneghino spiccio e "bauscia" come se l'immagina la commedia all'italiana: un Giovanni Busacca venuto da *La grande guerra* (1959), ma senza la genialità che gli avevano dato Mario Monicelli e Vittorio Gassman. E, come lui, sono tipici anche il romano, il siciliano, il veneziano... Anzi no, con Daniele, superstite del ghetto di Venezia, la tipicità svanisce: un po' (forse) in vista del ruolo narrativo intensamente tragico, molto (certo) a causa d'uno Stefano Dionisi incapace d'abbandonare il pesante accento d'origine (oltre che disarmato di fronte a un personaggio e a un volto che richiederebbero un attore vero). Questo è lo stile di *La tregua*: semplificare, ridurre, evitare le sfumature (solo il bravissimo John Turturro non semplifica e non riduce: al contrario, dà a Primo sfumature e profondità che sono le sole, grandi emozioni del film). Nel libro ci sono uomini e donne singolari, irripetibili: così Levi nega la regola del Lager, che non conosce individui ma solo stereotipi. Sullo schermo ci sono invece proprio tipi, come se ne incontrano in un film televisivo. E della televisione *La tregua* ha i ritmi narrativi. Le sue due ore potrebbero dilatarsi a dieci o ridursi a una, senza danni e senza vantaggi. Tutto questo è legittimo, ma è anche banale. Lo è come lo sguardo televisivo, che "vede" la superficie mentre nasconde la profondità. Solo questa banalità, che uccide gli individui per far vivere gli stereotipi, può illudersi che ci sia un senso nel mostrare un ufficiale tedesco che s'inginocchia di fronte alla stella gialla e rossa di Primo. Il gesto coraggioso di Willy Brandt è stato grande perché è stato suo: ripetuto ora con velleità universali, è un tentativo maldestro di lavare il vento e ripulire il cielo.

**Film TV** - Manuela Martini: "È difficilissimo valutare un film come *La tregua* prescindendo dal peso artistico del libro (e in genere dell'opera) di Primo Levi e soprattutto dal macigno morale di quel «Per non dimenticare» (l'Olocausto, l'orrore,

---

ma anche la pietà), sempre ribadito pacatamente dal protagonista e dallo scrittore. Un «Per non dimenticare» attuale come non mai. Anche Francesco Rosi un po' di imbarazzo, da "osservatore non partecipante", deve averlo provato: tanto è vero che ha smorzato i toni (sempre pericolosamente urlati) che contraddistinguono il suo cinema e ha deciso di privilegiare il passo piano dell'elegia. Ma purtroppo il passo piano ha finito per dare al film la scansione di un educato sceneggiato televisivo, mentre l'accentuata volontà poetica lo ha rivestito di quella pomposa "carineria" che affligge la quasi totalità delle mega coproduzioni europee impegnate. Cinematograficamente parlando, *La tregua* non ha l'insopportabile esibizionismo di maniera di *Tre fratelli*, il folclore a buon mercato di *Cronaca di una morte annunciata*, il kitsch involontario e imbarazzante di *Dimenticare Palermo*. Ma non ha neppure quello che il cinema di Rosi aveva più di vent'anni fa: rabbia lucida, la voglia di sfidare l'eccesso, un senso impellente della storia. *La tregua* non sembra dettato dalla necessità, ma dal dovere. E dal dovere è nato il "compitino": un po' di *Uomini contro* (la sequenza iniziale), ma anche un po' di *I girasoli* (brutto film di De Sica del '70) e tanti treni e masse popolari alla Bondarcuk; tanta musica retorica (di Luis Bacalov), troppa voce off e il "doveroso" bianco e nero per i flashback du Auschwitz (perché bianco e nero? perché fa documentario? o perché all'interno di un film a colori si creda abbia un effetto straniante?). Quello che regge il film di Rosi è l'interpretazione di John Turturro (e vengono i brividi al pensiero di un qualsiasi attore italiano della sua età costretto a quei primi piani silenziosi). Massimo Ghini crede di stare in un film di Salvatores, Stefano Dionisi brilla per inutilità e Rade Serbedzija ha la fastidiosa invadenza di un guitto. Non c'è un momento di vera poesia, un momento di vera passione. "La tregua", film, sarà dimenticato."

**il Manifesto** - Roberto Silvestri: "Al cinema politico, non crede più nessuno. Il genere è ormai diventato paria, salvo che non accompagni processi storici irreversibili (*L'uomo di marmo*, *Biko*). La ricezione di immagini politiche esplicite ha creato nel corso del tempo una zona sempre più gelida e impenetrabile rispetto all'impegno obbligatorio. Sia che le immagini avessero il tono esplicito della crociata (come i documentari dei fronti di liberazione anti-imperialisti anni '60) sia che "stonassero", con suggestioni subdole o seducenti (come fu lo spot pro-"Sun City" che Berlusconi amava trasmettere durante l'apartheid, per glorificare un'economia di mercato davvero "perfetta"). Sia che, serie e emozionanti, indignate ma persuasive, toccassero la razionalità del pubblico, cui è pur permesso di pensare, analizzare e giudicare. Era quest'ultimo il terreno del grande e rimpianto cinema civile di Francesco Rosi. *Le mani sulla città. Il caso Mattei. Salvatore Giuliano*. Eppure oggi non ci si fiderebbe più troppo della "sostanza conoscitiva" contenuta e sprigionata in quelle immagini. Da quelle forme-racconto, tra Espresso anni d'oro e pulp magazine. Da *Z l'orgia del potere*. O da Indagine su un cittadino al di sopra di ogni sospetto... Film che nel '68 trovammo "autoritari", perché usavano come gli altri l'ipnosi, esibivano codici e simbologie usurate: celavano, con lo spettacolo, modi di produzione da grande fabbrica. E' per questo (e anche perché poi gli anni più torbidi cui siamo sopravvissuti non permisero che l'urlato o il grottesco) che Rosi e gli altri hanno poi cambiato strada. Hanno cercato vie indirette, forme apparentemente più deboli e umili, di comunicazione. Ritorni al melò. Esperimenti perché il pensiero critico facesse scintille e l'emozione pura (non quella indotta) si scatenasse, e non esattamente "verso il minuto 52 del secondo tempo". Fino a fare i "parassiti astuti" dei generi dominanti, come Rosi in *Dimenticare Palermo* col thriller made in Usa. Noi, ebrei tedeschi. Ed ecco che, davanti a un testo chiave

Ne aveva persino parlato con lui, all'inizio del 1987: lo scrittore torinese si era dimostrato molto interessato al progetto. Di lì a poco, però, il suicidio di Levi fermò tutto, e *La tregua* rimase per molti anni solo un sogno. La trasposizione cinematografica del libro, curata dallo

---

della letteratura nazionale, diventato intanto classico mondiale, perché racchiude tutti i significati, le utopie, i sogni e le zone buie del nostro essere contemporanei - anche se l'autore non ha resistito a questa, postumana per lui, contemporaneità - cioè affrontando *La tregua*, Francesco Rosi si è dovuto superare. Diventare altro. Uscire fuori di sé. Usare altre tecniche e modi di produzione creativi. In fondo è questo coraggio, entrare in una nuova vita, saper rinascere - che Rosi condivide col testo - che commuove del film. Qui avviene il contatto magico tra Rosi e il quasi coetaneo "Primo". "Primo", John Turturro, perde l'anima nel campo di concentramento. Non è più un "uomo". In quella caduta infernale, del tutto, schifosamente, terrestre (altro che demoniaca), ha provato, per la prima volta da uomo bianco in mano a un uomo bianco più di lui, quel che lo schiavo nero, il contadino cinese torturato dai giapponesi, lo zingaro sempre, subiscono per sopravvivere. Fino a uccidere, per sopravvivere, l'altro schiavo, contadino, zingaro. "Metterci l'uno contro l'altro dopo averci degradato peggio che un cane bastardo, questo fu il crimine più grande, laggiù" urlerà Turturro a Stefano Dionisi, compagno di lager che nega il cibo a una donna che si concedeva alle SS per salvare la vita. Oppure. "Maledetto il giorno in cui lasciai Auschwitz!", dirà nel documentario *Memoria* (sarà a Berlino), una signora che sfiorò Birkenau, ma ai cui racconti di: "bimbi con le bambole di pezza che vanno, in fila di cinque, verso il forno crematorio" il figlioletto replica: "Mamma, basta con questi racconti!". Basta con Vandelli e l'Equipe 84! Ecco, a quel bambino, ora Rosi vuole parlare. L'assenza di ascolto, il fastidio della testimonianza ghiacciò Levi. E allora. Chiama un attore italoamericano che sembra ebreo, e mai sarà un corpo insostenibilmente disincarnato come John Turturro. Ci si fida di lui. E poi un gruppo di attori come Ghini, Citran, Bisio e Luotto, quattro mostri capaci di sopravvivere agli '80 e costruire, pezzo su pezzo, una recitazione fragile, grezza, abbastanza vera. Tonino Guerra, Rulli e Petraglia prendono il romanzo in mano e cambiano tutto. Tranne l'intreccio. Resta la "favola". La sostanza, non la forma del contenuto. Si aprono le porte del lager. Fine della Guerra. I fatti tragici e grotteschi del rientro. La comicità. Le donne. Il greco. La fame. Lo show. I treni. Gli amori. Il mercato. I furti. I vecchi ucraini coi la barba... Tutto uguale e tutto differente dal romanzo. A volte è più facile, come nella scena dell'ufficiale sovietico che balla il tip tap, con la spada nel ruolo di Ginger Rogers. A volte un po' didattico, come quando si insiste sull'intreccio "musica, Chagall e umorismo", sul concetto del "godersi la vita mischiandosi, e non nell'incesto puro, ariano", come segreto del superuomo, il sopravvissuto a Auschwitz e Pretoria, rispetto ai sottouomini, da Priebke a Le Pen. A volte più inquietante, perché queste braccia tatuate, questi uomini che, da dissolti, ricompongono le loro molecole una a una, ritrovano la fisionomia, fino a una durezza d'espressione invincibile, resteranno dentro di noi. Quegli occhi da cartoon di Turturro: occorrerà più altra evidenza scientifica, fuori di quello sguardo, per dire che non c'è una cosa come l'altro aspetto di un campo di concentramento? E che nessuna libertà dovrebbe essere mai garantita ai nemici della libertà? Rosi, certo, non è l'io autobiografico, come nei film politici africani ("Mio padre era segretario di Lumumba..."). Ma è un po', come tutti noi, un ebreo tedesco: "Io, che sono un sopravvissuto di Auschwitz vi racconto...".

stesso Rosi insieme a Tonino Guerra, si appoggia su una sceneggiatura (firmata da Rosi, Stefano Rulli, Sandro Petraglia) non sempre all'altezza, ma che risulta efficace nell'intento di bloccare l'attenzione dello spettatore sul "non dimenticare" preteso da Levi. Nell'atto di dirigere **La tregua**<sup>21</sup> e nell'allestire i cartoni preparatori (ciò che viene chiamato "prefilmico"), Rosi si è affidato al doppio registro della commozione e della contemplazione, del coinvolgimento emotivo e della meditazione sull'esempio morale che se ne può ricavare. E, legandoli con un movimento pendolare, passa dalla registrazione di un'emozione a momenti che, per intenderci, chiameremo "epici". Si badi a come nel film si alternino, e si saldino fra loro, elementi che sulla carta si direbbero appartenere a codici diversi: la nota commossa (la donna anziana che accoglie i due italiani nella botteguccia e gli offre del cibo) o scherzosa (l'episodio del greco, la figura di Cesare che, come già avveniva in Levi, paiono elementi da commedia innestati su un tessuto drammatico) e la dilatazione di carattere epico che distingue l'avvicinarsi al luogo della morte dei quattro soldati russi, quasi cavalieri dell'Apocalisse che infrangono la nebbia, e più avanti la marcia dei reparti che, nel vitale disordine che è proprio della vita, tornano in patria o il caldo saluto al generale sovietico vittorioso che annuncia agli erranti il rimpatrio dopo mesi, anni di attesa. I materiali narrativi ricomposti nel film pretendevano un'articolazione di estrema semplicità sintattica che escludesse rigorosamente ogni ambiguità, ogni confusione, ogni indeterminatezza. E Rosi ha cercato e ha trovato uno stile puro costringendosi al massimo controllo delle possibilità del mezzo, a una assoluta economia delle potenzialità della cinepresa (cosa che, poi, contrastava con la necessità di far muovere le masse, di obbligarle a una naturalezza estrema).

### **Materiali critici per percorsi didattici di taglio storico-letterario**

Nel 1965 La casa editrice Einaudi pubblicò il libro di Primo Levi **La tregua** nella collana *Lecture per la scuola media*. Primo Levi curò personalmente questa nuova edizione del suo libro, scrivendo decine di note esplicative, per consentire ai ragazzi più giovani di comprendere il suo racconto. Nell'occasione egli scrisse anche una introduzione, nell'intento di spiegare ai suoi giovani lettori il contesto in cui il libro nacque. Questa presentazione costituisce di per sé un importante documento critico per avvicinare sia la lettura del testo letterario come di quello filmico<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Si veda *Rivista del Cinematografo*, Francesco Bolzoni, Marzo 1997.

<sup>22</sup> "Sono nato a Torino, nel 1919, da una famiglia moderatamente agiata di ebrei piemontesi. Esistono molti modi diversi di essere ebrei: dalla piena osservanza delle regole religiose e delle



---

tradizioni, fino alla indifferenza totale, ed alla accettazione del modo di pensare e di vivere della maggioranza. Per me, essere ebreo significava qualcosa di vago, non propriamente un problema: significava una tranquilla consapevolezza della antichissima storia del mio popolo, una sorta di incredulità benevola di fronte alla religione, una tendenza spiccata verso il mondo dei libri e delle discussioni astratte. Per tutto il resto, non mi sentivo diverso dai miei amici e condiscipoli cristiani, e mi sentivo a mio agio in loro compagnia. Da ragazzo, avevo desiderato di seguire varie vie: dai 12 ai 14 anni, di diventare un linguista, dai 14 ai 17 di essere astronomo. A 18 anni mi sono iscritto all'Università, nel corso per la laurea in chimica. Non avrei certo pensato di diventare uno scrittore, se non vi fossi stato condotto da una lunga catena di avvenimenti. Come è facile ricavare dal mio anno di nascita, sono cresciuto ed ho compiuto i miei studi in tempo fascista: non comprendevo appieno il senso oppressivo del fascismo, ma nutrivo una imprecisa irritazione e avversione contro gli aspetti più volgari e illogici della cosiddetta cultura fascista. Nel 1938 furono proclamate in Italia le leggi razziali. Non erano provvedimenti gravi come quelli che, in Germania, stavano avviluppando in una rete mortale la minoranza ebraica insieme con gli altri «nemici dello Stato»: tuttavia, separavano gli ebrei dal resto della popolazione, e riaccendevano nelle nostre memorie i ricordi tristi dei ghetti, spariti solo novant'anni prima. Seguirono leggi assurde, inique e vessatorie; i giornali, ogni giorno, erano pieni di menzogne e di offese. Era una inversione, un capovolgimento ridicolo e crudele della verità: gli ebrei non solo erano «da sempre» i nemici del popolo e dello Stato, ma i negatori della giustizia e della morale, i distruttori della scienza e dell'arte, i tarli che col loro lavoro occulto minano alle basi l'edificio sociale, i colpevoli del conflitto ormai imminente. Questa insistente campagna di calunnia ebbe tuttavia funzione di reattivo sulla coscienza degli italiani, addormentati da 15 anni di fascismo: valse a creare una ben netta linea di demarcazione fra chi credeva e obbediva e chi rifiutava fede e obbedienza, e ad aprire gli occhi a tutti (non solo agli ebrei) sulla vera natura del fascismo e del nazismo. Quando il fascismo cadde, nell'estate del 1943, provai gioia ed entusiasmo per quello che mi sembrava uno spontaneo atto di giustizia della storia, ma non ero preparato affatto al duro periodo di lotta che seguì, e che non poteva non seguire; mi sentivo indeciso, inesperto, e la prospettiva del combattimento mi spaventava. Salii ugualmente in montagna, e mi aggregai ad una banda partigiana del movimento «Giustizia e Libertà»: una banda in formazione, ancora disarmata e molto povera; poche settimane dopo incappammo in un grosso rastrellamento della milizia fascista. Molti riuscirono a fuggire: io e pochi altri fummo catturati. Quando fui interrogato, ammisi di essere ebreo, perché speravo che i fascisti si limitassero a rinchiudermi in un campo di concentramento in Italia, o in una prigione; invece, nel febbraio 1944 fui consegnato nelle mani dei tedeschi. Trovarsi in potere dei tedeschi, in quegli anni, significava per qualsiasi ebreo un destino terribile. L'odio contro gli ebrei, latente da secoli in Germania e in tutta l'Europa orientale, aveva trovato in Hitler il suo profeta e banditore; e Hitler aveva trovato, in milioni di tedeschi, un esercito di collaboratori obbedienti e volenterosi. Già da anni gli ebrei erano stati espulsi dalla vita del paese, e costretti alla fame, alla reclusione in nuovi ghetti, al lavoro forzato per le industrie di guerra: ma intorno al 1943, in gran segreto, si era incominciato a tradurre in atto un programma inaudito, talmente orrendo che, anche nei documenti ufficiali, veniva indicato solo con sinistre allusioni: «trattamento appropriato», «soluzione finale del problema ebraico». Questo programma era semplice ed agghiacciante: tutti gli ebrei dovevano essere distrutti. Tutti, senza eccezione: anche i vecchi, i malati, i bambini; tutti i milioni di ebrei che, col succedersi delle invasioni in Europa, si trovavano ormai in mano ai nazisti: ebrei tedeschi, polacchi, francesi, olandesi, russi, italiani, ungheresi, greci, jugoslavi. Ma uccidere in silenzio milioni di persone, anche se inermi, non è impresa facile: e allora ecco mobilitata la celebre abilità tecnica e organizzativa tedesca. Si costruirono impianti speciali, nuove macchine mai concepite prima: vere fabbriche della morte, capaci di sterminare migliaia di creature umane in un'ora con gas tossici, come si fa coi topi nelle stive, e di incenerirne i cadaveri. Il più grande di questi centri di distruzione si chiamava Auschwitz: ad Auschwitz arrivavano ogni giorno tre, cinque, dieci treni carichi di prigionieri, da tutti gli angoli d'Europa; in poche ore dall'arrivo l'opera di sterminio era compiuta. Pochissimi si salvavano dalla fine immediata: solo gli uomini e le donne più giovani e più forti, che i tedeschi inviavano in campi di lavoro. Ma anche in questi campi la morte era sempre in agguato: la morte per fame o per freddo, o per le malattie provocate da fame, freddo e fatica; inoltre, tutti coloro che venivano giudicati non più abili al lavoro venivano immediatamente inviati ai centri di sterminio. I tedeschi mi deportarono proprio ad Auschwitz. Fui giudicato adatto ai lavori pesanti, e inviato al campo di lavoro di Buna-Monowitz: tutti i prigionieri di questo campo lavoravano in una enorme fabbrica di prodotti chimici. Ho vissuto a Buna un anno, durante il quale morirono i tre quarti dei miei compagni, immediatamente sostituiti da masse di nuovi prigionieri destinati a loro volta alla morte. Sono sopravvissuto grazie ad una combinazione di rare fortune: non mi sono mai ammalato, ho ricevuto cibo da un operaio italiano «libero», negli ultimi mesi ho potuto far valere la mia qualità

