

www.sfi.it



Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 32 – maggio 2014

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

fdenat@iol.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

philosophe0@tin.it

fabio.minazzi@asi.unile.it

morselli@aliceposta.it

gasppo@tin.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

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

<p>MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u></p>	
<p>A seguito dell'Appello per la filosofia: contributi al dibattito</p>	<p>FRANCESCO CONIGLIONE, <u>Una nuova alleanza tra filosofia e scienza per un rinnovamento della cultura e dell'educazione</u></p> <p>MARIO DE PASQUALE, <u>La filosofia per la dignità della vita umana</u></p> <p>BIANCA MARIA VENTURA, <u>Pensieri, ricordi e qualche prospettiva</u></p> <p>MARCO MAURIZI e ERMANNO CASTANÒ, <u>Un appello in difesa della filosofia</u></p> <p>LUCA ILLETTERRATI, <u>Essere giusti con la filosofia</u></p> <p>ALBERTO GAIANI, <u>Difese della filosofia</u></p> <p>WALTER BERNARDI, <u>Liceo quadriennale, riforma della scuola e insegnamento della filosofia. Qualche riflessione da un direttore "navigante"</u></p>
<p>SFI Sezione di Ancona: Filosofia nella città</p>	<p>GIULIO MORACA, <u>Democrazia e partecipazione: i modelli di democrazia</u></p> <p>GIULIO MORACA, <u>Escatologia e Storia</u></p>
<p>Percorsi e attività per la scuola secondaria</p>	<p>NICOLÒ VALENZANO, <u>L'uso del telefonino in classe: un pretesto filosofico</u></p> <p>ROBERTO SALA, <u>Progetto: I classici della filosofia. Una lettura a più voci</u></p>
<p>Saggi</p>	<p>MARTA BALDINI, <u>La comunità di ricerca di Lipman e il "metodo a-metodico"</u></p> <p>GIOVANNA LO CICERO, <u>L'Ethica sive Scito te ipsum di Pietro Abelardo</u></p> <p>ROSARIO MIRONE, <u>Leibniz e la fisica moderna</u></p>
<p>Recensione</p>	<p>MARIO DE PASQUALE, <u>Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio (Anna Bianchi)</u></p>

EDITORIALE

Mario De Pasquale

Questo numero ospita numerosi interventi a difesa della filosofia contro il tentativo in atto di ridimensionare il ruolo della filosofia nell'ambito della ricerca e della formazione delle nuove generazioni. Si temono riduzioni delle cattedre e degli insegnamenti filosofici nell'università, vi sono accenni di insofferenza per l'insegnamento liceale. Negli ultimi decenni si sono fronteggiati due movimenti teorici e sociali che tendevano, l'uno ad ampliare la fruizione dell'insegnamento filosofico, sino a portarlo nei bienni della secondaria superiore e in tutti gli indirizzi (filosofia per tutti), l'altro a ridurre l'ampiezza e a negarne l'utilità. I tentativi sono stati plurimi e reiterati nell'arco degli ultimi decenni, del resto mai riusciti completamente. Ora ci troviamo di fronte ad un nuovo tentativo, che si colloca in un processo di ampliamento pervasivo dell'estensione di un ideale neoliberale della forma sociale di vita e in particolare della funzione della ricerca e della formazione. La funzionalità alla razionalità e all'efficienza dello sviluppo produttivo del sistema sociale, ridotto tecnocraticamente alla forma economica della produzione di ricchezza, tenta di travolgere, quasi fatalmente, ogni resistenza, tacciata come conservatrice e anacronisticamente corporativa.

La reazione e la resistenza dei filosofi sono sacrosante ancorché tardive e poco articolate in concretezza di riferimenti. In generale i filosofi hanno avuto qualche difficoltà a gestire la riformulazione della presenza della filosofia nel grande processo della scolarizzazione di massa, della globale ri-descrizione dell'universo della ricerca, dell'informazione, della formazione e della comunicazione. Conseguentemente, spesso le cose si sono realizzate fatalmente senza la partecipazione dei filosofi all'elaborazione delle decisioni strategiche.

Il dibattito che si sta sviluppando in questi mesi in difesa della filosofia mi sembra che, in alcune espressioni, si stia riposizionando all'altezza dei problemi e dei bisogni culturali e formativi attuali. In questo numero ripubblichiamo alcuni degli appelli in difesa della filosofia che hanno avuto maggiore risonanza sui media e sono degni di essere letti da tutti (tali sono gli interventi di Luca Illetterati (*Essere giusti con la filosofia*, già pubblicato in "Il Manifesto", 1.03.2014), di Alberto Gaiani (*Difese della filosofia?* <http://www.alfabeta2.it/2014/03/15/difendere-filosofia/>), Marco Maurizi e Ermanno Castanò (*Un appello in difesa della filosofia* <http://costituentefilosofia.blogspot.it/>, 15.04.2014).

Da segnalare l'intervento del presidente della Sfi, Francesco Coniglione, *Una nuova alleanza tra filosofia e scienza per un rinnovamento della cultura dell'educazione*, che approfondisce le ragioni della difesa della filosofia sottolineando la necessità della visione unitaria della cultura, umanistica e scientifica, per un'efficace formazione delle nuove generazioni. Seguono gli interventi di Bianca Maria Ventura, *Pensieri, ricordi e qualche prospettiva*, di Mario De Pasquale, *In difesa della filosofia: per una vita degna di essere vissuta*.

L'attivazione della sperimentazione del liceo Internazionale quadriennale ha sollevato molte polemiche sia perché scarsamente preparato all'interno di una revisione globale dei percorsi curricolari dell'intero sviluppo dei gradi scolastici, sia perché si paventa, sembra per ora immotivatamente, una riduzione dell'insegnamento filosofico. A questo proposito interessante l'intervento di Valerio Bernardi (*Liceo quadriennale, Riforma della scuola e insegnamento della filosofia. Qualche riflessione da un diretto "navigante"*) che espone le ragioni, le finalità, le prospettive della sperimentazione presso la sua scuola del liceo Internazionale quadriennale che tanto dibattito ha suscitato.

Nella rubrica “Filosofia in città”, due interventi di Giulio Moraca, *Democrazia e partecipazione: i modelli di democrazia, Escatologia e Storia*, che hanno come riferimenti le iniziative realizzate dalla sezione Sfi di Ancona nell’ambito dell’omonimo progetto, svoltesi ad Ancona nell’autunno del 2013. Il primo intervento tende ad offrire alla cittadinanza un’occasione per riflettere su alcuni temi della partecipazione democratica, in cui una ricostruzione del concetto porta ad una presentazione dei problemi della democrazia attuale. Il secondo intervento ha come tema la filosofia della storia.

Nella sezione “Percorsi e attività per la scuola secondaria”, interessanti i contributi di Niccolò Valenzano, *L’uso del telefonino in classe: un pretesto filosofico*, e di Roberto Sala, *Progetto: I classici della filosofia. Una lettura a più voci*.

Nella rubrica “Saggi” i contributi di Marta Baldini, *La comunità di ricerca di Lipman e il “metodo a-metodico”*, in cui si esamina la possibilità che la comunità di ricerca di Lipman possa essere un’espressione e attuazione del metodo zambrano. Riprendendo spunti presenti nel volume di L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori editore, Napoli, 2006. Specifiche ricerche sono quelle di Giovanna Lo Cicero, *L’ethica sive Scito te ipsum di Pietro Abelardo*, e di Rosario Mirone, *Leibniz e la fisica moderna*.

In fondo una recensione di Anna Bianchi sul testo di Mario de Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo Ed. Bari 2014.