Un ulteriore apporto critico viene da Franco Ferrante, che nel suo **La giubba a strisce** riproduce la memoria di tempi drammatici ed eroici, di tempi bui e di luce, nel medesimo tempo; senza lacune e sobria, contemporaneamente; monda di qualsiasi retorica<sup>23</sup>.

E' un esempio tipico di tradizione orale di fatti, tessera importante della storia del nostro Paese, soprattutto per gli anni in cui il fascismo si trasformò in aperto servilismo nei confronti del nazismo, in disonorevole collaborazione con la feroce, disumana e criminale occupazione del paese da parte delle truppe germaniche; di servile collaborazione, soprattutto, e di prestazione di servizi di bassa polizia alla criminale polizia politica delle SS e della Gestapo.

---

di chimico e lavorare in un laboratorio della sterminata fabbrica anziché in mezzo al fango e alla neve: inoltre, conoscevo un po' di tedesco, e mi sono sforzato di imparare questa lingua quanto meglio e più presto potevo, perché avevo compreso quanto essa fosse necessaria per orientarsi nel mondo complicato e spietato del campo di concentramento. Il centro di Auschwitz fu liberato dalle truppe sovietiche nel gennaio 1945, ma la nostra speranza in un rapido ritorno in Italia doveva andare delusa. Per ragioni non chiare, forse soltanto come conseguenza dell'estremo disordine che la guerra aveva lasciato dietro di sé in tutta Europa, e in Russia in specie, il nostro rimpatrio ebbe luogo solo nell'ottobre, e si svolse lungo un itinerario lunghissimo, imprevedibile e assurdo, attraverso la Polonia, l'Ucraina, la Russia Bianca, la Romania, l'Ungheria e l'Austria. Rientrato in Italia, dovetti affrettarmi a trovare un lavoro, per mantenere me e la mia famiglia: ma la non comune esperienza che mi era toccata in sorte, il mondo infernale di Auschwitz, la miracolosa salvazione, le parole e i volti dei compagni scomparsi o sopravvissuti, la libertà ritrovata, l'estenuante e straordinario viaggio di ritorno, tutto questo mi premeva dentro imperiosamente. Avevo bisogno di raccontare queste cose: mi sembrava importante che esse non rimanessero a giacere dentro di me, come un incubo, ma fossero conosciute, non solo dai miei amici ma da tutti, dal pubblico più vasto possibile. Appena potei incominciai a scrivere, con furia e insieme con metodo, quasi ossessionato dal timore che anche uno solo dei miei ricordi potesse andare dimenticato. Così è nato il mio primo libro, *Se questo è un uomo*, che descrive l'anno di prigionia ad Auschwitz: l'ho scritto senza sforzo e senza problemi, con soddisfazione e sollievo profondi, e con l'impressione che quelle cose «si scrivessero da sole», trovassero in qualche modo una via diretta dalla mia memoria alla carta. *Se questo è un uomo* ebbe successo, ma non tale da farmi sentire «scrittore» a pieno titolo. Avevo detto quanto dovevo dire, avevo ripreso la mia professione di chimico, non provavo più quel bisogno, quella necessità di raccontare, che mi avevano costretto a prendere la penna in mano. Tuttavia, questa esperienza nuova, così estranea al mondo del mio lavoro quotidiano, l'esperienza dello scrivere, del creare dal nulla, del cercare e trovare la parola giusta, del fabbricare un periodo equilibrato ed espressivo, era stata per me troppo intensa e felice perché non desiderassi ritentare la prova. Avevo ancora molte cose da narrare: non più cose tremende, fatali e necessarie, ma avventure allegre e tristi, paesi sterminati e strani, imprese furfantescche dei miei innumerevoli compagni di viaggio, il vortice multicolore e affascinante dell'Europa del dopoguerra, ubriaca di libertà e insieme inquieta nel terrore di una nuova guerra. Sono questi gli argomenti di *La tregua*, il libro del lungo viaggio di ritorno. Credo si distingua agevolmente che esso è stato scritto da un uomo diverso: non solo più vecchio di 15 anni, ma più pacato e tranquillo, più attento alla tessitura della frase, più consapevole: insomma, più scrittore in tutti i sensi buoni e meno buoni del termine. Eppure, scrittore non riesco a considerarmi, neppure oggi: sono soddisfatto di questa mia condizione duplice, e conscio dei suoi vantaggi. Essa mi permette di scrivere solo quando lo desidero, e non mi obbliga a scrivere per vivere; sotto un altro aspetto, il mio mestiere quotidiano mi ha insegnato (e continua ad insegnarmi) molte cose di cui ogni scrittore ha bisogno. Mi ha educato alla concretezza e alla precisione, all'abitudine di «pesare» ogni parola con lo scrupolo di chi esegue un'analisi quantitativa; soprattutto, mi ha abituato a quello stato d'animo che suole chiamarsi obiettività: vale a dire, al riconoscimento della dignità intrinseca non solo delle persone, ma anche delle cose, alla loro verità, che occorre riconoscere e non distorcere, se non si vuole cadere nel generico, nel vuoto e nel falso."

<sup>23</sup> Gianfranco Maris, *La giubba rossa*, Triangolo rosso, Giugno 1997.

*La Giubba a strisce* si colloca a pieno diritto e chiaro merito al fianco di tutte le altre tradizioni orali dei fatti del biennio 1943-1945, rappresentate dalle molte memorie scritte dai superstiti dei campi di sterminio. La scrittura di Franco Ferrante è limpida, il cuore non conosce l'odio, gli occhi non dilatano i fatti. E, tutto sommato, non li qualificano neppure, ma lasciano al lettore la responsabilità intellettuale e morale del giudizio.

Nella prima pagina della *Giubba*, l'autore propone la chiave di lettura della sua memoria, che assurge a testimonianza piuttosto che a ricostruzione storica degli eventi <sup>24</sup>: invece, la sua memoria ci consente di pervenire ad una puntuale valutazione storica dei campi di sterminio. E questo è l'intrinseco valore, per tutti i lettori, del suo impegno fin dalla sua rivisitazione dei tempi della sua infanzia a Lucca, della sua gioventù in Milano, del suo impegno politico negli anni del fascismo e della Resistenza e, soprattutto, del sereno coraggio con il quale ha affrontato le dure prove della deportazione politica nei campi di Reichenau, di Mauthausen e di Ebensee.

Franco Ferrante conclude la sua memoria qualificando la tradizione orale dei fatti come "una pagina di storia che non si legge sui libri scolastici e che molti saranno propensi a dimenticare"; e, aggiunge, che "con il passare degli anni il numero dei reduci dai campi di sterminio continuerà a diminuire rendendo sempre più difficile una ammonitrice testimonianza a favore della gioventù ". Di qui il valore insopprimibile della testimonianza.

Una terza fonte di approfondimento è l'intervento di David Bidussa sul tema **La macchina ideologica che portò allo sterminio**. Nel porsi la domanda fondamentale circa l'interpretazione del Novecento alla luce di quella che sembrava la chiave di lettura conclusiva - la caduta del muro di Berlino, al quale avrebbe dovuto seguire un andamento lineare e progressivo di sviluppo delle sorti dell'umanità - Bidussa ripropone la questione non archiviabile del totalitarismo contemporaneo, apparso lentamente molto meno alieno dalla storia dell'umanità come spesso il senso comune ha voluto dichiarare. Da qui la necessità di superare la banalità della domanda su *come sia potuto accadere*, domanda alla quale si sottende la convinzione della naturale estraneità di quelle esperienze - perciò intese come antiumaniste - alle vicende della natura umana, per ripresentarle nella storia della deumanizzazione, come vicende che si collocano del tutto dentro alle società storiche e che, per quanto le stravolga e le snaturi, risultano spiegabili solo a partire da un dato ineludibile: al centro sta l'individuo,

---

<sup>24</sup> "Non ho mai pensato - scrive - di offrire una valutazione storica dei campi di sterminio di Mauthausen e di Ebensee o addirittura dei campi di sterminio nazisti in genere".

la dinamica di gruppo, la storia sociale e culturale di un gruppo umano. A tale proposito, Bidussa analizza le risultanze del saggio di Vincenzo Pappalettera<sup>25</sup>, che appunto si colloca all'interno di questo tipo di inchiesta per tentare di dipanare questione dei comportamenti all'interno della macchina del lager (di concentramento e di sterminio) e, più in generale, dell'assassinio di massa nel corso della seconda guerra mondiale<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> *Nazismo e olocausto*, Mursia, p. 255.

<sup>26</sup> Per tutti si veda Christopher Browning, *Uomini comuni*, Einaudi; e Raul Hilberg, *Carnefici, vittime e spettatori*, Mondadori. Così si esprime Bidussa in *Triangolo rosso*, Giugno 1997: "La domanda da cui parte Pappalettera è semplice: com'è potuto accadere il genocidio di 11 milioni di esseri umani nel cuore dell'Europa? e subito dopo: Che individui erano gli aguzzini che infierivano spietatamente su prigionieri inermi? In entrambi i casi Pappalettera insiste su un punto: ossia il nazismo, prima ancora che un'esperienza politica, è una macchina ideologica, fondata su un programma dichiarato ed esplicito. E dunque in prima istanza è l'apparato ideologico che occorre indagare in termini di formazione dell'opinione, di macchina della convinzione, di struttura di formazione della personalità. Ma se tutta la questione fosse riducibile ad un livello programmatico dichiarato noi dovremmo concludere che la diffusione del nazismo il suo successo consistette essenzialmente in un'opera di persuasione. Per Pappalettera questo è uno dei binari che permisero al nazismo di strutturare una tipologia e, conseguentemente dei comportamenti. Ma non solo. Accanto ed oltre agirono anche altri meccanismi. L'adesione al nazismo, la trasformazione di individui comuni in macchine programmate per la morte di massa non passò solo per un processo di convinzione ideologica. Esso si concretizzò anche, attraverso un processo di annichilimento degli avversari, trasformando prigionieri, nemici e vittime in operatori ed esecutori diretti dello sterminio. In sostanza il nazismo fu il risultato di un doppio processo: il primo direttamente connesso con la formazione di individui ideologicamente orientati; il secondo determinato dal totale dominio sugli individui non convinti ma lentamente deumanizzati e trasformati in macchine di morte. Questo secondo aspetto sembrerebbe costruire un'immagine ancor più diabolica del nazismo. In realtà Pappalettera ha la sensibilità di introdurre attraverso l'analisi di casi concreti una dimensione che rende altamente problematica e avvincente qualsiasi indagine sul nazismo. Centrando l'attenzione sui processi di spersonalizzazione Pappalettera, infatti, non risolve la questione attraverso un'analisi generica dei processi di coinvolgimento e di soggezione, ma individua storie tra loro molto diverse che rinviano non solo a livelli diversi della resistenza e della sottrazione al meccanismo di spersonalizzazione, ma anche a vicende e decisioni di individui che non si piegano, che si sottraggono, che comunque riaffermano la loro personalità. E allora ciò che si riapre non è più una partita in cui è in discussione la dimensione del terrificante sulla base del conteggio delle vittime, bensì la vicenda dei meccanismi di persuasione, di resistenza e di affermazione della personalità, all'interno della quale la ri-analisi del sistema concentrazionario si delinea come un cosmo popolato di individui ciascuno caratterizzata da una propria storia personale, da scelte in cui entrano in gioco forza e debolezza, valori e stravolgimenti. Ma soprattutto dove al centro stanno ancora gli uomini, in carne ed ossa, con la responsabilità delle loro scelte".

## ***JONA CHE VISSE NELLA BALENA***

*Regia di Roberto Faenza,*

*Con H. Anglade, J. Aubrey, J. Del Vecchio*

*Musiche: Ennio Morricone*

*Drammatico, 90'*

*Italia/Francia 1993*

**AOLO AUDIOVISIVI Regia Attori**

### **Sinopsi**

Tratto dal libro di Jona Oberski, *Anni d'infanzia - Un bambino nei Lager* (ed. Giuntina,1993) il film rappresenta in immagini di grande presa psicologica e partecipativa le vicende del piccolo Jona, ebreo di origine, che nel 1943 fu deportato con i genitori nel campo di concentramento di Bergen Belsen. Sullo sfondo delle grandi vicende storiche, Jona ha lasciato un vero e proprio diario, condotto talora attraverso piccoli episodi all'apparenza insignificanti o ingenui, ma che risultano divenire un incomparabile documento della condizione dei bambini nei Lager<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> "Questo tentativo di rispecchiare la quotidianità dell'orrore si ritrova in *Jona che visse nella balena*, dove il regista Roberto Faenza si impegna a rispecchiare la surreale semplicità delle pagine autobiografiche di Jona Oberski (classe 1938) Se non conoscete ancora il libro straordinario e dolente intitolato "Anni d'infanzia" (editrice Giuntina, pagine 124, lire 16.000 ), procuratevelo subito, leggetelo e collocatelo sullo scaffale accanto a "Il diario di Anna Frank". Infatti le due testimonianze sono parallele nel tempo e nello spazio la ragazzina morì a Bergenbelsen, dove il bambino passò il periodo più duro della prigionia; e poi Anna e Jona hanno in comune l'intangibile freschezza dello sguardo infantile che si posa su persone ed eventi." (Tullio Kezich, *Il Corriere della Sera*).

"La memoria salvata dai ragazzini. Ovvero: la tragedia del lager e la follia dell'antisemitismo nazista ricostruite attraverso lo sguardo candido e innocente di un bimbo ebreo olandese, rinchiuso nel campo di Bergen-Belsen nel 1942. Strappato al suo mondo di giochi, pupazzi e carillon per essere gettato con violenza tra i reticolati concentrazionali del lager. Jona impara a vivere e a guardare (attenzione alle numerose scene in cui osserva il mondo dal vetro di una finestra, o al ricorrente tema del chiudere e riaprire gli occhi) con lo sgomento attonito di chi è stato costretto dalla vita a diventare grande troppo in fretta." (Gianni Canova, da *Sette de Il Corriere della Sera*).

"Racconta l'infanzia d'un bambino olandese ebreo nel lager nazista che diventa per lui un ambiente quasi normale, il solo mondo che conosce e nel quale si compiono le sue prime esperienze d'amore, di dolore, di rapporti sociali, di capacità di sopravvivere." (Lietta Tornabuoni, *La Stampa*, 23/4/93).

"Senza i frastuoni della repulsione ma con i sussurri dello sdegno, sottovoce come dovrebbero essere narrate le tragedie del martirio, solidale con le pudiche intenzioni dello scrittore, Roberto Faenza confeziona un film sobrio, virgineo, essenziale, evitando qualsiasi manipolazione del testo." (Il Messaggero, Fabio Bo, 5/4/1993). "Non tutto, se si vuole è di meditata qualità, certe descrizioni dei campi, rispetto al tono generale distaccato, provocano strappi aspri, con un senso, soprattutto, di "già visto", e il disegno di certe figure di contorno rischia di risultare solo sbizzato, con psicologie fragili; nel suo insieme, però, il film riesce a coinvolgere: specie là dove è l'occhio del bambino che, guardando e ricordando, ci rappresenta in modo del tutto soggettivo quegli orrori quotidiani cui ha assistito." (*Il Tempo*, Gian Luigi Rondi, 16/4/1993).

La versione registica di Faenza tende ad accentuare il contrasto fra la vita prima e dopo l'internamento di Jona - il ventre della balena, che metaforicamente indica quegli anni bui e tragici. Infatti, dalle luci e dai colori si passa ad immagini cupe, buie, a inquadrature strette su oggetti o particolari. Crescendo Jona, anche il suo sguardo si allarga e tende ad una visione d'insieme del mondo, aumentando di pari passo la voglia di essere grande anche attraverso il dolore e la perdita dell'innocenza.

## **La Regia**

Faenza trae dal racconto di Obersky un film sferzante, asciutto, che non indulge a facili sentimentalismi ma che commuove dal profondo. Fedele nella sua versione in immagini del testo scritto, dopo le pellicole corrosive degli anni Settanta Faenza ha deciso per un soggetto forte, che non necessita di espedienti retorici per colpire e si è avvalso di modelli espressivi rigorosi, stilizzati e senza enfasi.

Anche le modalità di ripresa tendono ad accentuare la prospettiva dell'infanzia rispetto agli eventi storici in cui Jona è coinvolto: la prospettiva dal basso in alto, come pure le inquadrature che tagliano completamente dal campo visivo la parti superiori dei corpi - soprattutto di quelli degli aguzzini - sono l'espediente più scontato, forse, ma certamente il più efficace con il quale Faenza rende lo spaesamento, l'asfissia del piccolo protagonista di fronte alla Macrostoria.

## **Materiali critici**

Jona Oberski è, oggi, un affermato fisico nucleare ma nel 1942 era solo un piccolo ebreo olandese che visse con la famiglia - il padre e la madre - l'esperienza drammatica della deportazione a Bergen Belsen. Sono pochi i documenti relativi all'infanzia nei Lager, anche perché, ad eccezione di rari casi<sup>28</sup> - non vi era alcuna possibilità di sopravvivenza per i più piccoli una volta giunti a destinazione. Il testo letterario di Oberski offre in un tono sobrio e nel contempo asciutto le memorie buie e luminose - ma comunque accecanti, che impediscono di vedere proprio perché la luce negli occhi oscura lo sguardo quanto il buio assoluto - del tempo cupo e sospeso dell'angoscia che inghiotte Jona bambino, strappato ai colori, ai sapori e all'intimità della casa e della

---

<sup>28</sup> Si pensi a Terezienstadt, nei pressi di Praga, che era campo di lavoro e - per questo - di sterminio prima ancora di mettere in funzione le camere a gas. A Praga, al museo ebraico, sono ancora visibili i disegni dei bimbi che passarono per questo campo e che, nonostante tutto, continuarono a sognare fate e castelli, farfalle e primavere che non avrebbero più veduto.

famiglia. Jona, inghiottito nel 'ventre' del Leviatano, vi rimane per un lungo periodo, nel quale non solo si consuma la tragedia della Shoah ma anche si compie, dentro il dolore, il passaggio della crescita dall'infanzia all'adolescenza.

La metafora ombra/luce è ben presente in tutto il film, che insiste sui colori seppiati della memoria del focolare domestico<sup>29</sup> - dove le inquadrature sono in campo largo e gli azzurri rassicuranti offrono il senso della protezione materna, del 'dentro' - di contro alle nette cesure delle ombre rappresentate con piani fermissimi su oggetti in campo stretto o a visioni<sup>30</sup> in controluce e pertanto abbaglianti, a rappresentare lo smarrimento del protagonista nel 'fuori'. Attraverso lo sguardo di Jona, spesso in soggettiva, il regista mette a fuoco l'importanza degli oggetti sul piano diegetico: il pupazzo per il quale Jona rifiuta di lasciare la casa, la valigetta che è costretto a portare giù per le scale ignaro di perdere, con essa, la sua stessa prima età, la bicicletta, icona paterna e oggetto di transizione alla identificazione - conclusiva - di Jona con il padre.

La crescita di Jona, dolorosa come quella del protagonista de *L'impero del sole* di S. Spielberg, passa attraverso morti simboliche - la perdita delle 'cose' e delle persone, il rifiuto di cibarsi nella casa dei genitori adottivi etc. - e altrettanto piccole resurrezioni sino a quella finale, che ripropone le luci seppiate e i campi larghi dell'incipit quasi a chiudere lo scorrimento dei frammenti di memoria del bambino che, nel battere il proprio nome sulla macchina da scrivere un tempo usata dal padre, si riappropria della sua identità morale e familiare.

La scelta del regista di mantenere una costruzione elementare, accessibile in modo immediato allo spettatore, va nella direzione di porre la più ampia questione di come educare nonostante l'orrore, nonostante lo smarrimento e la violenza che ci circonda proprio ponendo il caso estremo di un odio razziale descritto nella sua brutalità irrazionale<sup>31</sup>. Due sono pertanto le letture possibili del film.

La prima si colloca sul piano della storia colta attraverso una memoria individuale che assurge a statura di memoria collettiva: è la

---

<sup>29</sup> Interessante è a questo proposito il confronto con il testo letterario: Cfr. p.9.

<sup>30</sup> Si veda *Ibidem*, p.12 e segg. L'esperienza sensoriale del bambino nella realtà domestica è ricondotta alle sensazioni visive e tattili, e la penombra della casa dell'infanzia di Jona rappresenta l'utero materno che lo 'partorirà' due volte, la prima nell'atto dell'iniziare ad esistere, la seconda in quello del ricominciare a vivere nonostante il Lager.

<sup>31</sup> Si veda a proposito la sequenza del gioco di firnte al negozio tedesco, quando Jona si vede distruggere a calci le piccole forme di sabbia costruite accanto a dei semplici mattoni non comprendendo il disprezzo espresso dalle parole del ragazzo tedesco più grande di lui. *Ibidem*, pp. 16-17.

memoria di un io/bambino - diverso dall'io adulto che parla nella pagine del testo letterario rassicurando circa gli esiti della vicenda umana di Jona - che interagisce soprattutto con la figura materna. Quest'ultima si pone come luogo di coraggio<sup>32</sup>, ma soprattutto di amore e forza, di fantasia, indirizzando Jona a guardare il cielo, promessa di vita, senza cadere nel vortice dell'odio. La forza della figura paterna sta nella funzione rassicurante - il viaggio - e proprio per questo Jona stenta a riconoscere il padre quando lo rivede malato e stanco, come pure rifiuta l'idea della sua morte. Eccezionale la sequenza nella quale Jona corre per avvisare la madre dell'imminente morte del padre e, di fatto si ritrova, accecato dal sole, a girare su se stesso scordando il motivo per il quale stava correndo: l'oblio come autodifesa di un'anima lacerata, la rimozione che diviene radicale nella negazione della morte<sup>33</sup>. Ma Jona utilizza anche altri meccanismi di sopravvivenza, quali il gioco nella sua crudeltà subita<sup>34</sup> e cercata, a contraddirne il significato diegetico iniziale e finale.

La seconda pista di analisi, che pure interagisce direttamente con la prima, riguarda il passaggio rituale dall'infanzia ad una seconda stagione della vita. Il Lager diventa il luogo 'iniziatico' delle prove, come ben evidenziato nella sequenza dell'obitorio, dalla quale esperienza Jona comincia a fatica a rielaborare i propri lutti: la perdita dell'infanzia<sup>35</sup>, dell'innocenza, dell'inconsapevolezza, la perdita del padre e della sua 'figura' e statura morale, e, in seguito, quella della madre che gli mostra la possibile via della follia di fronte al dolore, negando l'immagine di compostezza alla quale il bimbo si era ancorato per resistere. Non più piccolo ma non ancora abbastanza grande - la sequenza dell'immersione di Jona nel pentolone del rancio degli aguzzini per rubare un frammento di cibo - Jona è costretto a crescere senza 'accompagnatori' che diano risposte alle sua continue richieste di luce, di chiarezza, di evidenza, richieste che sono espresse proprio sottoforma di "Voglio vedere". Se all'inizio ha bisogno di menzogne per sopravvivere, alla fine la menzogna lo offende, lo lede nel profondo, sino a volere riprodurre l'anoressia materna nella sequenza finale del film. Pure, Jona vive un miracoloso risveglio solo quando impara a

---

<sup>32</sup> Si veda la sequenza del negozio, quando la madre fa uscire il bambino e con forza riafferma il proprio diritto ad acquistare i beni per la sopravvivenza della famiglia. Si confronti con il testo letterario, pp. 19, che sfuma tale 'coraggio' materno in un semplice gesto, quello di fare uscire Jona dal negozio.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p.66.

<sup>34</sup> Jona viene indotto a fare le boccacce alla guardia armata per dimostrare di potere essere membro della compagnia dei bimbi più grandi, della quale Jona si sente parte dopo la morte del padre.

<sup>35</sup> Jona muta fisicamente, si sente dire continuamente che 'non è più un bambino piccolo', come del resto è nell'ultima frase del testo letterario. *Ibidem*, p.119.



soffrire e a recuperare i valori e l'identità parentale. Solo allora Jona può ricominciare a giocare, recuperando anche la proprio infanzia violata.

### **Tracce di lavoro**

TEMI su cui riflettere:

- ▶▶ il rapporto fra micro e macrostoria (ingenuità e coscienza)
- ▶▶ la descrizione e il rapporto di Jona con i genitori (padre, madre naturali e adottivi)
- ▶▶ la perdita violenta dell'infanzia a contatto con la brutalità della storia (l'incontro dell'infanzia con la morte - il buio e la luce)
- ▶▶ la persecuzione ebraica e l'Olocausto - visto dagli occhi di un bambino
- ▶▶ il problema dell'intolleranza verso il 'diverso'

### **ITINERARI DIDATTICI:**

- ▶▶ riflessione sulla specificità della cultura ebraica
- ▶▶ il tema del genocidio nella letteratura italiana contemporanea (P. Levi, *Se questo è un uomo* - P. Caleffi, *Si fa presto a dire fame* etc.)
- ▶▶ discernimento degli elementi di micro e di macrostoria
- ▶▶ svolgere un'inchiesta sul razzismo, oggi, anche all'interno dell'Istituto
- ▶▶ analisi storica delle dittature del nostro tempo
- ▶▶ analisi comparata del testo scritto e di quello filmico (Esempio: la sequenza della partenza notturna - la sequenza del gioco interrotto)
- ▶▶ discernimento e analisi dei brani non rappresentati a livello filmico. (Esempio: l'attraversamento del fiume e l'affidamento a Jona della barra del timone da parte del padre)

## II Itinerario: La *tragedia* nella *commedia* sulla Shoah

Destinatari: Studenti del triennio

### *Train de vie*

Regia e sceneggiatura: Radu Mihaileanu

Musica: Goran Bregovic

Traduzione italiana di Moni Ovadia

Con Lionel Abelanski, Rufus, Clément Arari, Michel Muller, Agathe de la Fontaine, Johan Leysen

Drammatico, Colore; 101'

Francia, Romania e Ungheria, 1998

### **Sinopsi**

Brillantemente concepito e diretto dal rumeno trapiantato in Francia Radu Mihaileanu, ha per soggetto il tentativo folle di un intero villaggio ebraico di sfuggire alla persecuzione nazista mettendo in scena una finta deportazione. Pur trattandosi dell'ultima guerra "giusta", nel senso della possibilità di individuare senza dubbio i cattivi della situazione e una causa da difendere, non c'è accanimento contro il nazismo, né intento ideologico. L'attenzione è spostata sulle qualità, i sacrifici o lo spirito di sopravvivenza di chi ha combattuto. In *Train de vie* il pericolo del rastrellamento imminente sembra essere semplicemente la situazione limite che offre il destro al regista per rappresentare, con infinito humour, personaggi e cultura degli shtetl, oggi pressoché scomparsi. La sua forza consiste, a nostro parere, nella doppia valenza degli spunti comici: ogni battuta, regolarmente, ottiene il duplice effetto di suscitare la risata e di far conoscere un aspetto quotidiano della vita sociale o un personaggio tipico di queste comunità oggi scomparse (memorabile il neocomunista fervente che non distingue più tra i tedeschi veri e quelli finti). E tra le scene più significative c'è sicuramente quella dell'addestramento a comportarsi e a parlare come autentici nazisti, i quali così, anziché dipinti al solito nella loro ferocia, sono battuti indirettamente a colpi di ironia. Il riso contro la barbarie, il cinema come alternativa a una realtà amara. Certamente un brivido percorre tutto il film e il regista non manca di ricordarci la verità storica, che traspare come paradigma di verità molto più profondo della presunta oggettività della storia.

## La regia

Radu Mihailenau è alla sua seconda regia dopo il film, non molto felice, *Tradire*, prodotto nel 1992, del quale ha curato anche la sceneggiatura proprio come nel caso di *Train de vie*. Diversamente dal primo film, che sceglie il registro drammatico, in questo secondo film Mihailenau predilige l'umorismo intriso di nostalgia e di consapevolezza della crudezza del reale tipico della cultura Jiddish.

## Materiali critici

Fin da subito il nostro sguardo si sovrappone a quello di Schlomo, qui dichiarato matto, ma il suo nome è molto simile alla maschera yiddish, che nella cultura askenazita rappresenta lo spirito autoironico: l'ebreo rassegnato alla persecuzione, conscio di una sua diversità, che osserva la propria condizione con distacco ed il popolo eletto con sguardo critico, ma pieno di commiserazione per se stesso piange autoindulgente sulla propria sorte; questa figura di eterno sconfitto molto presente nella tradizione yiddish risolve i propri innumerevoli drammi rinchiudendosi nel suo più intimo immaginario, costruito su misura in modo che entrino solo velati echi della atroce realtà. Un'osservazione di se stessi distaccata, che aggiunge motivazioni all'impianto narrativo del film. E d'altra parte saremmo avvertiti fin da subito della natura del racconto, perché la prima battuta del film è: "*Fuggivo correndo come si potesse fuggire da ciò che si è già visto*", eppure l'assunto del film si conclude proprio nella possibilità di trasfigurare quel che si è già visto.

Che altro è la trama se non una sostituzione a Dio nella edificazione di un mondo accettabile, perché è insostenibile per una mente sensibile ciò che è avvenuto: perciò i confini del possibile si dilatano ed il demiurgo può inventarsi un territorio franco in cui possono penetrare soltanto i reietti: ebrei e zingari (uniti nella *muzika*<sup>36</sup>), ma solo i matti si riconoscono nei loro camuffamenti. Infatti i nazi veri non hanno che ruoli di spalla e risultano oggetto di burla e di turlupinamento linguistico, ma, come i comunisti osservatori a distanza della carovana, non riescono mai ad entrare in quella nicchia riparata che per colmo di autoinganno è l'astrazione adattata dello stesso treno destinato ai campi. E la negazione di Dio si fa più forte durante le liturgie, che sono rappresentate nella loro ritualità, riempite di bisogno

---

<sup>36</sup> Importante sottolineare come le sonorità slave di Goran Bregovic, già autore delle colonne sonore di molti film di E.Kusturica, tutte fondate su fisarmoniche, trombe, tromboni e chitarre, siano un tramite ideale fra il timbro folk delle culture rom e tzigane e quello chiasoso e nostalgico dell'esperienza Jiddish, che si basa sulla stessa strumentazione.

di celebrare il *Purim* come normalità che sacralizza qualsiasi luogo ("*La terra potrebbe essere santa ovunque*"), quanto svuotate del loro valore religioso, che non può più rivelarsi dal momento in cui viene rappresentato sullo schermo l'incenerimento della *Torah*, distrutta con gli arredi e le suppellettili della povera sinagoga dello *shtetl* (il villaggio): l'arca, le tovagliette ricamate e i *rimmonim* ad ornamento del bastone della pergamena.