**UNA NUOVA ALLEANZA TRA FILOSOFIA E SCIENZA
PER UN RINNOVAMENTO DELLA CULTURA E DELL'EDUCAZIONE¹**

Francesco Coniglione

1. Non v'è dubbio che la filosofia sia sotto attacco. Ad essere contestata è la sua stessa funzione, il suo diritto all'esistenza, la sua utilità in una società il cui compito principale è la "crescita", l'innovazione, la produzione e la capacità di competere nei mercati. A che può mai servire, allora, la solitaria meditazione di chi si occupa di astrusi e incomprensibili problemi, che ai più non dicono nulla e che possono essere solo oggetto di scherno? Una svalutazione che arriva sino al dileggio per la sua inutilità, come ha recentemente fatto il premier australiano: a che serve infatti una ricerca su "Il concetto di Dio nell'idealismo post-kantiano di Hegel"?². Fa forse aumentare il Pil di un paese? Introduce nuove tecnologie nella produzione di microchip?

Eppure a questa contestazione si possono opporre altri dati di fatto che depongono per una diversa versione dei fatti. Si dà il caso, per l'appunto, che alla contestazione della filosofia si associ anche una sua ambigua e a volte sorprendente popolarità, quando su di essa si fanno dei festival, si organizzano kermesse, si accendono i riflettori e le strategie di una comunicazione di massa che sembra avere il potere di trasformare anche il piombo in oro. E, ancor più singolare, a queste manifestazioni popolari e spesso folkloristiche finiscono per partecipare da protagonisti gli stessi filosofi o studiosi di filosofia che esercitano il proprio mestiere in grigie e tristi aule universitarie, seguiti da studenti svogliati e dallo sguardo indifferente, per i quali la lettura di un testo filosofico o le spiegazioni del docente sono come le gocce di pioggia su una superficie perfettamente impermeabile: non inzuppano le loro menti, non cambiano il loro modo di vedere e pensare, non si inseriscono come elemento creativo nella loro visione del mondo, nel loro modo di esistere. Sarebbe proprio che nel loro caso valga quell'eterno ritornello che si ripete agli studenti che intraprendono lo studio della filosofia, per il quale tutto "resta tale e quale".

C'è dunque uno scarto da diagnosticare, una evidente dissimetria tra l'esigenza di filosofia, cioè di riflessione su se stessi e sul mondo che ci circonda, e una sua consolidata pratica che non sembra essere in grado di rispondere. Non a caso l'ultimo Congresso della SFI è stato dedicato a "La domanda civile di Filosofia. Modi, tipi e generi del filosofare per la società del XXI secolo" con lo scopo di riuscire ad intercettare il bisogno diffuso di riflessione concettuale e di filosofia per riuscire a connetterlo con il lavoro e le pratiche tradizionali che vengono ancora condotte nelle sue sedi istituzionali. L'obiettivo ambizioso era (e rimane tutt'ora per la SFI) riuscire a evidenziare come la riflessione svolta dai "professionisti" della filosofia non è indifferente o insignificante per quelle forme di pratiche filosofiche che negli ultimi anni hanno sempre più preso piede (come ad es. la "consulenza filosofica"). Nella convinzione che è dal reciproco fruttuoso rapporto che può scaturire una reciproca fecondazione che sola può portare al rinnovamento degli stili di ricerca filosofica come anche dei suoi modi di insegnamento.

Ma si assumerebbe un'ottica parziale e troppo legata al "particolare" di noi cultori di questa disciplina se non si notasse parimenti che il problema non concerne solo la filosofia, ma le scienze umane in generale. È quanto ha evidenziato il discusso e ben noto "Manifesto per gli

¹ Questo intervento riprende, in parte e con molti cambiamenti ed integrazioni, quanto già da me scritto in "Gli studi umanistici non servono solo a se stessi", in *Roars* 21-12-2013; "Quando è utile l'utilità dell'inutile. A proposito del libro di Nuccio Ordine", in *Roars* 14-01-104.

² Cfr. E. Delany, "Humanities Studies Under Strain Around the Globe", *The New York Times*, 1 dicembre 2013.

studi umanistici” scritto da Roberto Esposito, Ernesto Galli della Loggia e Alberto Asor Rosa, sul quale l’università Roma Tor Vergata ha organizzato in aprile un mini convegno, nell’assenza degli autori (seppur invitati), che – come tutte le prime donne – lesinano la propria visione. Eppure questo manifesto giunge opportuno per richiamare l’attenzione della cultura italiana (non oso sperare in quella dei politici) sul deperimento che sta subendo da alcuni decenni un settore della sapere e della ricerca italiana che sinora ha rappresentato un asse portante dell’identità intellettuale della nazione. Il discorso dei tre in effetti mette giustamente nella dovuta luce come grazie a questa specifica cultura – e non a quella scientifico-tecnica, di per sé universalizzante e quindi meno legata alle specifiche storie nazionali – venga ad edificarsi il senso civile e l’identità di una nazione, che altrimenti andrebbe smarrito insieme alla memoria del proprio passato e alle motivazioni che hanno fatto essere l’oggi quello che è. Considerazioni da condividere, specie quando si rivolgono a stigmatizzare le più recenti tendenze espresse nell’ambito della politica universitaria, dove il concetto di valutazione – e le connesse procedure messe in atto dall’Anvur – hanno finito per mortificare la specificità della cultura umanistica; tendenze nella sostanza cablate su modelli procedurali tratti dalle scienze ingegneristiche e tecniche. E a ciò ha fatto da controcanto una generale svalutazione della conoscenza umanistica in quanto con essa “non si mangia”, ovvero non è foriera di quello sviluppo tecnologico ed economico cui anche la ricerca scientifica dovrebbe essere piegata.

Eppure questo discorso mi pare che colga solo metà del problema: esso si concentra sull’importanza delle scienze umanistiche in quanto tali, cioè in quanto cultura e formazione della coscienza civile e del tessuto sociale di una nazione, in quanto “attività dello spirito”, di per sé da coltivare, in quanto hanno la loro valenza e significato nel fornire all’uomo in genere la possibilità di dare senso alla propria esistenza, di cogliere il proprio posto nel mondo, di rispondere ai suoi interrogativi vitali ed esistenziali non immediatamente legati alla sfera riproduttiva (in senso lato). È una ricerca di senso cui è particolarmente dedicata la filosofia e che sembra rispondere in effetti alle esigenze di molti giovani e non giovani, che non si sentono appagati da una logica mercantile che sostituisce al senso il prodotto, alla riflessione interiore la manipolazione di oggetti elettronici. Ed a questa medesima dimensione fa riferimento, a testimonianza di quanto detto, un altro volumetto di Nuccio Ordine che ha avuto un successo straordinario³. Anche in questo caso, infatti, l’utilità di quello che sembra inutile – e cosa è stato di maggiormente inutile della filosofia? – non è quella pragmatica intesa da chi ha affermato che con la cultura non si mangia; se essa è intesa, cioè, nel senso più crasso e materialistico – all’interno del quale ci può anche rientrare il più nobile fine dello sviluppo economico e del “progresso” dell’umanità – allora è ovvio che tutta una serie di discipline e campi della cultura umana non hanno a questo fine alcuna utilità; e tra queste vi sono elettivamente e prioritariamente la filosofia. Ma l’utilità che ha in mente Ordine è quella subordinata a un fine più elevato, ovvero la «coltivazione dello spirito» e la «crescita civile e culturale dell’umanità», in quanto egli considera utile tutto ciò che contribuisce a diventare “migliori”. Non quindi utilità pragmatica, tesa a guadagni più elevati, al benessere economico, al profitto, al successo degli incassi, bensì una più raffinata e impalpabile “utilità” come “miglioramento” dell’uomo. E quest’ultimo non può che essere principalmente il portato delle discipline umanistiche, e tra queste di quelle filosofiche innanzi tutto, perché solo esse hanno quei contenuti formativi – intessuti di memorie, biografie, valori morali ed etici, riflessioni spirituali e sulla vita, poesia e sentimento estetico – che possono soli portare a una vera e propria “metamorfosi dello spirito” e quindi ad elevare l’uomo dallo stato di bruto a quello di essere umano pienamente compiuto e realizzato.