Tutti gli oggetti utili per una spiegazione sacra del mondo sono distrutti dall'insensatezza e quindi si riutilizzano i frammenti della memoria del loro senso per creare una "realtà" che conduca fuori dall'incubo, forzatamente laica dal momento che nulla può la tradizione della *megillah* (il più volte citato libro di Esther), che ricordava il salvataggio dallo sterminio degli ebrei progettato dal visir Haman: in questo caso la *Shoa* è in corso e nessuna Esther potrà intercedere, se non l'immaginazione del demiurgo: "*Vi siete mai chiesti se l'uomo esiste?*" è la risposta alla domanda rilanciata tra le diverse fazioni sull'esistenza di dio e la risposta è sorprendente e riassume tutto il film: "*L'uomo ha scritto la Torah senza maestri: si è paragonato a Dio ed ha creato Dio per creare se stesso, per paura di stare solo. Noi esistiamo?*". La risposta a questo interrogativo, che capovolge quello iniziale sull'esistenza di Dio al di fuori di un demiurgo umano, coinvolge non solo il criterio adottato dalla sceneggiatura del film, non solo l'autore ed il suo personaggio fattosi autore, ma anche il nostro ruolo nella vicenda e nella vita ed il rapporto di tutti con l'esistenza. Il tutto a partire dall'Olocausto, negato per rafforzarne la memoria, che scaturisce solo nell'estremo epilogo, dopo che la finzione è sostenuta fino in fondo, persino nei classici racconti del destino che si sarebbe voluto assegnare ad ognuno, ma il climax ha fatto sì che il parossismo immaginativo abbia deformato a tal punto il racconto che il treno indenne in mezzo alle granate sibilanti intorno sembri un racconto di Münchhausen<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Sono molti gli interventi pubblicati su questo film: ne diamo un breve saggio a stralci.

**Sole 24 Ore (31/1/1999)** - Roberto Escobar : "Ridere è un altro modo di piangere», dice Radu Mihaileanu a proposito di *Train de vie* (Francia, 1998). E che cosa è il comico, se non il tragico che si manifesta in un altro modo? E' bene qui non fraintendere. Il tragico non si annulla e nemmeno si occulta nel comico: piuttosto, in esso si manifesta, sebbene con lineamenti che non sono immediatamente i suoi. Il grande comico - ma, come la poesia, il comico o è grande o non è - ha dunque bisogno del tragico. Non si ride davvero se non sentendo il sapore delle lacrime. Il comico non nasconde né banalizza la sofferenza. Al contrario, trasfigurandola, la rammemora e la onora. Di quello di cui s'è pianto e ancora si piangerebbe, ora invece si ride. Il segreto sta in questa piccola parola, invece. Il comico è invece meraviglioso che, rendendo leggero il dolore, non lo attenua ma gli mette ali. Così fa appunto Mihaileanu - la cui famiglia fu internata in un Lager - con un dolore che è anche il suo. Non ne nasconde il peso, - ma gli mette ali. Insomma, nel suo film c'è quello che manca in gran parte di *La vita è bella* (1998): il sapore delle lacrime. Nel film di Roberto Benigni si sente, questo sapore, solo in qualche momento, in qualche immagine: nel discorso buffonesco e saggio a proposito, del manifesto fascista sulla razza, per esempio, e soprattutto nella sequenza in cui Guido, andando a morire e sapendo d'esser scrutato dal figlio nascosto, dà al proprio corpo

---

movimenti paradossali di marionetta. Questa compresenza di comico e tragico, e anzi questo loro rispecchiarsi, in *Train de vie* è costante. Lo si sente - addirittura,- lo si soffre - fin dalla prima sequenza. Schlomo (Lionel Abelanski) corre dai campi verso il suo shtetl, verso il suo villaggio. Qui, di fronte al rabbino, non riesce a esprimere in parole l'orrore che ha visto al di là dei monti, in un altro shtetl. Può solo rappresentarlo in gesti: concitati, assurdi, parossistici. Ne ridiamo, certo, ma quel suo orrore muto dà al nostro riso un'emozione che non sapremmo descrivere se non con l'aggettivo sacra. È folle, Schlomo. Anzi - è "il mano dello shtetl". E noi sappiamo quanto vicini siano tra loro poesia e follia. La linea che le divide è tanto sottile, che le contiene una parola sola: fatuità. I latini, appunto, indicano con fatuus lo stupido e l'indovino, il buffone e il vate (Fatuus é l'altro nome di Faunus; il dio capro che sta nei boschi e che governa il bisbiglio oracolare delle sue foglie). Certo è fatuo, Schlomo. Lo è come ogni buffone. Lo è come ogni poeta. Ed è Schlomo, appunto, che narra la storia meravigliosa e leggera di *Train de vie*: è la sua voce narrante che ci introduce al film, sarà il suo volto che ci congederà. Il cuore del suo racconto è, esso stesso, insieme comico e tragico. Per salvarsi, gli uomini e le donne dello shtetl accettano il consiglio saggio del folle Schlomo: farsi simili ai loro persecutori, assumerne le sembianze, i modi, la lingua. E' certo comico, il loro gran daffare: il loro cercar di parlare come tedeschi, il loro cercar di marciare come SS. Ma è anche tragico. Lo è perché così, talvolta, fa la vittima di fronte ai persecutore: cerca di imitarlo per passare inosservata, per mimetizzarsi. E lo è ancor di più perché, capovolto, del persecutore mostra il comportamento. Il tedesco, nota l'intellettuale venuto dalla Svizzera per aiutare lo shtetl a mimetizzarsi, non è che uno yiddish «senza traccia di umorismo». O anche, aggiunge, lo yiddish è «una parodia del tedesco». Ma allora, sospetta un suo interlocutore, non sarà per questo che i nazisti ce l'hanno con noi? Della domanda in platea si ride, come è giusto. Ma se ne potrebbe piangere. E questa una verità nascosta d'ogni persecuzione. Insicuro di sé, temendo d'essere nient'altro che una sorta d'autoparodia, il carnefice tenta di vincere l'angoscia proiettandola nella vittima. In essa perseguita - alla lettera, insegue con accanimento - un'immagine inquietante di sé. Sono le lacrime, dunque, che danno sapore alle risate con cui, in platea, ci godiamo la favola narrata da Schlomo e messa in scena da Mihaileanu. Ridiamo per la partenza in gran segreto dallo shtetl, e soffriamo del congedo del rabbino dalla sinagoga. Ridiamo dei nazisti beffati, e inorridiamo della loro rabbia. Ridiamo, ancora, quando nella pianura immensa alcuni partigiani allibiscono vedendo, da lontano, deportati ebrei e SS intenti a far gli stessi gesti strani. Stanno tutti pregando lo stesso Dio, ariani e semiti. I primi soprattutto sono comici, con i loro elmetti calcati in testa: tanto comici da chiamare il pianto. Ridere è un altro modo di piangere, appunto. In *Train de vie* questo altro modo si manifesta come un gran gioco elusivo, come una dolorante civetteria che, per pudore, sta e ci tiene sui confine dell'orrore: un confine che con l'ultima immagine Schlomo e Mihaileanu, folli e saggi, d'improvviso ci costringono a varcare."

**la Repubblica (23/1/1999)** - Roberto Nepoti: "Shoah e commedia, capitolo secondo. A suo tempo si parlò di *Train de vie* come di un antagonista di "La vita è bella" di Benigni; non mancando di sottolineare che il romeno Radu Mihaileanu lo aveva scritto prima e che un ruolo era stato offerto a Roberto. Sopite le polemiche artificiali, resta l'evidenza delle immagini. I due film sono diversissimi: in pratica, hanno in comune soltanto il progetto di raccontare una favola, con valore di parabola, sulla tragedia. Nel 1941 gli abitanti di uno shtetl dell'Est europeo organizzano una straordinaria messa in scena per sfuggire ai nazisti. Mimetizzano un convoglio ferroviario, comprato pezzo per pezzo, da treno di deportati e partono per la Terra Promessa. Ciascun abitante del villaggio ebraico deve recitare una parte: chi il prigioniero, chi il tedesco; mentre un impiegato delle ferrovie s'improvvisa manovratore. S'innescano una specie di psicodramma collettivo, dove ciascuno tende a identificarsi sempre più col proprio ruolo. Mentre il mercante Mordechai diventa un perfetto ufficiale nazista, una fazione si converte al marxismo e istituisce il soviet del treno (prigionieri che valgono il doppio, spiega Mordechai a un nazista vero: ebrei e comunisti in un colpo solo). Se *La vita è bella* è una commedia, il tono prevalente in *Train de vie* è invece quello della farsa, il tono temperato da un umorismo tipicamente yiddish che fa convivere comicità, dramma, malinconia. Malgrado le caratterizzazioni, un po' macchiettistiche, di certi personaggi e la scelta di "ingenuità" con cui la storia è raccontata, i riferimenti di Mihaileanu sono molto più raffinati delle apparenze: da Cioran all'assurdo di Ionesco, al classico film di Ernest Lubitsch (ebreo dell'Est come lui) *Vogliamo vivere*, che nel '42 metteva in commedia l'incubo nazista giocando proprio sullo scambio tra realtà e rappresentazione. Altrettanto raffinate alcune battute (i dialoghi dell'edizione italiana sono curati da Moni Ovadia): quella ad esempio, che definisce lo yiddish "una parodia del tedesco, con dentro l'ironia".

**Corriere della Sera (23/1/1999)** - Tullio Kezich: "Se mentre lo state vedendo *Un treno per vivere* vi sembra troppo buonista, aspettate l'ultima inquadratura: quando un monologo in primo piano di Lionel Abelanski, che impersona lo scemo del villaggio, rivolta la frittata immettendo una

---

massiccia dose d'amaro nel contesto dolcificato del film. Non svelo il finale, mi limito a raccontare la trovata per cui il treno della speranza viene messo sui binari. Siamo nel '41 e in un paesotto del Centroeuropa il suddetto scemo porta la notizia che stanno arrivando i nazisti per rastrellare gli abitanti. Che fare? Qualcuno tira fuori l'idea geniale: «Ci deportiamo da soli?». Ovvero: ci fingiamo prigionieri dei nazisti, su un convoglio allestito da noi come se fosse adibito al trasporto verso il lager e travestiamo alcuni da militari tedeschi. Destinazione, ovviamente, Israele. Il regista e autore romeno-francesizzato Radu Mihaileanu manda avanti il racconto a un ritmo reso indiavolato dagli inconfondibili ritmi balcanici di Goran Bregovic, il musicista di Kusturica. Nel moderno «Exodus» gli incidenti si susseguono spesso esilaranti, talvolta esuberanti, in uno stile che sta fra *Il violinista sul tetto* e *Vogliamo vivere* di Lubitsch (Benigni non c'entra, *La vita è bella* funziona in tutt'altra chiave). Gli attori risultano pittoreschi, con l'eccellente Rufus che è un punto di forza nella parte del finto comandante tedesco. Si rilevano qualche pleonastico nudo di donna, buttato là per allegria, e qualche occasionale stonatura, ma l'insieme è traboccante di simpatia e suscitatore di vera commozione fra il pubblico. Applausi fragorosi alla Mostra di Venezia, applausi perfino (e non succede mai) alla proiezione romana per i giornalisti."

**La Stampa (29/1/1999)** - Lietta Tornabuoni: "Per sottrarsi allo sterminio nazista, nell'estate del 1941 un intero villaggio ebraico dell'Europa centrale si mimetizza in un convoglio ferroviario di deportati, affollato di vittime possibili e di finti carnefici tedeschi: l'unica analogia fra *Train de vie* e *La vita è bella* sta nel fatto che affrontano l'Olocausto con una commedia che irride l'orrore e lo trasforma in favola. Ma il secondo film diretto scritto dal quarantenne Radu Mihaileanu, ebreo franco-rumeno figlio d'un deportato, è divertente: una farsa con autoironia su vizi e virtù ebraici, musica, canti, danze, donne nude, sketches comici, irriverenze ("Dio, qualche volta mi chiedo se tu non sia un po' sadico"), macchiette, rivolte ("Dio li ha lasciati fare, i nazisti"), del tutto priva del pathos di Benigni, ricca di sottigliezza, d'intelligenza, di umorismo. E' matto del paese ad avere l'idea del treno, come altre idee brillanti che portano in salvo la comunità: percorrere l'Europa col falso convoglio di deportati, arrivare poi sino alla Palestina. Le uniformi naziste non rappresentano problema ("Non sono gli ebrei i migliori sarti del mondo?"), mentre è difficile trovare chi parli un perfetto tedesco senza accenti ("Non è tedesco chi lo vuole, ma chi lo merita"). Le angosce ("Torniamo? Torniamo? Ritourneremo?") vengono soffocate dall'urgenza del pericolo. Durante il viaggio i ruoli prendono a volte il sopravvento (gli ebrei-deportati scappano, gli ebrei-nazisti li catturano coi cani lupo) e il gruppo si divide (vecchi saggi conservatori e devoti, giovani comunisti ribelli che proclamano "Dio non esiste"). Nell'avventura rischiosa, il momento di maggiore tensione si rivela allegro: i nazisti che vogliono bloccare il treno sono in realtà zingari che hanno avuto pure loro l'idea di travestirsi, e tutto si conclude con una gran festa. Il treno passa il confine con l'Unione Sovietica, i passeggeri si disperdono verso destini differenti: ma il geniale matto del paese finisce in lager. I dialoghi italiani sono di Moni Ovadia, parte della fotografia è di Arvanitis, gli interpreti (macchiette comprese) sono bravi. All'inizio, la dedica "A mia madre, Shalom, Vania" indica che pure Vania Traxler della società distributrice italiana Academy ha voluto salutare con "Train de vie" la sua mamma ebrea.

**Duel (28/1/1999)** - Ezio Alberione: *Train de vie* non è *La vita è bella*. Per molti aspetti, certo, i due film sono assimilabili: entrambi oppongono alla barbarie nazista la forza dell'ironia, il gusto dello sberleffo, la sagacia dell'intelligenza. Entrambi hanno in comune la parola chiave: "vita". E, in effetti, in un caso come nell'altro il problema è uno solo: *Vogliamo vivere*, tanto per citare il titolo di un antesignano. Le differenze appartengono piuttosto alla struttura. Il film di Benigni è costruito sui ritorni circolari tra prima e seconda parte mentre il film di Mihaileanu procede per segmenti narrativi lineari che si dispongono uno dopo l'altro. Il primo si conclude con un dramma che prelude alla salvezza, il secondo con un dramma che illude la salvezza. *La vita è bella* è incentrato su una famiglia e il ludus viene attivato in funzione di uno dei componenti del gruppo, *Train de vie* presenta un'intera comunità (con tanto di riproposizione di schemi conflittuali all'interno di essa) ma il gioco di ruolo viene attivato in funzione dell'esterno, del nemico. Un altro livello di differenza riguarda i riferimenti culturali di fondo. Quella di Benigni è una Sacra famiglia o una Trinità in cui si attua una dinamica sacrificale di morte-risurrezione che, simbolicamente e antropologicamente, appartiene al modello cristiano. Nel film di Mihaileanu la cultura di fondo è decisamente ebraica e veterotestamentaria. Basta un elemento a dimostrarlo: il fatto che tutta la messinscena sia orchestrata come una grande festa di Purim che trova il suo fondamento nella Bibbia, nel Libro di Ester. Attraverso questa festa (che si svolge il giorno 13 del mese di Adar, tra febbraio e marzo) il popolo ebraico fa memoria delle gesta di Mordechai e di Ester (attenzione ai nomi: ricorrono anche nel film) che salvarono gli ebrei al tempo di Re Acaschverosh quando Haman l'Agaghita, primo ministro e consigliere del re, progettava di sterminarli. La festa di Purim, celebrata con banchetti e doni beneaugurali, viene impropriamente definita "carnevale ebraico" per l'abituale uso di maschere

## Tracce di lavoro:

» Analisi di brani tratti da testi letterari vicini alla cultura Jiddish: si consigliano quelli di *Moni Ovadia*<sup>38</sup>, del quale cui si può anche proiettare alcune sequenze della versione video dello spettacolo teatrale *Oylem Golem*

» L'idiota' o il folle nella letteratura occidentale: il buffone disvelante la verità attraverso la finzione umoristica

» Riflessione sul rapporto commedia/tragedia

» Riflessione sul rapporto comico-umoristico

» Il tema della nostalgia, del viaggio e dell'esilio nella cultura ebraica (*Martin Buber: l'esilio del corpo, della mente e del cuore - l'esilio da Dio*)

» Ascolto di brani musicali di G. *Bregovic* tratti dal film *Underground* di E. Kusturica e confronto con la colonna musicale di *Train de vie*.

---

(in fondo il film è la storia di una grande mascherata). Se la conclusione del film non è proprio uguale al modello biblico, probabilmente dipende dal fatto che a quella reminiscenza si è sovrapposto il ricordo di un altro Mordechai (Anielewicz), un uomo che nel 1943 capeggiò la rivolta degli ebrei di Varsavia (che finì con la distruzione completa del Ghetto della città). Nonostante il fondo tragico, *Train de vie* resta una gioiosa macchina da (anti)guerra. Un gioco di ruolo che ha in palio la vita (forse solo il sogno di una vita). Un vero dispositivo spettacolare, finto ma mai falso. *Train de vie* si rivela così soprattutto *train de cinema*. 103 anni dopo che i Lumière per primi hanno legato indissolubilmente l'immagine del treno al cinema.

**L'Unità (22/1/1999)** - Alberto Crespi . "Molti ne parleranno come «la risposta yiddish a Benigni», trattandosi di una commedia sull'olocausto. Sarà quindi bene ribadire che *Train de vie* nasce come idea prima di *La vita è bella*, ed è semmai debitore (confesso) al sommo Lubitsch di *Vogliamo vivere*: Radu Mihaileanu, rumeno naturalizzato francese, l'aveva scritto nel '95, ma nessuno, in Francia, credeva nel film. Ridere della Shoah? Orrore! Poi, visto Benigni, si sono ricreduti anche lassù. Corre dunque il 1941 quando in uno shtetl - un villaggio ebreo dell'Europa centrale - arriva di corsa Shlomo, lo scemo del villaggio, a portare una notizia tremenda: i nazisti sono al di là del monte, deportano e uccidono. Che fare? Shlomo ha un'idea: un treno. Un treno per fuggire, fingendo di essere deportati. Certo, qualcuno nel villaggio dovrà fingersi nazista, bisognerà cucire le uniformi, imparare bene il tedesco; il contabile del villaggio dovrà acquistare un treno sopportando l'ulcera che là attanaglia ogni volta che deve sborsare dei soldi; il conducente della carrozza dovrà imparare a fare il macchinista, ma è sempre stato il suo sogno! Insomma, si parte. E cominciano gli equivoci. A tutti i posti di blocco tocca fingersi nazisti, e qualcuno comincia a prenderci gusto; tra i giovani, all'opposto, c'è chi è stato - contagiato dal sogno del comunismo e organizza i vagoni come altrettanti soviet. I viveri, ben presto, finiscono: e con un audace colpo di mano si va proprio nella tana del lupo, a procurarseli. Basta cucire un'uniforme da feldmaresciallo e irrompere in un commando tedesco facendosi consegnare tutti i cibi, purché siano kasher... Insomma, tra gag spassose e sogni di libertà, *Train de vie* compie il suo viaggio alternando risate e commozione, fino a una geniale trovata finale che non vi riveleremo. Concorre, alla riuscita del film, un cast corale in cui spiccano Lionel Abelanski (Schlomo), Rufus (il «capo nazista» Mordechai) e Clement Harari (il rabbino). Andateci con fiducia, è un film godibilissimo, che spende parole non banali sull'identità ebraica e sulle altre mille identità che possono essere sepolte dentro di noi. E se qualcuno vi dice che è irriverente, o addirittura antisemita (in Francia qualche intellettuale da salotto l'ha affermato), ridetegli in faccia, e ricordategli che il rumeno Mihaileanu ha tutti i quarti di cultura e di appartenenza ebraica necessari all'impresa."

<sup>38</sup> La scelta di Ovadia è anche connessa al fatto che egli è il traduttore dei dialoghi del film.

## **LA VITA È BELLA**<sup>39</sup>

*Regia di Roberto Benigni*

*Con con Nicoletta Braschi, Giorgio Cantarini, Roberto Benigni, Giustino Durano*

*Drammatico, 93'*

*Italia, 1997*

### **Sinopsi**

Guido è un ebreo italiano che vive ad Arezzo con l'anziano padre negli anni '30. Il regime fascista sta per varare la legislazione razziale che dal 1938 avrebbe progressivamente escluso i cittadini di razza ebraica dai diritti civili e, in seguito, perseguitato intere famiglie sino alla loro deportazione nei campi di concentramento in Germania.

Guido, che ha una visione solare della vita nella consapevolezza amara dei tempi terribili che si prospettano, si sposa con una maestrina italiana e dalla loro unione nasce un bimbo. Qualche anno dopo, ritroviamo la famiglia felice ma sull'orlo del baratro: Guido è 'prelevato' da casa perché ebreo e la moglie -"principessa"- decide di seguirlo volontariamente per dividerne il destino. Nel campo di concentramento, Guido mette in atto una grande finzione, una 'magia' che permetta al figlio di passare indenne attraverso l'oscura tenebra del terrore dei Lager. Ci riuscirà ma a costo del proprio sacrificio.

### **La Regia**

Benigni nasce da una tradizione di comicità pura. Essa è tutta fondata sulla corporeità, sulla mimica e sulla gestualità scomposta, dinoccolata, che avvicina l'attore-regista al tipo clownesco del *Pierrot lunaire*, più che dell'Augustus. La parola assume un ruolo altrettanto importante, divenendo 'gioco' del capovolgimento, della provocazione.

---

<sup>39</sup> Roberto Benigni vincitore nella sezione Miglior Attore al edizione 1999 della notte degli Oscar vincitore nella sezione; Miglior Film in Lingua Straniere al edizione 1999 della notte degli Oscar; vincitore nella sezione Migliore Musica Drammatica al edizione 1999 della notte degli Oscar; vincitore nella sezione Film in concorso del Gran premio della giuria 51° edizione del Festival di Cannes; vincitore nella sezione del David come miglior film al edizione '98 del David di Donatello. Roberto Benigni vincitore nella sezione del miglior regia al edizione '98 del David di Donatello; Roberto Benigni, Vincenzo Cerami vincitore nella sezione del miglior sceneggiatura al edizione '98 del David di Donatello; Roberto Benigni vincitore nella sezione del miglior attore al edizione '98 del David di Donatello; vincitore nella sezione del David per la miglior scenografia al edizione '98 del David di Donatello; vincitore nella sezione del David per i miglior costumi al edizione '98 del David di Donatello vincitore nella sezione del David per il miglior produttore al edizione '98 del David di Donatello vincitore nella sezione del David per la miglior fotografia al edizione '98 del David di Donatello vincitore nella sezione del David scuola al edizione '98 del David di Donatello.



La comicità di Benigni ha sempre avuto una funzione dissacrante, iconoclasta, anti-istituzionale e pertanto di denuncia politica più che di censura del malcostume come la tradizione della commedia all'italiana. I suoi modelli sono pertanto Totò, un certo Allen dei primi film - la screwball comedy, l'arlecchinata - Dario Fo e Buster Keaton. Il rimando alla immagine del 'buffone' di corte è evidente: egli può dire tutto rimanendo indenne perché è il folle, il ridicolo, l'unico autorizzato ad essere sincero perché non credibile.

## MATERIALI CRITICI

Di fronte ad una critica di specialisti che ha osannato il film dopo i riconoscimenti internazionali e il successo di pubblico, ma che è sembrata alquanto divisa all'uscita del film, sembra quasi che non si possa aggiungere altro a quanto detto in merito alla rappresentazione attraverso la comicità del dolore e, nella fattispecie, della tragedia della Shoah<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> **Corriere della Sera (19/12/1997)** - Tullio Kezich: "Questo era dunque il nocciolo dello scatenato fantasista, del fluviale monologatore, del fucinato d'ilarità: ora sappiamo che dentro Roberto Benigni si nascondeva (o stava crescendo?) un grande attore. La novità di *La vita è bella* è l'esplosione di un talento recitativo che finora non si era palesato in tutto il suo fulgore. È vero che il copione scritto con Vincenzo Cerami ardisce e non ordisce, nel senso che sbilancia alla maniera dell'ultimo Chaplin la farsa verso il cinema di idee; ed è vero che Benigni regista rivela un'inedita autorevolezza anche nell'avvalersi degli apporti sapienti (per citare solo tre nomi) di Danilo Donati, scenografo, Tonino Delli Colli, operatore e Nicola Piovani, musicista. Il tentativo, invero, acrobatico, è di coniugare il frù frù di Lubitsch che percorre la prima parte (magari con l'occhio al grottesco antinazista *Vogliamo vivere*) con la spoglia eloquenza di Rossellini nella raffigurazione del lager: ma cuciti insieme dal filo rosso di una follia tutta benignesca, magari corroborata dall'attraversamento dell'universo di Fellini. Ho messo così in fila una serie di nomi che possono costituire altrettanti legittimi riferimenti per chi ama chiedersi che cosa c'è a monte di un'opera riuscita. Il panorama è comunque scombuscolato da una sorta di moto perpetuo di stampo surrealista: la trovata del furto del cappello, le uova in testa al gerarca, il cavallo «ebreo» dipinto di verde, il trionfo della «torta etiope», il campo di sterminio trasformato in un gioco che a chi farà mille punti assicurerà in premio un carro armato (e il «tank» americano arriverà puntuale). Si aggiunga l'impegno nel nobilitare il contorno con attori veri, una scelta controcorrente rispetto all'abituale faciloneria: un Giustino Durano di annata, Giuliana Lojodice, Lidia Alfonsi, Horst Bucholz. Peccato che l'impaginazione del film, lodevolmente asciutta, sacrifichi un po' i personaggi minori. Tuttavia ciò che tiene insieme *La vita è bella*, lo giustifica e ne esalta la qualità poetica è la presenza scoppiettante e ispirata del protagonista: romanticamente buffo nei colloqui con la «principessa» Nicoletta Braschi al suono della «Barcarola» di Hoffmann, paternamente protettivo nel duetto con il piccolo Giorgio Cantarini. Nel quale trova finalmente un senso l'ormai vetusto slogan sessantottino «L'immaginazione al potere». Numeri da applauso: Benigni in piedi sulla macchina scoperta che anticipa l'arrivo di re Vittorio Emanuele a una cerimonia paesana; Benigni che fingendosi l'ispettore venuto da Roma intrattiene una scolaresca con un pazzo discorso ridicolizzante la difesa della razza; Benigni che simulando di sapere il tedesco traduce alla sua maniera il minaccioso proclama di un kapò; Benigni alle prese con un'incudine pesantissima simboleggiante i lavori forzati del lager; Benigni travestito da deportata alla ricerca della sua Principessa. E infine il passo marionettistico che il nostro eroe abbozza, per un'estrema finzione agli occhi del bimbo, mentre viene sospinto da un militare armato verso il luogo del sacrificio. Si può solo augurarsi che in una società dove si arriva a qualificare come un «flop» il fatto che un milione di persone abbia seguito in tv il *Macbeth* della Scala, contrapponendogli gli ascolti di trasmissioni di intrattenimento, Benigni non venga considerato un perdente se il suo capolavoro incasserà una lira meno di Pieraccioni."

---

**I'Unità (18/12/1997)** - Michele Anselmi: "Ci sono almeno tre scene da antologia in *La vita è bella*. La prima è il duetto con Giustino Durano nella sala da pranzo di un hotel sfavillante che sembra uscire da una commedia dei «telefoni bianchi»: Benigni è un aspirante cameriere che sotto lo sguardo severo/affettuoso dello zio maître ricapitola buffamente le regole del mestiere. La seconda è Benigni che, spacciandosi per un funzionario fascista venuto da Roma, improvvisa davanti agli studenti uno spogliarello farsesco che ridicolizza il Manifesto della Razza appena promulgato dal regime («Caviglie etrusche su stinco romano»...). La terza - ma il riso stavolta si strozza in gola - è ambientata dentro il lager dove la famiglia Orefice è stata appena deportata: per non far piangere il figlioletto Giosuè, sperduto e spaventato, Benigni traduce fantasiosamente dal tedesco, replicando mosse e tonalità di voce ma non i concetti, le norme del campo urlate da un sergentaccio. Esce oggi nelle sale, in quasi 500 copie, il film più difficile e riuscito del comico toscano. Il più difficile perché, come molti sanno (ma la pubblicità fa di tutto per nascondere), *La vita è bella* racconta sotto forma di commedia l'avventura di un ebreo molto chapliniano nel campo di sterminio di Auschwitz; il più riuscito perché, distaccandosi dalle esangui formulette comiche del Mostro, rivela la crescita di un regista che fino ad ora sembrava aver privilegiato il versante dell'attore. Anticipiamo la domanda ; dei lettori: si ride? Sì, nonostante quel tema. Come si rideva, del resto, vedendo *Vogliamo vivere* di Lubitsch o *Il grande dittatore* di Chaplin. Paragoni impegnativi ma non del tutto incongrui, anche se l'interessato fa bene a schermirsi rivendicando umilmente l'adesione a quei modelli nobili (tra i quali spunta l'amico scomparso Troisi, citato in due sequenze). Comincia in letizia *La vita è bella*, con il protagonista Guido Orefice (Benigni) che solca con l'amico poeta Ferruccio le campagne aretine a bordo di una sbidonata Balilla. «Son già partiti i treni / Si son rotti i treni» rimeggia l'ometto, che è una soave forza della natura, oltreché un inguaribile ottimista. Ma i tempi - siamo sul finire degli anni Trenta - sono tutt'altro che allegri. E così mentre Guido corona il suo romanzo d'amore con la maestra Dora, promessa sposa a un tronfio fascistoide e «salvata» in extremis, un vecchio ronzino dipinto di verde con su scritto «Achtung! Cavallo ebreo» anticipa le incipienti leggi razziali e la deportazione in Germania. E' un film diviso in due *La vita è bella*: al primo tempo, aereo e spiritoso, contrappuntato da «tormentoni» farseschi (il cappello rubato, la chiave dalla finestra...) e da citazioni ironiche da Schopenhauer, ne segue un secondo cupo, disturbante, eppure attraversato da un'estrema forma di vitalità. Certo, l'irrompere del treno piombato in quel campo di sterminio «ricostruito» in una vecchia fonderia di Temi raggela lo spettatore, ma Benigni è bravo nel mantenere sul filo del rasoio l'atmosfera tendente al nero: sicché l'abominio dell'olocausto non arriva attraverso una serie di scene-shock (impossibile riproporre quei corpi macilenti e quelle facce smunte), bensì filtrato dalle estrose bugie del protagonista, il cui unico cruccio consiste nel preservare il figlio dall'orrore facendogli credere di partecipare a una sorta di gioco a premi. Non è più un segreto: Guido muore in sottofinale, fucilato - in un pudico fuori campo - mentre i carri armati americani stanno per irrompere nel lager. Una scelta obbligata, non rassicurante, che il copione scritto insieme a Vincenzo Cerami pilota con una certa grazia, senza temere di infliggere al pubblico natalizio un ulteriore colpo. Difficile dire se il film replicherà gli sfracelli commerciali del Mostro. Nel frattempo c'è stato Pieraccioni; ed è probabile che Benigni abbia voluto sottrarsi alla sfida puntando in alto. Ben fotografato da Tonino Delli Colli e musicato con gusto da Nicola Piovani, *La vita è bella* è anche una buona prova d'attori: da Benigni alla Braschi, da Giustino Durano al piccolo Giorgio Cantarini, tutti risultano intonati alla favola amara, dalla quale si esce con uno strano disagio sottopelle. Che fosse quella l'intenzione degli autori?"