In questa prospettiva ad avere importanza è il concetto di dignità dell’uomo, l’esigenza della ricchezza interiore, il valore della cultura come mera elevazione dello spirito, cioè tutti quegli aspetti della vita umana che in un sempre più incalzante plebeismo culturale tendono ed essere rubricati tra le parole vuote, i discorsi retorici e inutili. Oggi tutto deve essere misurabi-

³ Cfr. N. Ordine, *L’utilità dell’inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano 2013.

le, valutabile con criteri quantitativi, oggettivabile in “prodotti”: è quanto succede in un’università e in una scuola in cui gli studenti sono diventati “clienti” e l’istituzione educativa è diventata una “azienda” non più guidata da un preside o direttore didattico, ma da un “manager” a cui ormai nulla importa dell’educazione, quanto piuttosto di rispettare parametri quantitativi: numero di studenti fuori corso, numero di clienti (come misura del successo dell’azienda-università o azienda-scuola), criteri minimi, compilazione di formulari, predisposizione di improbabili e mai rispettate programmazioni educative attraverso innumerevoli, interminabili, inutili e noiosissime riunioni e la cui “realizzazione” trova tuttavia puntuale attuazione nelle montagne di carta compilate a fine anno.

E così, fino a quando si resta su questo piano, finché la rivendicazione della filosofia e della cultura umanistica resta affidata alla sua capacità di formazione complessiva della personalità dell’uomo, all’arricchimento della sua interiorità o anche alla formazione dello spirito critico e della sua identità di cittadino e di appartenente a una comunità nazionale legata da comuni vincoli e facente parte della medesima “narrazione”, si corre il rischio di essere giudicati dei *laudatores temporis acti*, degli inguaribili nostalgici per un mondo che non è più, per una cultura ormai inadeguata alle sfide della contemporaneità che pone la immancabile e sempre presente “globalizzazione”. Sicché questo discorso mi pare monco, incompleto e per ciò stesso depotenziato nella sua capacità di cogliere in modo radicale il problema nella sua interezza, che non è solo quello del valore in sé della cultura umanistica, cioè di un discorso fatto dagli umanisti – dai filosofi, dai letterati, dagli storici – in difesa del proprio sapere o della propria categoria, in modo da preservare un territorio che si restringe sempre più: in spazi istituzionali (nelle università e nelle scuole) e in finanziamenti per la ricerca.

È un discorso parziale perché non prende in considerazione quella necessaria relazione che la cultura umanistica ha sempre avuto proprio con le scienze e la stessa tecnologia e perché non coglie alla radice il significato di quella “società della conoscenza” che si va affermando sempre più su scala globale e la cui implementazione è – almeno a livello verbale – nelle intenzioni della nostra classe politica. E cominciamo proprio da quest’ultimo punto, per cercare poi di articolare anche l’altro.

2. Come ho già scritto altrove con maggiore dovizia di particolari⁴, la società della conoscenza nasce dalla consapevolezza sempre più diffusa della rilevanza crescente nella produzione dei beni economici assunta dalla scienza con l’alta intensità di sapere immesso nei prodotti e nelle merci e l’importanza sempre crescente del “capitale intangibile” costituito dal sapere e dalle competenze possedute dagli individui altamente specializzati impegnate sempre più intensivamente nei processi di produzione. Nella società della conoscenza si ha infatti il passaggio dall’importanza che gli input di carattere materiale hanno nei processi produttivi a quella assunta dagli input simbolici, in un duplice senso: come economia che incorpora sempre più conoscenza nei prodotti immessi sul mercato – sicché può esser affermato che oggi noi compriamo “sapere congelato”⁵; e come economia in cui la conoscenza diventa sempre più una merce, per cui l’attività economica è rappresentata in misura crescente dalla produzione e dal consumo di informazioni, ovvero da una produzione di informazione in forma di merce.

⁴ Cfr. F. Coniglione, *Maledetta università. Fantasie e realtà sul sistema della ricerca in Italia*, Di Girolamo, Trapani 2011. Ma una più articolata e complessiva esposizione dei temi legati alla società della conoscenza e a quanto è necessario per la sua implementazione in Europa la si può trovare nella ricerca effettuata per la Commissione europea: F. Coniglione et al., *Through The Mirrors of Science, New Challenges for Knowledge-based Societies*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2010 (ed. it. *Scienza e società nell’Europa della conoscenza. Nuovi saperi, epistemologia e politica della scienza per il terzo millennio*, Bonanno Editore, Acireale-Roma 2010).

⁵ È stato calcolato che il contenuto di conoscenza scientifica e ingegneristica dei prodotti industriali era di circa il 5% nel 1945, del 16% nel 2004, per arrivare a una previsione di circa il 20% nel 2020. Cfr. Manufuture High Level Group, *A Vision for 2020*, European Commission, Luxembourg 2004, p. 13.

L'origine di questa epocale trasformazione economica è comunemente individuata negli Stati Uniti del secondo dopoguerra, in conseguenza del grande sforzo effettuato a seguito della competizione tecnologica con l'Unione Sovietica, quando il governo americano comprese l'importanza di investire in Ricerca e Sviluppo (R&S) per la sicurezza nazionale e per il primato economico e militare sulle altre nazioni. Il rapporto al Presidente Roosevelt curato dall'ingegnere elettrico Vannevar Bush nel luglio 1945 – *Science The Endless Frontier*⁶ – «costituisce un'ampia ed attentamente ragionata giustificazione del ruolo chiave rivestito dalla scienza di base»⁷ e, in particolare, dalla ricerca effettuata in college, università ed istituti di ricerca, ritenuta fondamentale per lo sviluppo economico, sociale e democratico del paese. Non ci interessa qui esaminare le conseguenze che questo rapporto ebbe sulla politica della scienza degli Stati Uniti; ci basti solo osservare che fu dietro suo impulso che si ebbe lo straordinario sforzo che portò all'eccellenza le università americane e permise al paese di diventare leader nelle tecnologie più avanzate.

Ad essere rilevante – ai fini del nostro discorso – è la consapevolezza dell'importanza della scienza di base e di come essa abbia un carattere eminentemente teorico e creativo, legato alla possibilità di aprire nuovi orizzonti teorici e nuove prospettive interpretative. Come Bush scrive efficacemente nel suo rapporto, «la ricerca è l'esplorazione dell'ignoto ed è necessariamente speculativa. Essa è inibita dagli approcci, dalle tradizioni e dagli standards convenzionali. Non può essere condotta in modo soddisfacente in un'atmosfera dove è monitorata e controllata dai nostri standard produttivi. La ricerca scientifica di base non dovrebbe, pertanto, essere sottoposta al controllo di una agenzia operativa il cui interesse complessivo non sia esclusivamente quello della ricerca. La ricerca soffrirà sempre dall'essere messa in competizione con le esigenze operative»⁸. E ciò nella consapevolezza della imprevedibilità dei risultati e della inevitabilità di una certa dispersione di fondi: «Una delle peculiarità della scienza di base è la varietà di percorsi che portano a uno sviluppo produttivo. Molte delle più importanti scoperte sono arrivate come risultato di esperimenti intrapresi avendo in mente scopi molto differenti. Statisticamente è certo che scoperte importanti e altamente utili risulteranno solo da una frazione di iniziative della scienza di base; ma i risultati di qualsivoglia particolare indagine non possono essere predetti con accuratezza»⁹. È – come ricorda Ordine nel suo libro – la medesima esigenza avanzata nel 1939 da Abraham Flexner (un educatore tra i fondatori dell'Institute for Advanced Study a Princeton), che sottolinea il carattere spesso causale delle scoperte e come esse siano favorite da una mente aperta e curiosa: è questa una difesa della ricerca di base di contro a quella meramente applicata e subordinata a immediati fini utilitaristici, che sempre più prende piede nelle nostre università e nei progetti di ricerca nazionali ed europei. E del resto si potrebbe menzionare il florilegio di opinioni riportato da Ordine allo scopo di dimostrare quanto sia importante la ricerca puramente speculativa, non rivolta a fini pragmatici: Euclide, Archimede, Poincaré, e altri scienziati sono mobilitati per sostenere la tesi che dalle ricerche apparentemente inutili il più delle volte scaturiscono le grandi scoperte, spendibili anche da un punto di vista economico.