**il Manifesto (17/12/1997)** - Antonello Catacchio : "Il cinema Excelsior è stracolmo. E' la presentazione pubblica del nuovo film di Benigni, *La vita è bella*. Serata organizzata dal Cdec, il Centro di documentazione ebraica contemporanea. Ma non si tratta di una collaborazione legata alla semplice organizzazione della serata, Benigni ha voluto che la fondazione, che da anni si occupa di antisemitismo contemporaneo, e che qualche mese fa aveva presentato su Raidue una delle sue molteplici iniziative, lo straordinario Memoria, fosse chiamata a partecipare alla realizzazione del film. Racconta Marcello Pezzetti del Cdec che "tutto è cominciato quando la produttrice Elda Ferri ha mandato la costumista Alessandra Torelli al Cdec per una ricerca iconografica sull'abbigliamento dei deportati e delle Ss da utilizzare in un film che Benigni aveva intenzione di realizzare. Elda Ferri - prosegue Pezzetti - è la moglie di Roberto Faenza, quindi conosceva già il centro per la fondamentale consulenza effettuata da Liliana Picciotto Fargion per il film *Jona* che visse nella balena. Dai costumi si è passati a Nedo Fiano, toscano e sopravvissuto ad Auschwitz, che ha conservato la casacca oltre a essere competente in campo tessile. Poi anche Pezzetti viene invitato e leggere la sceneggiatura del film per esprimere eventuali dubbi storici. Successivamente viene coinvolto anche Shlomo Venezia, sopravvissuto ad un Sonderkommando a Birkenau (erano gli internati addetti alla camera a gas). "Il mio contributo - dice Venezia - è stato credo rilevante per la scena della spoliazione degli ebrei avviati alla camera a gas. Ho suggerito di sottolineare

---

l'atteggiamento spaesato delle persone che si trovavano lì". In sala, Benigni è seduto accanto alla moglie e coprotagonista Nicoletta Braschi, a fianco il fedele sceneggiatore Vincenzo Cerami. E' un pellegrinaggio di giovani e meno giovani che si avvicinano al personaggio per chiedere un autografo, un bacio (non ho la penna!) una foto insieme. Nulla di diverso dal solito, quando una star è presente in sala. Solo alcuni, come Nedo Fiano, che chiacchiera con vago accento toscano, e Pezzetti hanno un atteggiamento più complice con Roberto. Poi è presentazione secondo copione, con Benigni che invita il pubblico a vedere il film come una favola. Le luci si spengono, lo schermo si illumina e comincia la storia di Guido, giovane e imprevedibile toscano di origine ebraica durante il ventennio fascista. Benigni segue la proiezione tra il pubblico, ascolta risate e applausi a scena aperta, poi arriva il momento più delicato, quello del campo di concentramento con Guido che pervicacemente vuole preservare l'innocenza di Giosuè, il suo bambino di cinque anni, facendogli credere che si tratti di un gioco colossale. Quando termina il film i volti sono tutti segnati dalle lacrime e dalla commozione. L'applauso rivolto a Benigni non è soltanto il tributo rituale di chi si è divertito a uno spettacolo, acquista una valenza diversa. E lo si nota anche dalle persone che vanno per stringergli la mano. Roberto non è più il personaggio noto cui chiedere l'autografo per il nipote o per la zia, è diventato altro da sé, è entrato a far parte della comunità a pieno titolo. Sono abbracci commossi e partecipi, anche Roberto, sempre così pimpante e spiazzante sembra quasi intimidito da tanto affettuoso calore. Il talentaccio si conferma geniale, ma con un surplus di sensibilità che punta dritto al cuore. Senza trascurare la riflessione. Già perché Benigni ha svelato un volto forse inedito, dimostrando di conoscere la storia e le storie così che i dettagli del film, pur raccontati in chiave favolistica, risultino comunque plausibili. Roberto può permettersi di inventare un cavallo verde come provocazione, ma vuole che per interpretare dei tedeschi vengano presi dei tedeschi ("che chiedevano scusa vedendo il campo di concentramento"), che le divise siano precise come se fosse un film storico, che ogni dettaglio sia verificato da chi da anni si dedica a studiare la Shoà, da quella moglie che per amore si imbarca volontariamente sul carro bestiame destinato ai campi, sino alla strada fangosa che conduce alla fabbrica. E ha colpito nel segno, lui, un gentile, un giullare, un comico che ha sentito come un'urgenza impellente nel volere raccontare una storia sulla carta dagli equilibri difficili, al limite dell'impossibilità. E offrendo rigore e sensibilità ha ottenuto il consenso di quanti hanno vissuto in prima persona l'orrore. Il piccolo diavolo è sceso nell'inferno dei campi di sterminio, Il mostro si è avventurato negli abissi più terribili della storia contemporanea ed è stato capace di uscirne vincitore, affidando però a un bimbo l'urlo "abbiamo vinto".

**Sole 24 Ore (28/1/1998)** - Roberto Escobar : "Vedere l'altro lato delle cose, il lato surreale e divertente, o riuscire a immaginarlo", sostiene Roberto Benigni a proposito di *La vita è bella* (Italia, 1997), "ci aiuta a non essere spezzati, trascinati via come fucelli, [...] a passare la notte, anche quando appare lunga lunga". Sono parole d'un uomo intelligente e sensibile, parole da condividere per intero, o quasi. Qualche dubbio, infatti, merita l'idea che le cose abbiano "un altro lato" e che sia, questo lato, la dimensione del comico. Le cose di cui narra il film sono i Lager, i milioni di morti accumulati per giustificare, per fondare un'identità politica e psicologica (quella dei nazisti) priva di fondamenti, funestamente insicura. Come si può sostenere che ci fosse allora o che ci sia oggi, in quel trionfo di morte, un lato comico? Naturalmente, Benigni non vuol dire questo. Solo, rivendica la possibilità e la necessità di volgere il pianto in riso. Tuttavia, nelle sue parole ci pare che qualcosa vada oggettivamente perduto, a proposito del comico. Il quale – sospettiamo – non sta nelle cose, ma negli occhi e nei cuori, in un particolare atteggiarsi dello sguardo. Di fronte a "cose" che minacciano di spezzarci, di trascinarci via come fucelli, alcuni uomini eccezionali riescono a trasformare talmente il loro sguardo, da indurci a trasformare il nostro e, con esso, il significato di quelle "cose" ai nostri occhi e cuori. Per loro merito, invece di piangere ridiamo. Forse, il comico è proprio questo invece, misterioso e grande. In ogni caso, se è questione di sguardi e non di lati delle cose, ne segue che non è davvero altro rispetto al tragico, ma che è lo stesso tragico trasfigurato. Chi voglia arrivare alla comicità – non solo all'umorismo –, non si semplifica la vita rispetto a chi si fermi al tragico, ma se la complica. Non se la caverà girando e rigirando la "cosa" sui suoi lati, fino a trovarne uno surreale e divertente. Prima, gli toccherà di nutrire d'orrore il suo sguardo, di gravarsene gli occhi e il cuore. Solo dopo, gli sarà dato d'esser comico. Questo fa Charlie Chaplin in *Il grande dittatore*, per il poco che di Adolf Hitler può conoscere e immaginare nel '40. E questo fa Woody Allen in *Ombre e nebbia* (1991): del suo Kleinman, del suo Ometto ci induce a ridere mentre, impliciti e crudeli, descrive i meccanismi antichi dell'odio. E così veniamo a *La vita è bella*, e alla sua comicità dimezzata. Per attenuare l'imprudenza di quest'affermazione, conviene precisare che, film dopo film, Benigni s'è fatto finalmente anche autore di cinema, non più solo personaggio. I suoi riferimenti a Chaplin hanno la dignità di citazioni. Nella prima metà, poi, ci sono momenti di comicità alta (insieme con altri, invece, didascalici). Per tutti, valga il discorso estemporaneo a proposito del manifesto fascista sulla razza: qui è davvero il tragico trasfigurato, ciò di cui e per cui ridiamo. Nella

In realtà, una lettura un po' fuori dal coro è ancora possibile, non tanto nel senso dell'opposizione al plauso ottenuto dal film persino dalla comunità ebraica mondiale e dal Pontefice romano, quanto nel senso di coglierne implicazioni teoretiche che riportano immediatamente ad una serie di rimandi filosofici di importanza fondamentale per i percorsi speculativi nel Novecento. Da questo punto di vista il film può diventare oggetto di analisi di un triennio, meglio se di studenti dell'ultimo anno.

È comunque opportuno partire dal tema e dal contesto del film, le leggi razziali del 1938, portando a conoscenza degli studenti alcuni brani tratti da R. De Felice, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*<sup>41</sup> ad evidenziare come la cultura politica italiana anche durante il fascismo non fosse improntata ad antiebraismo e neppure ad antisionismo, e come peraltro le leggi razziali avessero creato forti imbarazzi nella realtà burocratico-amministrativa e militare di uno Stato dove gli ebrei erano anche alti quadri del Partito Nazionale Fascista e dell'esercito. Tutto questo non per diminuire le responsabilità morali e politiche di tale legislazione ma per collocarla correttamente nell'impianto storico dell'Italia, dove i ghetti esistevano comunque fin dal Medioevo e dall'età moderna. Interessante l'analisi riportata da De Felice operata da Guido Leto nel 1936<sup>42</sup> come pure nel 1935 da Marinetti<sup>43</sup>, i quali non esitano a rigettare una tradizione antisemita all'interno della cultura italiana e di quella fascista, alla quale altrimenti non si avrebbero sentito di appartenere; ma basta scorrere le testimonianze dell'epoca per notare come già nel 1938 e ancor prima delle Leggi razziali nel Minculpop emergessero posizioni ben diverse da

---

seconda metà, tuttavia, il comico perde la forza che dovrebbe venirgli dall'orrore (a parte il momento in cui, andando a morire, per assicurare il figlio la vittima si trasforma in marionetta). Non ne è causa l'inverosimiglianza d'un trasferimento in treno veloce e indolore, se paragonato a quanto accadeva in realtà. Neppure ne sono causa l'aria più da caserma che da Lager dell'edificio in cui Mario e i suoi vengono tenuti, o il viso riposato e roseo di Nicoletta Braschi uscita dal Lager. Che si tratti d'una legittima scelta antirealistica o, qua e là, d'infortuni di sceneggiatura e regia, non è questo che rischia di ridurre il comico a un umorismo pieno di buone intenzioni. Quello che manca alla seconda parte di *La vita è bella* è proprio il tragico dello sterminio, il tragico radicale di individui metodicamente annullati nella coscienza di sé, trasformati in Unmensch, mostri. Attorno a Guido ci sono solo dei prigionieri, non uomini assassinati nel loro sapersi uomini, nella loro stessa capacità d'amore e solidarietà. Quando Giustino Durano, in procinto d'entrare nelle docce dove sarà ucciso con il gas, tende la mano per aiutare una SS che sta per cadere, la sceneggiatura dimostra una dolorosa "ignoranza specifica". Quel gesto richiederebbe una consapevolezza di sé, un rispetto di sé, che in ogni modo e fin dall'inizio le ritualità dei Lager avevano cura di massacrare, annichilire. Nessuno dei compagni di Guido evoca, anche solo implicite, le terribili parole "se questo è un uomo...". Non si dica che, per vincere con il riso il pianto, questo Benigni doveva fare: tacere le ragioni profonde del pianto, surrogarle con cenni esteriori, edulcorati. In *Il grande dittatore* basta una breve carrellata avanti e indietro sulle scritte Jew che campeggiano sui negozi del ghetto – mentre Chaplin, piccolo barbiere ebreo, saltella al ritmo d'una musichetta lieve –, perché del riso si soffrano le radici orribili.

<sup>41</sup> Nella edizione Einaudi, 1993. In particolare si citi Parte I, I, 3, p.64 segg. E la Parte II, VI,1-8, p. 235 segg.

<sup>42</sup> Ibidem, p.310.

<sup>43</sup> Ibidem, p.314.

quelle citate<sup>44</sup>.

La trasposizione filmica di questo clima è efficace, soprattutto perché la scelta del registro non cade né sull'aspetto biografico - come in *Jona* - né su quello misto di biografia e fiction - *Schindler's List* - ma sulla commozione che può scaturire dall'accostamento del comico e del tragico.

Se già Aristotele poneva nel riso l'attività definente la differenza specifica dell'uomo in quanto animale razionale, S. Kierkegaard affermava che l'essenza del comico sta proprio nel tragico<sup>45</sup>: questa la statura di personaggi anche letterari come il folle - la cui lucida verità gli permette di sopravvivere -, del pagliaccio - che fa ridere esorcizzando la tristezza del cuore - o del buffone - che solo può permettersi di irridere al potere perché per definizione 'idiota', come il Fool del *King Lear* - . Benigni appartiene del resto a questa tradizione di 'buffone di corte', avendo alle spalle una carriera da iconoclasta sia come regista che come attore, molto legato ai temi beckettiani del nonsense e alle mimiche di Totò (onirico e affabulatore come Dario Fo): non a caso furono in questa direzione le sue partecipazioni al film di F. Fellini, *Le voci della luna* e a *Daunbailò* di J. Jarmush, dove nacque il suo sodalizio con la Braschi.

Il personaggio di Guido utilizza i meccanismi tipici della commedia, quali il capovolgimento delle parti, la reiterazione delle situazioni, il ribaltamento dei ruoli sociali, per 'scampare' una morte alla quale non sarebbe forse destinato - in funzione del proprio statuto di 'folle' - se non scegliesse il sacrificio per suo figlio: nel suo caso, dunque - ennesimo 'ribaltamento' delle regole - l'arte non salva l'artista e la comicità, che la esprime, nemmeno, perché la derisione del potere<sup>46</sup> porta ad una morte 'fuori campo', volutamente non rappresentata da Benigni<sup>47</sup>.

Il 'gioco' e la 'messa in gioco' della tragedia è un ulteriore livello di capovolgimento del reale che però prelude al 'mettersi in gioco' di Guido: un 'gioco' che passa attraverso la parola che dà la vita - metaforicamente ma anche fattivamente - al figlio. Si tratta di una

---

<sup>44</sup> Ibidem, p.396: *Interlandi*.

<sup>45</sup> "Nel corso degli anni la mia faccia è stata definita triste, priva di espressione, glaciale. La grande faccia di pietra e, liberi di non crederci, una grande maschera tragica" (B. Keaton).

<sup>46</sup> Si pensi a Ch. Chaplin, *Il grande dittatore*.

<sup>47</sup> Benigni ha avuto modo in passato di esprimere la sua opinione a riguardo della rappresentazione della morte, che sembra molto vicine, per paradosso, a quella di Bazin: "La messa in scena è la cosa più dolorosa, la più potente e straordinaria che ci sia: trovare il modo più semplice per raccontare una storia è un mistero, è ancora un segreto che a fatica percepisco. La storia è la principessa del regista, deve essere rispettata. Anche la morte, come l'amore, sono da rispettare. Io non volevo lasciare dubbi sulla mia morte, ma ho deciso di non mostrarla, come pure di non mostrare l'amore: la morte, come l'amore, richiede pudore." (R. Benigni).

parola libera<sup>48</sup>, iconoclasta ma anche capace di dare sostanza ontologica a scenari che nel reale sono apocalittici; una parola al limite dell'impudicizia come la fisicità dell'attore, marionetta grottesca<sup>49</sup> in grado di operare come distruttore di senso nel definirne uno nuovo.

Commedia e fiaba si intersecano in modo inestricabile: molti sono in particolare i 'luoghi' del fiabesco, dall'appellativo attribuito alla moglie di Guido (Principessa), alle innumerevoli figure di 'orco' (quello palese, come il primo fidanzato della consorte, o quello più implicito ma altrettanto terrifico del medico del Lager), alla simbologie del castello dal quale fuggire perché infestato dai malvagi (i recinti e i 'letti' del Lager), sino all'apparizione del cavallo verde o del carro armato (oggetto transizionale). Il ruolo del padre rispetto al figlio è poi chiaramente quello dell'aiutante magico, araldo della soglia secondo l'analisi della fiaba condotta da B. Bettelheim.

Dietro la fiaba sussiste però una importante riflessione sul rapporto educativo in un contesto di pericolo di perdita dell'innocenza e dell'infanzia, oltre che sui modelli dell'educazione fondati sul nascondimento, sulla negazione del dolore e della morte: a ben vedere, però, Guido non nasconde la sofferenza, ma la rende sopportabile<sup>50</sup>, proprio come l'idiota di *Train de vie* che riesce, attraverso l'utopia e non la fiaba, a liberarsi attraverso l'immaginazione. Guido dissimula, relativizza, diventa infante, in bilico fra leggerezza e gravità, per salvare l'infanzia, ma con una sottile consapevolezza che la vita può vincere nella fedeltà a se stessi, nel confronto con il 'negativo'<sup>51</sup>. L'affidabilità della parola ritorna ancora una volta nel finale, quando 'la parola si fa carne' sottoforma di carro armato: la magia della parola di Guido decreta la vittoria di Guido in una sequenza che di per sé sola rende omaggio alla grande illusione che è il cinema.

## I TEMI:

---

<sup>48</sup> In questo senso la comicità di Benigni è assimilabile a quella Jiddish dei F.lli Marx o di W. Allen (il tema dell'affabulazione). Si veda la riflessione di L. Wittgenstein sui 'giochi' linguistici: "Il significato di una parola è nel suo uso. Qui la parola 'gioco linguistico' è destinata a mettere in evidenza il fatto che il parlare di un linguaggio fa parte di un'attività o di una forma di vita" (*Ricerche logiche*, L. Wittgenstein).

<sup>49</sup> Si pensi alla sequenza della scuola e a quella finale, dove le movenze di Benigni sono quelle di un 'Pinocchio'/marionetta impertinente.

<sup>50</sup> S. Freud affermava che il comico è colui che si esprime attraverso un 'io' oppositivo alla sofferenza e, come fanno i bambini che negano il dolore per una rovinosa caduta che li ha umiliati, la sminuiscono per farla accettare.

<sup>51</sup> "Noi desideriamo che l'infanzia creda che l'uomo è fundamentalmente buono. Ma i fanciulli sanno che non lo sono sempre e che, se anche lo sono, non sempre hanno la convenienza ad esserlo" (Bruno Bettelheim); e ancora: "L'uomo dalla sovrana sensibilità, guardando in faccia il male, non dice senza riflettere: "Sopprimiamolo!", ma "Viviamolo!". (George Bataille).