Ma non basta. Sempre Bush ha piena consapevolezza che la ricerca di base e lo sviluppo della scienza sarebbe impossibile senza una interazione con le scienze umane e sociali. In modo inequivoco e straordinariamente attuale egli fa un avvertimento (“A Note of Warning”): «sarebbe una follia intraprendere un programma nel quale la ricerca nelle scienze naturali e in medicina fosse estesa a discapito delle scienze sociali, di quelle umane e di altri studi così es-

⁶ Il rapporto di Bush è stato ora pubblicato in italiano con un'ampia e accurata introduzione di Pietro Greco: V. Bush, *Manifesto per la rinascita di una nazione. Scienza, la frontiera infinita*, introd. di P. Greco, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

⁷ R.L. Geiger, *Research and Relevant Knowledge. American Research Universities Since World War II*, Oxford University Press, New York and Oxford 1993, p. 15.

⁸ Bush, *Science the Endless Frontier*, National Science Foundation, Washington 1960, p. 32 (trad. it. cit. p. 132 – preferisco citare e tradurre dall'edizione americana).

⁹ Ivi, pp. 18-9 (trad. it. p. 107).

senziali al benessere nazionale»¹⁰. Non solo, ma nel rapporto del comitato per la scoperta e lo sviluppo dei nuovi talenti scientifici (uno dei comitati creati da Bush per contribuire alla redazione del rapporto complessivo), diretto da H.A. Moe, si sottolinea l'importanza delle scienze umane affinché le stesse scienze naturali possano svilupparsi: una sproporzione negli investimenti a favore di queste ultime non solo sarebbe di danno alla nazione, ma "azzopperebbe" la stessa scienza, in quanto «Science cannot live by and unto itself alone»¹¹. Infine v'è espressa la ferma convinzione del carattere unitario della ricerca, per cui una eccessiva specializzazione e separazione degli scienziati in compartimenti stagni è ritenuta assai dannosa: «la separazione delle scienze in ristrette compartimentazioni [...] ritarderebbe piuttosto che far avanzare la conoscenza scientifica nel suo complesso»¹².

Come si vede alla base del programma che inaugurò la società della conoscenza negli Stati Uniti vi sono due convinzioni di fondo: innanzitutto, l'importanza della ricerca di base e la consapevolezza della sua "natura speculativa", motivata solo dalla curiosità degli scienziati e non immediatamente subordinata alle esigenze produttive; e poi, la fruttuosità del rapporto e della interazione tra ricerca scientifica di base e scienze umane, che fu anche all'origine di quell'originale ordinamento delle università americane che porta alla "graduation" mediante due percorsi: il *major*, che è finalizzato alla specializzazione prevalente dello studente e il *minor* che può concernere altre discipline di natura diversa, sicché alla fine è possibile che uno studente sia laureato ("graduate") in, mettiamo, "fisica (major) e filosofia (minor)" o "archeologia e informatica", e così via. Questa caratterizzazione – che ancora informa l'ordinamento universitario americano – è proprio il contrario di quanto si sta facendo e si è fatto in Italia: una compartimentalizzazione delle discipline in corsi di laurea caratterizzate dalla monocultura in un certo campo del sapere e dalla sempre maggiore specializzazione; e la pretesa di indirizzare la ricerca quasi esclusivamente a fini applicativi, anche nelle cosiddette scienze "dure", sacrificando quella di base e quindi il loro versante "speculativo", dettato dalla mera "curiosità" degli scienziati.

3. Quanto detto ci porta a un discorso più complesso e delicato, di cui oggi v'è una scarsa consapevolezza, anche se in passato non è stato così. Donde nasce, infatti la creatività, cioè la capacità di percorrere nuove strade, di inventare nuove teorie, di produrre quindi innovazione e ricerca non meramente ripetitiva o applicativa di cose già note? Insomma, donde nasce l'impulso per quella "scienza straordinaria" che vada al di là dei paradigmi consolidati, per usare una immagine consolidata nella letteratura epistemologica, dopo Kuhn?

Un sociologo americano, che ha avuto anche una discreta notorietà in Italia, Richard Florida, ha pubblicato numerosi studi (ad es. sulla Silicon Valley) in cui ha sostenuto che la creatività e l'innovazione sono maggiormente stimulate nelle regioni ricche di culture differenti: esiste infatti una correlazione positiva tra alti indici di sviluppo economico e tessuto sociale caratterizzato dall'esistenza di tolleranza, capacità di rottura delle convenzioni, apertura mentale. Come dice Florida, le aree di più intenso sviluppo, specie nell'*high-tech*, sono caratterizzate da alta qualità della vita, ridotta disuguaglianza sociale e assenza di discriminazione razziale. Un altro elemento che porta a un aumento della creatività è la presenza di interessi culturali diversi e variegati, sicché egli ha proposto il cosiddetto "bohemian index", «per misurare il numero di scrittori, designer, musicisti, attori, registi, pittori, scultori, fotografi, e ballerini in una regione». La sua tesi è che molte delle regioni che possiedono un alto "bohemian index" mani-

¹⁰ Ivi, p. 23.

¹¹ "Report of the Committee on Discovery and Development of Scientific Talent", in *op. cit.*, Appendix 4, pp. 142-3. Questa appendice non è stata inclusa nella trad. it. cit.

¹² Ivi, p. 32 (trad. it., p. 133).

festano anche una concentrazione di industrie *high-tech* e un incremento della popolazione e dell'occupazione¹³.

A sostegno della tesi di Florida è giunto anche un importante report del 2008 delle Nazioni Unite sulla *Creative economy*, in cui è evidenziata la nascita di un nuovo “paradigma di sviluppo”, che collega l'economia e la cultura, abbracciando l'aspetto economico, culturale, tecnologico e sociale dello sviluppo, sia a livello macro che micro. Al centro del nuovo paradigma è il fatto che la creatività, la conoscenza e l'accesso alle informazioni sono sempre più riconosciuti come potenti motori trainanti della crescita economica, che promuovono lo sviluppo in un mondo globalizzato¹⁴. La “creative economy” è quindi un concetto olistico che comporta uno slittamento di accenti dai modelli convenzionali ad uno multidisciplinare, che costituisca l'interfaccia fra economia, cultura e tecnologia e sia centrato sul rilievo dato ai servizi e ai contenuti creativi.

In un altro studio del KEA, un gruppo di ricerca di Bruxelles diretto da Philippe Kern e specializzato dal 1998 nel settore dell'industria creativa, si sottolinea l'importanza della cultura in generale – intendendo con essa la musica, le arti visive, il cinema, la poesia – quale «motore di innovazione economica e sociale»¹⁵. Esso denuncia la scarsa considerazione del ruolo del settore creativo non legato alla R&S, che porta ad avallare l'idea assai diffusa che le arti e la cultura siano più degli “ornamenti” della vita umana che dei fattori essenziali alla sua crescita e al suo sviluppo; sono degli spazi “ricreativi” utili a riposare la mente o a interrompere il lavoro e le attività veramente indispensabili con forme diverse di “intrattenimento”, per cui esse sono marginali in termini economici o addirittura settori in perdita, che abbisognano dell'intervento pubblico allo stesso modo di come la salute deve essere garantita dallo stato.