- » L'infanzia nei Lager
- » Infanzia e dolore: il modello educativo del 'nascondimento' (negazionismo)
- » Kristallnacht in Germania. e leggi razziali in Italia
- » Il rapporto comicità-tragicità: la comicità come lotta al potere assoluto dei regimi
- » La parola 'liberata': i giochi linguistici
- » Il cinema e la storia: la storia diviene 'fiaba', parabola
- » La comicità: analisi teoretica

### **TRACCE DI LAVORO:**

- » Confronto fra la comicità di R. Benigni e quella di Dario Fo (*Mistero Buffo*)
- » Confronto di alcuni spezzoni con quelli di *Train de vie* di Maihailenau; il tema dello Schlomo/la cultura Jiddish e la musica dell'esilio. Le sequenze terminali
- » Riflessione sui limite della operazione di R. Benigni: il personaggio femminile - il modello educativo - il finale
- » Analisi di un brano delle *Ricerche Logiche* di L. Wittgenstein sul tema del 'gioco' linguistico
- » Analisi di *Film* di S. Beckett per una lettura della comicità di B. Keaton
- » Ricerca della struttura della fiaba e della 'commedia' nel film.

## ***Schindler's list***

*Regia di S. Spielberg*

*Con Liam Neeson, Ben Kingsley, Ralph Fiennes*

*Drammatico, 185'*

*USA, 1983*

### **SINOPSI**

Cracovia, 1939. L'industriale tedesco Oskar Schindler, bella presenza e temperamento avventuroso, manovrando i vertici nazisti tenta di rilevare un fabbrica per produrre pignatte e marmitte. Già reclusi nel ghetto di Podgorze, ed impossibilitati a commerciare, alcuni ebrei vengono convinti da Schindler a fornire il denaro per rilevare l'edificio: li ripagherà impiegandoli nella fabbrica, pagandoli con utensili da scambiare e sottraendoli al campo di lavoro comandato dal sadico criminale tedesco Amon Goeth. Dopo aver ricevuto la breve visita di Emilie, la moglie che subito torna in Moravia vista la vita di libertino impenitente del marito, Schindler, sempre più nelle grazie dell'alto comando nazista e di Goeth, costruisce un campo per i suoi operai, dove le milizie non possono entrare senza la sua autorizzazione. Infine, scatenatosi lo sterminio, decide di attivare, dando fondo a tutte le sue risorse finanziarie, una fabbrica di granate nella natia Brinnlitz. Con l'aiuto dell'inseparabile Itzhak Stern, il contabile ebreo, compila una lista di 1100 persone ebreo perché vengano a lui affidate come operai. Mentre gli uomini arrivano a destinazione, le donne vengono per errore tradotte ad Auschwitz, e solo con grande rischio ed impiegando a fondo risorse e conoscenze Schindler riesce a strapparle alla morte. Per sette mesi la fabbrica produce appositamente granate difettose, finché l'armistizio non trova l'industriale senza denaro. I suoi operai gli donano un anello d'oro con su incisa una frase del Talmud: "Chiunque salva una vita salva il mondo intero".

Il film<sup>52</sup> - tratto dall'omonimo romanzo di Thomas Keneally -

---

<sup>52</sup> Premio Oscar 1993 per Miglior film; Premio Oscar 1993 per Miglior regia; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior attore a Liam Neeson; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior attore non protagonista a Ralph Fiennes; Premio Oscar 1993 per Miglior sceneggiatura non originale a Steven Zaillian; Premio Oscar 1993 per Miglior fotografia a Janusz Kaminski; Premio Oscar 1993 per Miglior colonna sonora a John (musicista) Williams; Premio Oscar 1993 per Miglior scenografia a Ewa Braun; Premio Oscar 1993 per Miglior scenografia a Allan Starski; Premio Oscar 1993 nomination per Migliori costumi a Anna Biedrzycka Sheppard; Premio Oscar 1993 per Miglior montaggio a Michael Kahn; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior suono a Andy Nelson; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior suono a Steve Pederson; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior suono a Scott Millan; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior suono a Ronald Judkins; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior trucco a Christina Smith; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior trucco a Matthew W. Mungle; Premio Oscar 1993 nomination per Miglior trucco a Judith A. Cory.



rasenta un'autobiografia raccontata attraverso la dimensione della finzione cinematografica di Oskar Schindler, avventuriero e capitalista della Germania nazista divenuto eroe per la comunità ebraica di Cracovia che lo vide artefice del salvataggio di numerose vite umane. La figura del protagonista viene tratteggiate nella sua chiaroscuralità, poiché il regista non intende 'risolvere' la complessità di un personaggio che si presenta sotto la forma di una assoluta ambiguità. La vita del ghetto, i pogrom, i 'trattamenti speciali' dei campi di sterminio sono evocati da immagini costruite attraverso la rigidità di un bianco/nero provocatorio e solenne e da un montaggio che alterna soggettive a movimenti di macchina neutrali -proprio per accentuale la ambiguità del protagonista - e a sequenze molto frammentate tenute solo dalla continuità sonora. Molte le sequenze/inquadrature allusive, che evocano senza enfasi l'intera tragedia di un popolo che, per il regista, è la sola cifra di lettura epocale. I personaggi sono talora solo abbozzati con rapidi tratti che impediscono allo spettatore sia l'identificazione sia l'investimento affettivo, avendo però come risultato la percezione della vastità e della pervasività della Shoah - la dimensione della massa, la casualità della salvezza - .

## LA REGIA

Spielberg viene da esperienze cinematografiche che lo hanno visto esplorare la fiaba - 'eterno Peter Pan' di Hollywood - come pure la fiction - la fantascienza, l'horror - ma sempre privilegiando alcuni aspetti tematici, quali la casualità (*Jurassic park*, *Duel*), l'adulto che vive la dimensione del 'gioco' o dell'azzardo (*Hook*, *Incontri ravvicinati del III tipo*), la minaccia oscura che viene dal regno dei quattro elementi (ancora *E.T.*, *Lo squalo*, *Duel* e *Always*) e l'esperienza anche dolorosa della crescita - il Bildungsroman, l'infanzia e l'adolescenza (*E.T.*, *L'impero del sole*, 1941) -. Una costante è anche quella della ricerca di un legame fra micro e macrostoria e l'affermazione di personalità normali in contesti estremi o eccezionali, con i loro limiti e i loro eroismi quotidiani, di fronte a scelte morali che ripropongono una seria riflessione sul valore della vita, anche di una sola vita umana. Su questo punto, è evidente la continuità tematica fra *Schindler's List* e *Salvate il soldato Ryan*: in entrambi i casi il valore delle vita umana, anche di un solo uomo fra i tanti che rischiano di perderla, è ribadito proprio in contesti di stretta precarietà e insicurezza esistenziale come nel caso degli ebrei durante il nazismo o dei soldati al fronte della II guerra mondiale.

## MATERIALE CRITICO<sup>53</sup>

Nella galleria dei personaggi di Spielberg difficilmente troveremo dei caratteri a tutto tondo, senza ombre sia nel negativo sia nella positività. Tutti riposano su un'insanabile ambiguità che non li rende mai né eroi né malvagi, in bilico fra il *non più* e il *non ancora*, quasi che ci fosse uno scarto necessario fra queste due sfere. Basti pensare a qualche esempio: in *Duel*, la 'vittima' del trucker è di fatto colui che ha accettato - se non lanciato - la sfida che poi lo costringe ad una strenua difesa per la sopravvivenza; *E.T.* è nel contempo adulto e bambino, mostro e amico; in *L'impero del sole*, il protagonista non sarà più un ragazzo, alla fine della storia, ma non è ancora un uomo; i dinosauri stessi di *Jurassic* sono, nella loro crudele ferocia, la manifestazione immediata e del tutto priva di responsabilità - e pertanto di malvagità - degli istinti naturali con i quali anche gli umani debbono fare i debiti conti.

A quanto detto non fa eccezione alcun a la figura di Oskar Schindler, la cui presentazione è oscillante fra l'immagine dell'egoismo - l'affarista senza scrupoli e corruttore - e quello della sensibilità - il salvataggio di Stern dal ghetto di Cracovia<sup>54</sup> -. Benefattore non per

---

<sup>53</sup> **Mymovies:** "Film concepito e costruito per essere definitivo, come memoria, opera d'arte e documento. La qualità cinematografica è altissima, del resto nessuno ne avrebbe dubitato conoscendo le attitudini di Spielberg. L'impressione in chi vede il film è profonda, molto studiata è la mediazione fra il cuore e il pensiero. Il regista ha usato il bianco e nero ispirandosi ai documentari dell'epoca nelle sequenze corali e alle immagini espressioniste nelle scene private. Ci sono momenti straordinari, come l'attacco al ghetto di Cracovia e alcuni episodi del campo di concentramento. Quando "tocca" Auschwitz e deve sintetizzare in pochi momenti al regista basta mostrare il grande fumaiolo nella notte per far capire tutto. C'è anche una piccola licenza squisitamente cinematografica, quando vediamo una bambina che riesce a salvarsi dalla strage del ghetto e poi la troviamo morta su un carro nel campo: per farla riconoscere le è stato colorato il cappottino di rosso pallido. Spielberg inoltre presenta il personaggio più odioso di tutta la storia del cinema, il comandante del campo Amon Goeth (Fiennes), che uccide centinaia di persone senza nessunissima ragione, solo perché "sono lì in quel momento". Eppure il regista riesce ad attribuirgli toni grotteschi, persino comici, ed è un altro pregio del film. Dunque tutto bene. Ma c'è il rovescio della medaglia. Trattandosi del più importante cineasta contemporaneo, capace di muovere il costume, è doveroso essere severi. Ma è davvero difficile essere critici. Si può parlare di troppa Hollywood presente nonostante il tentativo di nascondere (certo, Spielberg non è Rossellini) e si può parlare di troppa pianificazione, anche strumentale: con tanto movimento (presentazioni in Germania, a Varsavia, in Israele, con l'avallo di Wiesenthal, il grande nemico dei nazisti, e con l'intervento delle potenti comunità ebraiche del mondo) come si sarebbe potuta negare a Spielberg una bella messe di Oscar? Infatti ne ha raccolti sette, compresi i due maggiori, al film e alla regia."

<sup>54</sup> Il ghetto di Cracovia fu fondato nel 1300. Nel 1938 60.000 erano gli abitanti ebrei su una popolazione della città ammontante a 250.000 persone; il 6 settembre 1939 il centro amministrativo della città fu occupato dai nazisti e il ghetto fu sottoposto a razzia: le sinagoghe furono abbattute e nei primi mesi del 1940 gli ebrei furono banditi da vie e piazze della città. 40.000 ebrei furono espulsi da Cracovia nel 1941 e il 3 marzo dello stesso anno i rimanenti sopravvissuti furono rinchiusi nel ghetto nel quartiere di Podgorze. Qui confluirono ancora 8.000 ebrei sino a quando la chiusura del ghetto nel 1942 portò alla loro deportazione nel campo di Plaszow per poi essere smistati in altri campi di sterminio.

costituzione e forse nemmeno per scelta<sup>55</sup>, egli vive sulla soglia, al confine fra compassione e derisione<sup>56</sup>: personaggio 'irrisolto', dunque, che come molti dei 'tipi umani' di Spielberg è un uomo qualunque, 'ordinario', in un contesto straordinario.

Schindler vive inoltre la vita come gioco, o come strategia: questo lo pone a diretto confronto con il caso che domina del tutto la narrazione spielberghiana. Infatti, una duplice casualità è quella che incombe sugli ebrei: quella della selezione e delle retate ma anche quella della compilazione della lista dei salvati, nomi battuti a macchina in una frammentazione angosciante e continua della speranza, oltre che delle lettere mostrate comporre, in successione, cognomi che potrebbero essere 'altri' se non fossero completati da Stern proprio come vediamo. Ancora, Schindler afferma spesso di dovere la sua fortuna al caso (la guerra, gli incontri più o meno fortuiti) non essendo capace di scegliere - lo fa fare a Stern<sup>57</sup>, infatti - se non alla luce di un misero criterio economico<sup>58</sup>.

Lo stesso regista sceglie di mantenere il registro della narrazione 'sulla soglia': non ci mostra i bambini nelle camere a gas, ma ce li mostra allegri mentre cantano salendo su camion per 'gite' improbabili; ci mostra il fumo della fabbrica di Schindler, alludendo così a ben altro tragico fumo; ci mostra mille storie e volti, così che non ci si riesca quasi ad affezionarsi ad alcuno dei tanti, ma questo basta per

---

<sup>55</sup> E' noto come sulla figura di Schindler esistano varie versioni interpretative: ceco, spia nazista arrestato e poi liberato nel 1938 a seguito dell'annessione dei Sudeti, egli visse in modo egoistico e dissoluto anche i propri affetti, arricchendosi al mercato nero e acquisendo una grande quantità di oggetti preziosi che in seguito gli sarebbero serviti a corrompere alti funzionari del Reich per i propri vantaggi economici. Quando nel 1942 il ghetto di Cracovia fu chiuso, egli richiese operai per la sua fabbrica di pentole e quando nel 1944 gli fu ordinato di ridurre il personale, elaborò con il segretario ebreo Stern la lista dei salvati, cercando di preservare i deboli e i nuclei familiari da una deportazione che non li avrebbe visti sopravvivere sin dall'arrivo nei Lager. Ma forse la sua 'conversione' va posta in relazione allo sbarco degli alleati e al volgersi al peggio del conflitto per la parte nazista.

<sup>56</sup> Esempio la sequenza in cui, fingendo di voler irridere agli ebrei in partenza per il Lager, li fa annaffiare con pompe di acqua al fine reale di dare refrigerio e dissetare i prigionieri stessi.

<sup>57</sup> Stern rappresenta una sorta di demiurgo, di razionale e astuto di angelo custode del gruppo di operai ebraici al quale si contrappone il comandante Goeth nella sua follia persino ridicola se non patetica. Si pensi alla sequenza della delirante dichiarazione di amore e di odio per la 'serva' ebrea. Anche in questo caso, comunque, un personaggio aperto nella sua negatività

<sup>58</sup> "I polacchi costano di più", dice a Stern quando si tratta di comporre una lista di salvati la più ampia possibile, ma ancor prima grida dei suoi operai "Sono miei!!!", a ribadire una logica di possesso o di paternalismo capitalistico che non viene mai del tutto meno nel corso della vicenda.

schiantare l'anima quando inizia la 'disinfestazione'. Ancora più efficace è la famosa sequenza dello sfollamento dal ghetto di Cracovia: lo vediamo nella sua ferocia anche attraverso lo sguardo lontano di Schindler, che pure si porterà dentro quel cappottino rosso di una bimba le cui spoglie intuiamo fra corpi gettati in fosse comuni alla fine del film. Un 'filo rosso' che sembra volerci mostrare uno spaccato di verità - come Oskar ha potuto *davvero* 'sentire' la tragedia - e che rompe il bianco/nero della memoria con il quale è costruito il film sino alla chiusa, dove il riportarci al presente con i suoi colori naturali vuole di fatto essere di apertura alla speranza, alla costruzione del futuro, dunque, proprio sulla memoria.

### **TRACCE DI LAVORO**

»» Analisi della filmografia di Spielberg sulla II guerra mondiale nella prospettiva della cultura americana (*1941, L'impero del sole, Salvate il soldato Ryan*)

»» Analisi della filmografia spielberghiana sull'Olocausto (Schindler, *Gli ultimi giorni*): confronto stilistico ( il tema del colore, del B/Nero e degli oggetti)

»» Confronto fra il testo filmico, quello romanzesco e quello documentario (omonimo documentario di J. Blair, Mondadori Video)

»» Fiction e Faction: gli elementi della finzione inseriti dal regista sullo sfondo di una biografia

»» La biografia - come opera letteraria - mantiene in sé una dimensione di fiction: lo scarto fra la Storia e la narrazione diegetica

»» Ricerca sulla comunità ebraica in Polonia e in particolare a Cracovia

»» Ricerca sulla figura storica di Amon Goeth e confronto con il testo filmico

»» Confronto fra la personalità di Schindler e quella del tedesco ungherese Raoul Wallenberg

### ***Uno specialista - ritratto di un criminale moderno***

*Regia di Eyal Sivan*

*Con Otto Adolf Eichmann, Gideon Hausner, Moshè Landau, Yitzhak Raveh, Robert Servatus*

*Documentario*<sup>59</sup>, 128'

*Austria, Belgio, Francia, Germania, Israele, 1999*

## **SINOPSI**

Catturato a Buenos Aires dai servizi segreti israeliani nel 1960, il criminale nazista Adolf Eichmann<sup>60</sup> viene portato a Gerusalemme. Qui, nell'auditorium della Casa del Popolo trasformata per l'occasione in tribunale, a partire dall'11 aprile 1961 prende il via il processo a suo carico. Dopo otto mesi di dibattimento, il 15 dicembre la Corte del distretto di Gerusalemme, composta da tre giudici israeliani di origine tedesca, pronuncia la condanna a morte. Eichmann ricorre in appello. Il 28 marzo 1962 il giudizio di primo grado viene confermato. Eichmann chiede allora la grazia al Capo dello Stato. Il 31 maggio la grazia viene rifiutata e Eichmann viene impiccato intorno alla mezzanotte.

## **La Regia**

Sivan è alla sua opera prima ma ha dato prova di essere molto più che un documentarista. Lo scopo del film è di offrire un 'ritratto' di un 'criminale moderno', come definito nel sottotitolo, ed è per questo motivo che il processo dal quale si parte perde via via di importanza per divenire un mezzo linguistico di definizione del 'personaggio' Eichmann. In effetti, l'opera di regia è estremamente attenta e Sivan interviene vistosamente attraverso selezioni drastiche di sequenze e di immagini, montaggio che crea ellissi evidenti e che persino tende a scomporre

---

<sup>59</sup> "Dalle 350 ore di filmato del processo ad Adolf Eichmann, che fu responsabile dell'intera organizzazione dello sterminio nazista degli ebrei, Eyal Sivan e Rony Brauman hanno estratto e rimontato due ore di sequenze (...) Sivan ha manipolato fotograficamente l'immagine opaca di questo individuo, sottraendola al passato remoto e restituendola al nostro presente". (Roberto Chiesi, 'Segnocinema', settembre/ottobre 2000)

<sup>60</sup> Otto Adolf Eichmann, tedesco di Solingen, classe 1906, ragioniere, entrò a far parte delle SS nel 1926. Già capo del dipartimento IV-B-4 della Sicurezza interna del Reich, come tenente colonnello SS organizzò dal 1941 al 1945 il trasporto di deportati ebrai, polacchi, slovani e gitani verso i lager. Svolse con solerte coscienza il suo compito contribuendo al massacro sistematico di milioni di persone. Fuggito a Buenos Aires mentre gli altri suoi colleghi erano processati a Norimberga, fu rapito dopo 15 anni dai servizi segreti israeliano che lo riportarono a Gerusalemme per sottoporlo a regolare processo presso la Casa del Popolo. Imputato di 15 capi di accusa, sottoposto alle richieste di chiarimento degli avvocati M. Landau, B. Halévy e Y. Raveh, oltre che del procuratore G. Hausner, mentre in silenzio ascoltava il suo avvocato tedesco R. Servatius, Eichmann si difese presentandosi come vittima del dissidio fra obbedienza esteriore - e timore delle ripercussioni sulla famiglia di eventuali tradimenti o diserzioni - e il peso morale delle sue azioni, ben presto metabolizzato alla luce della doverosità del suo compito. Fu impiccato il 31 maggio 1962.

l'ordine cronologico e logico delle argomentazioni dell'accusa e della difesa, creando anche un effetto di straniamento che ancor più rende l'inconsistenza del 'burocrate' nazista. L'omissione delle testimonianze, alcune delle quali sembrano persino deporre a favore dell'imputato, e l'omissione del verdetto finale, in una inquadratura che, intervenendo con colore e stilizzazione sull'immagine d'epoca, schiaccia il nazista nella sua zelante inettitudine, sono ulteriore conferma di come il regista si concentri su quest'uomo stempiato, fragile, puntiglioso nella sua attenzione al dibattito, pronto a cercare documenti e dare resoconti puntuali di una prassi efficiente di deportazione e sterminio: un uomo apparentemente innocuo che però non sa chiedere perdono né ammettere responsabilità.

Sivan ha lavorato visionando le registrazioni che con quattro telecamere nascoste erano state fatte durante il processo di Gerusalemme nel 1961, per la regia dell'americano Leo T. Hurwitz. Essendo state registrate in video, solo 350 delle 500 ore originarie sono state preservate da degrado e su di esse, selezionate e montate, è stato fatto un lavoro di digitalizzazione e trasferimento su pellicola.

## MATERIALI CRITICI

Solo recentemente, ovvero nel 1999, è apparso in internet, come pure sui giornali europei e americani, il memoriale di Adolf Eichmann, memoriale che egli scrisse in prigione e che fu da lui stesso annunciato durante il processo del 1961 come diario del dissidio spirituale del quale si ritenne 'vittima'. Ridotto ad un decimo delle proporzioni originali - 1200 pagine - , il gerarca vi offre la medesima immagine di sé che tentò di portare durante il processo: esecutore severo e rigoroso, che cerca di dare il massimo sul lavoro e che mai si assume responsabilità nell'esecuzione di ordini che pure potevano anche provocare sotterranee riflessioni e scrupoli morali. Volle sempre compiacere i superiori, si sentì mero esecutore di progetti dai quali non dipendeva - pur essendo stato uno dei gerarchi di Wannsee -: "Non potevo sottrarmi e non ho mai tentato di farlo", così si esprime negli scritti e così lo sentiamo dire nel corso del film di Sivan<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> **Corriere della Sera (27/11/1999)** - Tullio Kezich : " Nel riflettere sull'adesione alla campagna razziale di alcuni intellettuali italiani dell'era fascista, Paolo Mieli si è chiesto su «La Stampa» (21 novembre) perché nessuno di loro ha mai parlato con franchezza dei propri errori. Ovvero perché su questo tema l'atteggiamento più comune è da sempre quello della rimozione. Il film *Uno specialista*, sintesi delle 114 sedute del processo contro Adolf Eichmann svoltosi a Gerusalemme tra l'aprile e il dicembre del '61, viene appunto incontro all'esigenza di una rilettura dell'Olocausto che appare di drammatica attualità dopo la bomba dei neonazisti a via Tasso.

---

Videoregistrato all'epoca dall'americano Leo Hurwitz (1909-1991), il materiale fu da lui utilizzato per il film tv *Verdict for Tomorrow*. Ora gli animosi israeliani Rony Brauman e Eyal Sivan hanno editato le 350 ore delle cassette reperibili (150 sono scomparse) in una secca successione di tredici scene. Nella tragedia mancano il prologo e l'epilogo. Ovvero la caccia durata tre lustri al latitante colonnello delle SS, nascosto a Buenos Aires con nome falso e passaporto vaticano; e gli eventi successivi: l'appello che il 28 marzo '62 confermò la condanna e la conseguente impiccagione (31 maggio). Spiace che la pena capitale, deprecabile sempre, abbia chiuso la vertenza in chiave di vendetta anziché di giustizia. Nella sua gabbia di cristallo il boia sembra più un burocrate sottoposto a indagine amministrativa che un assassino di massa. Inappuntabilmente formale, si alza in piedi per rispondere a ogni domanda, consulta fasci di documenti, prende appunti e ribadisce che come soldato era tenuto a obbedire. Si proclama volta a volta idealista, strumento nelle mani di forze superiori e reincarnazione di Ponzio Pilato. A un certo punto sbotta: «Mi sento come una bistecca sulla griglia»; ma si lascia sfuggire che al termine della famigerata conferenza del Wannsee, in cui fu programmato l'annientamento di 6 milioni di esseri umani, lui e gli altri gerarchi brindarono a cognac. «Uno specialista» non è uno spettacolo, ma la verità nuda e cruda: e a definitiva confutazione delle tesi negazioniste, esprime quella che nel suo libro Hannah Arendt chiama *La banalità del male*. L'immagine più forte, che condensa l'intero significato dell'operazione? Il dettaglio di un registratore con un braccio che entra in campo per avviarlo; e il braccio ha un numero tatuato."

**la Repubblica (26/11/1999)** - Roberto Nepoti: " Abbiamo sorriso e pianto con *La vita è bella*, trepidato per *Jacob il bugiardo*, sofferto le testimonianze dei sopravvissuti negli *Ultimi giorni*, il documentario prodotto da Spielberg. Ma, attenzione: il film più sconvolgente sulla Shoah arriva ora e s'intitola *Uno specialista*. Non ricorre alla drammaturgia, non mostra lo sterminio; è il resoconto di un processo dove la parola, anziché alle risorse della retorica, si affida allo stretto gergo processuale: eppure è molto più agghiacciante di qualsiasi horror. Perché è la realtà, ma soprattutto perché mette in scena l'assoluta banalità, la "normalità" del male. Lo diceva il titolo del libro di Hannah Arendt, *Eichmann a Gerusalemme, rapporto sulla banalità del male*; lo dice bene anche il sottotitolo del film, *Ritratto di un criminale moderno*: *Uno specialista* (l'edizione italiana è curata da Carlo Di Carlo) spiega con un'evidenza senza confronti, la pianificazione del genocidio, la logica con cui il "materiale biologico" veniva evacuato, trasferito alle varie destinazioni e massacrato con perfetta efficacia (quella che indusse i sociologi francofortesi a paragonare il campo di sterminio alla moderna fabbrica). Le immagini esistevano già tutte: 350 ore di riprese-video del processo, svoltosi a Gerusalemme nel 1961, contro il criminale nazista Adolf Eichmann. Tenente colonnello, capo del Dipartimento IV-B-4 della Sicurezza Interna del III Reich, Eichmann organizzò in modo scientifico la deportazione di ebrei, gitani, polacchi e sloveni di tutta Europa verso i campi in cui sarebbero stati uccisi. Assumendo la propria difesa l'imputato, su cui pendevano quindici capi d'accusa per crimini contro l'umanità, contro il popolo ebreo e di guerra, scelse la linea di negare ogni responsabilità personale, asserendo di avere obbedito a ordini superiori pur non approvandoli; al contrario, non nascose mai l'orgoglio per avere svolto il proprio "lavoro" con devozione, zelo e metodica efficienza, assolvendolo per ciò stesso da ogni considerazione etica o semplicemente umana. Nelle due ore e otto minuti del film, le telecamere nascoste si soffermano sul volto di Eichmann mentre racconta come applicava al genocidio le procedure di routine, utilizzando termini burocratici

Sivan insiste su una rappresentazione del gerarca nazista che diviene impegnativa anche per lo spettatore: non si riesce del tutto a condannare questa figura, che si alza pateticamente e si risiede a scatti all'apertura del film, quando entra la corte, in segno di scrupoloso rispetto, che descrive con algida obiettività l'orrendo spettacolo di sangue che osservò a Berlino sul luogo della uccisione di centinaia di ebrei, che si trincerava dietro gli occhiali quasi a difendersi dal mondo e da una situazione ingestibile, mentre una guardia del tribunale accende un registratore mostrando sul suo braccio i segni della deportazione. La banalità del male in Eichmann appartiene a tutti, come a coloro che, lavorando ad Auschwitz, erano padri affettuosi e mariti solerti che tenevano con cura i giardini delle loro case poste fuori dal recinto del Lager, una banalità che Hannah Arendt ha ben analizzato nel suo

---

quali "evacuare", "trasferimento", "pratica". Nel selezionare il materiale girato all'epoca da Leo Hurwitz, il regista Eyal Sivan rinuncia a quasi tutte le testimonianze dei sopravvissuti della Shoah per concentrarsi sul terreno giuridico delle responsabilità di Eichmann, secondo la linea sostenuta coerentemente per tutto il processo dal presidente della Corte, Moshé Landu. Anche se Sivan si ritiene un ebreo dissidente, la scelta di dare la parola all'accusato risulta più convincente di qualsiasi arringa. Il suo documentario è l'opposto di quelli celebri di Leni Riefenstahl, con l'immagine dell'ufficiale delle SS avvolto in paramenti militari da guerra. Qui l'immagine, ben più spaventosa, è quella di un grigio, efficiente burocrate calvo e con gli occhiali, un impiegato modello specializzato nello sterminio scientifico di esseri umani."

**il Giornale Nuovo (28/11/1999)** - Maurizio Cabona : "Era un ufficiale subalterno delle Ss - solo nel 1945 era diventato tenente colonnello - Adolf Eichmann, rapito nel 1960 a Buenos Aires e nel 1961 impiccato a Gerusalemme. Era stato responsabile dell'organizzazione dell'esodo degli ebrei dall'Austria, prima della guerra; e, durante, dei trasporti ferroviari dei deportati. Tredici anni dopo che le forche di Norimberga per politici e militari vinti, non più i vincitori, ma Israele, diveniva eleggeva il nuovo simbolo non della guerra, ma della persecuzione antisemita. Rango che Hannah Arendt giudicò incongruo per un tecnico - anche se molto efficiente, anche se in uniforme - in *La banalità del male* (Feltrinelli, 1963), libro bello e famoso cui si sono ispirati Rony Brauman & Eyal Sivan per *Uno specialista*, asciutto documentario di due ore in bianco e nero, presentato all'ultimo Festival di Berlino e a France Cinéma'99 di Firenze. E subito accolto alla prima di venerdì a Roma da una bomba-carta davanti al cinema Nuovo Olimpia. Brauman & Sivan hanno concentrato 350 ore di registrazioni tv effettuate da Leo Hurwitz e non vi hanno apposto commento: si sentono solo le voci originali e quelle dei traduttori. Brauman & Sivan si vogliono infatti gli anti-Spielberg e gli anti-Benigni: *Lo specialista* - dice Sivan - mostra «non i perseguitati, ma un persecutore e rende evidente che, per perseguitare, non occorre essere un mostro. Basta essere uno zelante funzionario di uno Stato. Nel processo, che non gli lasciava speranze, Eichmann non si compiace né si rammarica per le vicende nelle quali era coinvolto. Oppone di essere stato la rotella di un ingranaggio e di avere fatto il suo lavoro come meglio poteva. Era *Uno specialista*, insomma, come ne deduce il titolo del film, riassumendo anche la tesi di Brauman & Sivan, secondo la quale, certo, «non bisogna dimenticare», ma soprattutto l'accaduto continua ad accadere».



reportage del processo, *La banalità del male*, appunto. L'insistenza degli accusatori, la percezione che in fondo la storia la scrive chi vince le guerre e che colui che per il nazismo sarebbe stato un eroe ora era sul banco degli imputati per crimini contro l'umanità in un processo che, pur nella sua formale correttezza, era già deciso per i suoi esiti, fa persino tendere, a tratti, ad una commiserazione 'umana' per Eichmann, pur nella responsabilità atroce del suo compito, nella sua inettitudine dichiarata o incapacità alla disobbedienza, gesto 'virtuoso' ma pericoloso in quel contesto. La sua codardia ci ricorda la fragilità di tutti gli uomini, di tutti noi in condizioni estreme, in situazioni di paura o di decisioni difficili. Che l'obbedienza non si più una virtù, nel senso di Don Milani, Eichmann ce lo dimostra con la sua protervia, lui che non chiede perdono ma balbetta scuse per non avere capito le domande, ma anche con la sua apparente innocuità, che lo vede molto lontano dallo stereotipo del feroce nazista, dell'invasata SS. La percezione delle cose viene da regista volutamente distorta, non solo per interpellare lo spettatore in un giudizio 'umano' su Eichmann, al di là del giudizio giuridico, ma anche per mostrare la deformazione del pensiero con il quale Eichmann ha colto la sua azione: il processo diventa un riflesso sul volto di Eichmann, nella sua mente offuscata dal contesto accusatorio e dall'incalzare delle domande.

Il tono della questione è offerto da come Eichmann interpreti l'obbedienza al Fuhrer, citando l'imperativo categorico della *Critica della Ragion Pratica*: il capo indiscusso del Terzo Reich è da lui assimilato alla 'ragione morale' stessa, e la sua volontà a quella che esprime la legislazione universale di kantiana memoria. Da qui lo zelo di Eichmann: "essere ligi alla legge non significa obbedire ma agire come se si fosse il legislatore che ha stilato la legge a cui si obbedisce".

### **TRACCE DI LAVORO:**

▶▶ Analisi comparata di brani da *La banalità del male* (Feltrinelli) di H. Arendt e brani filmici (l'autodifesa di Eichmann sulla questione morale).

▶▶ Analisi del brano sulla legge kantiana e lettura delle formulazioni dell'imperativo categorico nei *Prolegomeni* kantiani.

▶▶ Analisi comparata dei reportage nazisti e americani sui Lager (Materiale disponibile c/o il Cedec di Milano).

▶▶ Analisi di brani dal film *Memoria* a cura di R. Pezzetti (Cedec) sul tema delle testimonianze.

▶▶ Analisi delle dichiarazioni di Wannsee e del contributo del Cedec di Milano in CD rom sull'argomento (*Destinazione Auschwitz*).

»» Analisi di brani da Hans Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz* (Il Melangolo, 1987), sul tema della responsabilità umana e dell'onnipotenza divina, che Auschwitz sembra negare, a confronto con H. Arendt, *Le origini del totalitarismo* (Bompiani, 1978), in cui il totalitarismo è messo in relazione con la società di massa e la massificazione delle coscienze.

»» Confronto del 'caso' Eichmann con quello del dott. Munch, medico di Auschwitz, che fu assolto al processo sui fatti di Auschwitz, diversamente da Eichmann, per avere introdotto test innocui su donne ebreie al fine di salvarle dalle camere a gas. La sua testimonianza fa parte del film : *Gli ultimi giorni*, di J. Moll.

»» Analisi del brano di Primo Levi da *Se questo è un uomo* (Da Silva, 1947), sui *Musulmanner*, i sommersi.