È ai fini del discorso che intendiamo svolgere qui di particolare importanza il fatto che nei vari rapporti pubblicati dal KEA venga sottolineata l'importanza che hanno le cosiddette discipline umanistiche. Non è infatti possibile una efficace politica per l'innovazione e la crescita economica se si mette da parte questo ricco patrimonio che è il deposito della cultura umana, il frutto della sua creatività secolare: «La creatività basata sulla cultura è un potente strumento di rovesciamento delle norme e delle convenzioni che permette di emergere nel mezzo di una intensa competizione economica. Le persone creative e gli artisti sono essenziali perché sviluppano le idee, le metafore e i messaggi che aiutano a guidare le interazioni e le esperienze sociali. Il successo di Apple è intrinsecamente legato alla visione del fondatore per la quale la tecnologia, il marketing e le vendite da soli non sono sufficienti a garantire il successo aziendale. Un fattore chiave è quello di avere persone che credono fortemente nei valori dell'azienda e che si identificano con essa quali creatori e innovatori – la campagna pubblicitaria “Think different” che ha utilizzato Picasso, Einstein, Gandhi è stata descritta da Steve Jobs come un modo per la società di ricordare chi sono gli eroi e chi è Apple. Apple è riuscita a creare quell'empatia verso la tecnologia che altre aziende tecnologiche non sono riuscite a procurare. L'estetica della gamma dei prodotti, attraverso un design innovativo, è stato anche all'origine del successo»¹⁶.

Non è un caso che gli “ambasciatori dell'anno creativo”, lanciato dall'EU nel 2009, abbiano ritenuto importante sottolineare il ruolo decisivo dell'arte in stretta connessione con la filosofia e la scienza¹⁷. Infatti i saperi scientifici, se vogliono alimentare la propria vena creativa, dovrebbero attingere la *forma mentis* corretta da quelle discipline che si sono distinte nel “pen-

¹³ Cfr. R. Florida, *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York and London 2005, *passim*.

¹⁴ Cfr. United Nations, *Creative Economy, Report 2008*. In <http://www.unctad.org/creative-economy>.

¹⁵ KEA European Affairs, *The Impact of Culture on Creativity. A Study prepared for the European Commission*, June. In <http://www.keanet.eu/2009review.pdf>.

¹⁶ Ivi, p. 5.

¹⁷ AA.VV., *Manifesto for Creativity and Innovation in Europe*, in <http://www.create2009.europa.eu>. Gli ‘ambasciatori’ sono 27 scienziati di tutti i campi, tra i quali figurano noti scienziati e artisti (a rappresentare l'Italia la sola Rita Levi-Montalcini), tra i quali il menzionato Florida, come anche dirigenti di aziende innovative (come Nokia e Microsoft).

siero divergente”. E non è un mero caso che la Finlandia – uno dei paesi che negli ultimi anni si è affermato per la sua maggior capacità innovativa scalando i vertici dei ranking mondiali ed europei – abbia operato un progressivo ri-orientamento, passando «dalla innovazione guidata dalla tecnologia verso una in-novazione più centrata sull'uomo»¹⁸.

Ma basta scorrere un po' la letteratura sulla società della conoscenza, sui problemi dell'innovazione, sulla creatività e così via, per avere una chiara consapevolezza di quanto sia importante l'interazione tra scienze umane e scienze naturali di base. Per cui, se è vero che le industrie ad alta intensità di conoscenza rappresentano sicuramente un importante motore di sviluppo, tuttavia non è possibile pensare che l'economia creativa sia solo un loro appannaggio, cioè una questione da risolvere all'interno del settore produttivo. È indispensabile porre anche l'accento sul contesto formativo e di istruzione nel quale la persona è inserita, che costituisce (insieme alla competenza tecnica e alle capacità personali) uno degli elementi fondamentali affinché essa possa aver luogo.

4. Ma venendo più nello specifico al ruolo della filosofia, una riflessione di carattere storico sullo sviluppo della cultura umana e della scienza non può che confermare una stretta interrelazione tra essa e l'innovazione. Di ciò i grandi scienziati hanno avuto sempre consapevolezza. Werner Heisenberg ha più volte sottolineato lo stretto nesso tra fisica e filosofia e come «certi sviluppi erronei nelle teorie delle particelle elementari [...] dipendano dal fatto che i loro autori sostengono di non volere occuparsi di filosofia, mentre in realtà partono inconsapevolmente da una scadente filosofia e quindi, a causa di pregiudizi, cadono in domande prive di significato. Esagerando un po' si può forse affermare che la buona fisica è stata involontariamente corrotta dalla cattiva filosofia»¹⁹. Ma con lui, tutta la grande generazione dei fisici che hanno edificato la scienza contemporanea ha di ciò avuto profonda consapevolezza; essi erano lungi dal coltivare in modo monomaniaco i propri interessi di fisica, ma cercavano di trarre ispirazione da concetti e prospettive più ampie, ad es. frequentando i corsi di filosofia durante la propria formazione accademica (nelle università tedesche di stampo humboldtiano del '900 ciò era possibile). L'assenza di questo più ampio quadro prospettico causerebbe quella “nevrosi razionalistica della scienza” diagnosticata da un noto filosofo della scienza come Nicholas Maxwell e derivante dall'essere essa presa in trappola da una cattiva filosofia della scienza, per superare la quale è necessaria una «filosofia intellettualmente più rigorosa»²⁰. Non dunque meno filosofia, ma più filosofia e migliore da quella sinora praticata negli studi tradizionali di filosofia della scienza.

E basta fare una semplice riflessione di carattere storiografico, per rendersi conto quanto stretta sia stata l'interazione tra scienza e filosofia, non solo nel mondo antico ed ellenistico, ma soprattutto a partire dalla rivoluzione galileiana. I filosofi che erano al tempo stesso scienziati e avevano una comprovata conoscenza delle scienze sperimentali e formali sono nella storia numerosissimi e qualsiasi professore che faccia studiare seriamente la storia della filosofia nei licei è di ciò consapevole. Sarebbe pleonastico enumerare qui i nomi. Ci basti osservare che per tutto il periodo dell'illuminismo e sino a Kant la formazione filosofica era sempre accompagnata a quella tecnico scientifico e si svolgeva nelle medesime facoltà, in luoghi in cui gli specialisti dei diversi campi potevano entrare in feconda reciproca interazione. È stato con l'idealismo che questo stretto rapporto tra filosofia e scienza è venuto ad interrompersi, in favore di quello tra filosofia e storia, per cui la filosofia fuoriesce dalla facoltà scientifiche per entrare a far parte di quelle umanistiche: verrà studiata insieme alla storia, alla letteratura, all'arte, non più in connessione con la matematica e la fisica. Viene così a smarrirsi la stretta connessione tra scienziati e filosofi: questi ultimi saranno portati a interessarsi sempre più di

¹⁸ KEA European Affairs, op. cit., p. 9.

¹⁹ W. Heisenberg, *La tradizione nella scienza*, Garzanti, Milano 1982, p. 85.

²⁰ N. Maxwell, *Is Science Neurotic?*, Imperial Press College, London 2004, p. xi.

ciò che ritengono sia l'oggetto peculiare del lavoro speculativo, mentre saranno gli scienziati ad assumersi il compito di riflettere sulla scienza, con danno sia per la scienza sia per la filosofia.

In Italia questa separazione ha assunto un carattere istituzionale, nonostante gli sforzi fatti dal positivismo per connettere nuovamente la filosofia con la scienza. Questo – pur con i suoi limiti ampiamente diagnosticata dalla storiografia – si è inserito in quel movimento europeo della filosofia scientifica, per lo più promosso da scienziati che si facevano filosofi, uno dei cui compiti era quello di riavvicinare la riflessione filosofia a quella scientifica e di ricongiungere ciò che la cultura idealista aveva separato. Questo processo di integrazione non veniva visto in modo unidirezionale, come un guadagno che le scienze naturali avrebbero potuto acquisire dalla loro fecondazione con quelle filosofiche. Infatti valeva anche il contrario: basti pensare a come Giovanni Vailati all'inizio del '900 ritenesse impossibile «che la filosofia possa essere coltivata con profitto e con decoro da chi non sia stato prima assoggettato a una severa disciplina scientifica e non si sia personalmente esercitato in qualche speciale indagine positiva»²¹. Un'idea condivisa anche da Carlo Cantoni e dal marxista Antonio Labriola, che – testimonia Vailati – insistevano per l'integrazione nello studio universitario tra discipline scientifiche e filosofiche, in quanto lo studio meramente letterario e filologico della filosofia avrebbe portato al suo decadimento e ad esser preda delle “razzie” pseudoscientifiche di filosofi digiuni di scienza²². Così Vailati sosteneva con decisione la correttezza della tesi di A. Faggi, dell'università di Palermo, sulla decadenza delle discipline filosofiche a causa dell'ingiustificabile separazione tra corsi di insegnamento universitari scientifici e corsi umanistici. «L'aver tagliato ogni rapporto tra lo studio delle discipline filosofiche e quello delle scienze positive, prescrivendo che non si possa arrivare alla laurea in filosofia se non per la via degli studi letterari e filologici, è quanto vi può essere di più contrario alle esigenze della cultura filosofica moderna, la cui aspirazione è appunto quella di riattaccarsi direttamente ai risultati delle scienze speciali, coordinandoli, comparando i metodi coi quali essi sono stati ottenuti, e sottoponendo ad analisi critica i concetti fondamentali in essi implicati»²³. Una tematica che è stata in tempi più recenti uno dei cavalli di battaglia di Ludovico Geymonat e di molti altri filosofi e scienziati italiani.

Non stiamo parlando di un passato archeologico, ormai definitivamente tramontato; tale consapevolezza è anche presente nelle odierne ricerche di punta. Ad es. il fisico statunitense Lee Smolin, discutendo di quello che a suo avviso è il fiasco rappresentato dalla teoria delle stringhe (e della fisica dagli anni '80 in poi), afferma: «Penso che il problema non sia la teoria delle stringhe di per sé. Esso sta più a fondo, alla metodologia e allo stile di ricerca nel loro complesso. I grandi fisici dell'inizio del XX secolo – Einstein, Bohr, Mach, Boltzmann, Poincaré, Schrodinger, Heisenberg – concepivano la fisica teorica come un'impresa filosofica. Essi erano motivati da problemi filosofici e spesso discutevano i loro problemi scientifici alla luce della tradizione filosofica con la quale erano familiari. Per loro i calcoli venivano successivamente all'approfondimento di una comprensione concettuale della natura. Dopo il successo della meccanica quantistica negli anni '20, questo stile filosofico di fare fisica teorica gradualmente lasciò il campo a uno stile di ricerca più pragmatico, più terra-terra. [...] Si sentiva che mentre un approccio filosofico poteva esser stato necessario per inventare la teoria dei quanti e la relatività, da quel momento in poi v'era la necessità da parte dei fisici che volevano lavorare in modo pragmatico di ignorare i problemi fondazionali, di accettare la meccanica quantistica come un dato e di andare avanti nell'usarla. Tale slittamento verso un approccio più pragmatico alla fisica è stato completato quando il suo centro di gravità si spostò negli Stati Uniti negli anni '40. Feynman, Dyson, Gell-Mann e Oppenheimer erano consapevoli dei problemi fonda-

²¹ G. Vailati, *Scritti*, a cura di M. Quaranta, vol. I, A. Forni, Sala Bolognese 1987, p. 224.

²² Cfr. quanto ha sostenuto Labriola nel Congresso universitario di Milano del 1887 e che ribadisce in *L'università e la libertà della scienza*, Loescher, Roma 1897, pp. 591-2.

²³ Id., “Scienza e filosofia” (1902), in *Scritti filosofici*, a cura di G. Lanaro, F. Rossi, Napoli, p. 71.

zionali ancora irrisolti, ma insegnarono uno stile di ricerca nel quale la riflessione su di essi non aveva alcun ruolo»²⁴. E il fisico giapponese Michiu Kaku ha recentemente sottolineato come sia stato l'utilizzo dei testi filosofici di Hegel ed Engels da parte del gruppo di fisici giapponesi intorno a Shoichi Sakata a suggerire loro la teoria della materia come un insieme infinito di sottolivelli o mondi dentro mondi (teoria a cipolla)²⁵. Un altro grande scienziato e filosofo della scienza, Mario Bunge ha affermato che «qualunque fisico che scalfisca la superficie del proprio lavoro è destinato a trovarsi faccia a faccia con la filosofia anche se potrebbe non rendersene conto. Qualora se ne accorga ha due possibilità: una è di lasciarsi sopraffare e soccombere alla filosofia dominante che, essendo "popolare", è destinata a essere grossolanamente rivolta al passato; l'altra possibilità è di studiarla con la speranza di dominarla, cioè di imparare a conoscere alcune delle attuali ricerche di filosofia della fisica, esaminandole criticamente e cercando di porle al servizio del proprio lavoro scientifico»²⁶. Anche in questo campo gli esempi potrebbero essere moltiplicati a dismisura, per cui evitiamo di insistere ulteriormente, rinviando all'ampia letteratura esistente in merito.

In Italia ha prevalso – più che in altri paesi – una cultura della separazione, cioè l'idea che la commistione dei linguaggi fosse nociva sia agli umanisti che agli scienziati: la filosofia (ma questo discorso si potrebbe estendere facilmente anche alle altre scienze umanistiche) doveva essere insegnata solo nelle facoltà di lettere e doveva essere tenuta distinta dalla scienza in modo netto, perché essa aveva una sua peculiarità (la "coltivazione dell'anima") e una vocazione al sapere dalla quale si riteneva fossero escluse le scienze naturali e sperimentali (la chiusura del fascismo e l'egemonia della cultura umanistica di impianto crociano e gentiliano non è stata indifferente a questo esito). E da parte loro gli scienziati – anche per preservare la propria autonomia dalla possibili invasioni di campo dell'ideologia, specie durante il fascismo e nel fosco periodo dello stalinismo culturale (non si dimentichi il caso Lysenko) – si sono rinserrati nel loro specialismo, ritenendo tutte le altre discipline un coacervo di chiacchiere retoriche che poco o nulla potevano insegnare allo scienziato pensoso sui propri apparati tecnici. Si è così realizzato quel duplice disastro diagnosticato da Eugenio Garin a proposito del positivismo tra '800 e '900: lo sterile convivere di filosofi senza scienza e scienziati senza filosofia²⁷.

In questa separazione, allo scienziato non restava poi che cercare delle compensazioni alla "aridità" del proprio lavoro al di fuori del laboratorio, quando ne chiudeva le porte alle proprie spalle: andando a sentire un concerto, godendosi di una rappresentazione teatrale, leggendo un romanzo e immergendosi nella letteratura di qualche classico dell'antica romanità o grecità. Per contro l'umanista – del tutto digiuno di qualsiasi competenza tecnica e in campo scientifico – poteva accedere alle mirabolanti scoperte dalla scienza attraverso la letteratura divulgativa e spesso sensazionalistica o poteva cercare uno suo paradossale surrogato tra le pagine della Settimana enigmistica.

Sicché il pericolo oggi viene da due opposte retoriche: quella filosofeggiante e quella scienziante. Per la prima esistono problemi e ambiti dell'umano per le quali la scienza non solo non potrà mai fornire risposte, ma la cui conoscenza si dimostra del tutto inutile all'operare del filosofo e dell'umanista, che nulla ha da apprendere da essa se non un'arida tecnica priva di spessore significativo; perché – si sa – le scienze "non pensano", secondo la famosa affermazione di Heidegger. Per la seconda retorica, invece, la scienza nel corso del suo progresso non solo sarà in grado di rispondere a tutti i problemi dell'uomo, ma anzi farà questo tanto meglio quanto più non si lascia inquinare dalle scienze umane, che nulla hanno da apportare di positivo se non confondere le teste con una massa di chiacchiere prive di rigore e di metodo.

²⁴ L. Smolin, "A Crisis in Fundamental Physics", in *The New York Academy of Sciences Magazine*, January-February 2006.

²⁵ Cfr. M. Kaku – J. Thompson, *Oltre Einstein. La nuova fisica, l'indagine cosmica e la teoria dell'universo*, Castelvecchi, Roma 2006, p. 73.

²⁶ M. Bunge, *Philosophie de la Physique*, Editions du Seuil, Paris 1975, p. 31.

²⁷ Cfr. E. Garin, *Cronache di filosofia italiana*, Laterza, Bari 1966, I, p. 8.

5. Si capisce allora, dopo quanto detto, ove sia la parzialità (ma non la inesattezza) delle posizioni quali quelle illustrate nel *Manifesto* firmato dai tre illustri studiosi: si trascura il fatto che le scienze umane e la filosofia non sono solo importanti di per sé, in quanto “cultura”, e per i loro riflessi che hanno sul tessuto civile di un paese; ma ancora più lo sono per la stessa scienza e per lo sviluppo tecnologico di quella società della conoscenza che si vorrebbe – almeno a parole – promuovere: recidendo l’albero della cultura umanistica, e in particolar modo del sapere filosofico, la scienza fa cadere l’appoggio sul quale essa stessa è assisa, perché solo da un più ampio contesto di idee, da un mischiarsi di linguaggi e prospettive, da un intersecarsi di competenze può trarre alimento la creatività, si possono formare quelle menti aperte e plastiche che conducono all’innovazione e all’invenzione scientifica e quindi al progresso economico della medesima società della conoscenza.

Se si trascura tutto ciò, se si perde la consapevolezza di questa indispensabile e reciproca integrazione si finirà – da un lato – per essere filosofi e umanisti che si autoelidono da quei territori della conoscenza in cui dimostrano la loro efficacia e validità le scienze, nella loro accensione più ampia, così insterilendosi in una vacua coltivazione di meri discorsi su un “mondo di carta”, come avrebbe detto Galilei, e quindi dando quell’impressione di inutilità e attitudine retorica che viene loro rimproverata; ma si finirebbe anche per essere – dall’altro lato – scienziati che, inconsapevoli di come la propria pratica e le proprie visioni del mondo affondino le loro radici in un contesto più ampio segnato dalle scienze umane e filosofiche, corrono il rischio di diventare ciechi consumatori delle filosofie alla moda, di cattivi saperi umanistici; o peggio, credono di fare scienza laddove invece non fanno che riciclare, o riproporre con la spocchia di chi scopre il vero sapere, l’acqua calda già lungamente utilizzata e dibattuta nei saperi che egli disprezza.

Un esempio paradigmatico di quanto può accadere in questo caso ci può essere fornito dall’illustre e molto mass-mediatico matematico Piergiorgio Odifreddi che nel suo blog ha tempo fa criticato le lamentele degli umanisti per la non inclusione nel Consiglio direttivo dell’Anvur (l’Agenzia Nazionale di Valutazione dell’Università e della Ricerca) di rappresentanti delle proprie aree, facendo una tirata contro le scienze umane, contro le lingue morte, che appunto in quanto defunte a che serve ancora studiarle?, e contro la lobby umanistica nella scuola che, insieme alla cultura che rappresenta, «sta per finire inesorabilmente nel “cestino dei rifiuti della storia”»²⁸. Di fronte a questo atteggiamento liquidatore, viene da domandarsi: quando Odifreddi scrive i suoi dotti libri, tanto apprezzati e venduti, li riempie forse di simboli matematici e di formule? Sfolgiando, ad esempio, il suo *Il Vangelo secondo la Scienza* scopriamo che non vi sono formule matematiche, né leggi scientifiche o teoremi logici; constatiamo anche che tutte le sue argomentazioni fanno uso di studi e libri che appartengono alla tanto disprezzata tradizione umanista: ricerche di storia, di filosofia, di religione, di antropologia; sono citati Jung, Jean Guittou, il Dalai Lama, Dante, Kant e così via. Non mi risulta che siano utilizzati gli argomenti di Euclide, di Eudosso o di Hilbert per sostenere le tesi che stanno care a Odifreddi. Si veda ancora un altro suo bestseller, *Perché non possiamo essere cristiani (e meno che mai cattolici)*: in esergo citazioni di Diderot e Saramago; quindi l’argomentazione è per tutto il libro una analisi storico-esegetica della Bibbia, che si appoggia alla letteratura critica su di essa. Anche qui niente formule né leggi scientifiche, ma argomenti che sono tratti dal ricco patrimonio della riflessione storico-teologica, che in questo caso è lungi dall’esser buttata nel cestino dei rifiuti della storia, per essere invece conosciuta, utilizzata, chiosata. Sembra proprio che si attagli al caso di Odifreddi quanto affermato a suo tempo da Giovanni Gentile, che sosteneva l’immanenza della filosofia nella scienza: «[...] ogni uomo, lo scienziato compreso, è filosofo [ed] anche da puro matematico, prima o poi si vedrà scappar fuori il filosofo. Intanto si abbia

²⁸ <http://odifreddi.blogautore.repubblica.it/2011/01/>.

pazienza: calcoli egli e costruisca e si dilunghi come pare, dalla filosofia. Questa può aspettare, non ha fretta»²⁹.

È appunto questo il destino di tutti gli scienziati miopi, degli ingegneri e dei tecnocrati ciechi: la filosofia si vendica di loro, perché quando ambiscono di uscire fuori dallo specialismo rinserrato nelle formule e nel linguaggio tecnico circoscritto e vogliono parlare con l'uomo che incontrano per strada, e non al proprio collega di laboratorio, per discutere di tematiche che concernano la politica, la cultura, il modo di concepire una giusta società, il senso della vita, insomma tutto ciò che non è racchiuso all'interno della propria nicchia cognitiva, allora non possono far a meno di diventare filosofi, letterati, storici o antropologi; insomma non possono fare a meno di immergersi nella cultura umanista, attingendo da essa tesi, riflessioni, inflessioni di pensiero, stili argomentativi. E della cultura umanistica, la filosofia ha sempre rappresentato il nesso comune, in quanto ha costituito lo sfondo concettuale sul quale letterati, drammaturghi, artisti, poeti, storici hanno edificato i propri saperi particolari e ha messo a disposizione sempre gli argomenti di cui essi si sono serviti per dibattere anche delle loro questioni specialistiche. E, come ogni buon studente liceale sa, la storia della filosofia non è mai consistito solo nello studio dell'astratto problema della conoscenza o della metafisica, ma ha interessato molteplici campi del sapere (come la storia, la politica, l'etica, l'antropologia, la psicologia, la pedagogia e lo sviluppo del pensiero scientifico) che, se pure hanno poi rivendicato una propria autonomia disciplinare, tuttavia con la filosofia continuano a mantenere nessi saldi e non facilmente troncabili, se non al prezzo di conseguenze negative per tutti i saperi.

Insomma la filosofia intesa come disciplina umanistica ha il precipuo compito di non dire tanto come stanno le cose, ma di indicarne il senso³⁰, immettendo i diversi specialismi nel complesso della cultura umana, senza la quale non resterebbero che monconi di sapere privi di connessione e senza valore, incapaci di fruttificare e di incidere veramente sul destino dell'uomo. I grandi scienziati, come abbiamo visto, questo lo sanno bene. Solo i praticoni, gli apprendisti stregoni della tecnologia, i divulgatori scienziati, ciechi e abbacinati dalla supponenza per la propria eccellenza, dalla pretesa di essere i soli produttori di cultura "utile", solo essi sono ignari di tutto ciò e propongono alla classe politica una visione del sapere che quest'ultima – a sua volta sempre più digiuna di ogni cultura, scientifica come anche umanistica o addirittura politica – finisce per far propria e su di essa orientare la politica della ricerca in tutti i campi, umanistici e scientifici. Ma tutti costoro non sono né grandi scienziati né grandi politici: sono, ciascuno nel proprio campo, una ulteriore e forse finale incarnazione di quel plebeismo culturale dell'Italia di oggi che sta per portare alla sua espulsione non solo dalla società della conoscenza, ma da ogni dominio culturale, visto che anche i suoi patrimoni cognitivi più celebrati e ammirati (si pensi solo al caso di Pompei), frutto di lunghi secoli di accumulo, vengono ormai sempre più dissipati nell'incuria e nella disaffezione.

6. Se quanto detto finora è vero, allora la difesa della funzione della filosofia non può essere affidata solo a una ribadita sua fundamentalità, in quanto disciplina assunta in isolamento allo spettro dei saperi umani. È indubbio che la coltivazione della filosofia ha la necessità di un suo peculiare specialismo, di un suo linguaggio, di addetti ai lavori che si parlano un po' addosso, così come fanno tutti coloro che si scavano una nicchia di conoscenza nella quale ammettono solo i loro simili. Questa filosofia – apparentemente teoretica, astratta, separata – ha nondimeno una funzione allo stesso modo di come hanno una funzione le più avanzate ricerche in campo matematico o logico, dove nemmeno i loro protagonisti sarebbero in grado di capire la fungibilità o l'utilità delle linee di ricerca percorse, la loro concreta utilizzazione nella conoscenza del mondo, nella indispensabile incorporazione nelle scienze che "parlano di fatti". Ci sarà poi uno scienziato, un fisico, uno studioso in qualche altro campo il quale da questi

²⁹ G. Gentile, "Scienza e filosofia", in *Opere filosofiche*, a cura di E. Garin, Garzanti, Milano 1991, p. 830.

³⁰ Cfr. B. Williams, "Philosophy as a Humanistic Discipline", in *Philosophy*, 75 (2000), pp. 477-96.

strumenti matematici apparentemente astrusi saprà trarre giovamento, dimostrandone tutta le fecondità. Lo stesso accade con la filosofia: è solo nell'esercizio della apparentemente più astratta teoresi che essa trae forza per svilupparsi, rinnovarsi e quindi concretarsi in ricerche maggiormente specialistiche e così fecondare altri campi del sapere. Questo è accaduto innumerevoli volte nel passato e sempre accadrà.

Ma parimenti non bisogna dimenticare che tale esercizio di teoresi deve trovare momenti di raccordo e di interazione col complesso della cultura umana, con gli altri saperi specialistici, dai quali deve trarre linfa vitale. E a tal scopo è indispensabile che essi possano entrare in relazione, trovare campi comuni in cui esercitare un dialogo e che ciascun detentore di un sapere specifico sia in grado di intendere il linguaggio degli altri saperi. Così come non è necessario essere dei compositori o conoscitori della notazione musicale per apprezzare una bella sinfonia e per notare quando un cantante stona, così non è necessario essere un fisico o un matematico per intenderne il linguaggio, per apprezzarne la specificità, per non sottovalutarlo nelle sue esigenze locali di rigore e accuratezza. Non è necessario essere specialisti in tutto, l'importante è, come in musica, "acquisire l'orecchio" e quindi essere in grado di intendere la musica suonata dagli altri. Perché solo ascoltando musiche diverse, interpretate da molti direttori d'orchestra, la mente umana sarà spinta alla creatività e potrà concepire quelle idee nuove e feconde che possono ancora aiutare l'umanità a superare quei problemi per i quali non bastano una tecnica disumanizzata o una cultura umanistica senza alcuna cognizione scientifica. E dove può tutto questo trovare il proprio luogo naturale se non nelle istituzioni educative, in particolare nei licei e soprattutto nelle università?

La difesa della filosofia, dunque, non ha bisogno di coltivare egoismi disciplinari, di discorsi alla "Cicero pro domo sua", di esaltare la indispensabilità di un settore a scapito di un altro; ha piuttosto bisogno di una visione del sapere più articolata, più complessiva, più adeguata alla sfida che la globalizzazione e i nuovi tempi ci pongono; una visione in cui la ricchezza e molteplicità dei linguaggi specialistici abbiano la possibilità di interagire, di reciprocamente fecondarsi e in cui lo scienziato possa trovare ancora nutrimento nel leggere la *Metafisica* di Aristotele, *La Repubblica* di Platone o anche *Verità e metodo* di Gadamer e la *Divina Commedia* di Dante; in cui anche l'umanista sia in grado di apprezzare il rigore e la bellezza di un teorema matematico e quindi sia in grado di capire l'austero linguaggio dell'analisi e della logica, apprendendone lo stile di pensiero, il rigore, e così coltivando l'amore per la precisione e la consequenzialità che lo liberino dai discorsi fumosi e vaghi, retorici e vacui.

Ma è necessario anche combattere – a scuola e nelle università – una perversa tendenza che sempre più ha preso piede negli ultimi tempi in nome della necessità di un sapere utile, produttivo, e cioè la prematura specializzazione degli studi. Si sostiene infatti sempre più che il male del sistema formativo italiano consista nella sua incapacità di preparare diplomati e laureati per le professioni e per le esigenze di un mercato del lavoro sempre in continua evoluzione. Ma al fondo v'è – e ancora persiste, specie in alcune dichiarazioni che provengono dal mondo delle imprese – un azzardo di fondo: che fosse possibile fornire attraverso il sistema universitario e quello scolastico quelle figure finite che, come tanti tasselli di un gigantesco puzzle, potessero incastrarsi nelle caselle sempre cangianti e in continua ridefinizione del mondo lavorativo della società contemporanea. Un azzardo che ha dimostrato tutto il proprio carattere aleatorio perché, anche ammettendo un'ottima capacità previsionale delle figure lavorative necessarie, i tempi per mettere a regime corsi di laurea e diplomi che rispondano alle esigenze del mondo del lavoro sono talmente lunghi – vista la lentezza della burocrazia ministeriale e universitaria e i tempi tecnici necessari – che nel contempo esse sono mutate, rendendo obsolete le figure che si volevano formare e quindi creando laureati e diplomati decentrati e privi di punti di riferimento. Nel frattempo la distruzione di una buona formazione di carattere generalista – sia pur settorializzata per ampi campi disciplinari –, caratteristica dei corsi di laurea dell'università precedente al 3+2, e la sua sostituzione con percorsi sempre più specialistici e con discipline sempre più ridotte a pillole di sapere, ha creato laureati con competenze tecni-

che assai specifiche, scarsa flessibilità adattiva e poca creatività nel definire il proprio ruolo: mancano, infatti, quelle basi del sapere che sole permettono di ricollocarsi al suo interno senza eccessivi smarrimenti. Se una volta, ad es., un laureato in lettere (o giurisprudenza) seguiva un curriculum in cui non erano presenti apporti disciplinari diversi, invece ora una malintesa ricerca della specializzazione e della qualificazione fa seguire corsi di laurea segnati da una monocultura di scarso respiro, con la conseguenza che alla fine il laureato può fare solo l'insegnante di lettere, essendo incapace di assumere altri ruoli lavorativi, come invece era solito avvenire in passato.

Contro questa mania per lo specialismo e la preparazione professionale bisogna ribadire, specie a scuola, la fondamentale di una buona preparazione complessiva, perché non è tanto ciò che si studia a creare il buon professionista, ma la qualità con cui si studia. In ciò la filosofia ha un ruolo enorme da espletare, perché aiuterebbe a sviluppare (insieme ad altre discipline particolarmente idonee allo scopo, come la matematica) la capacità del pensiero razionale e logico, che è il presupposto di ogni sapere specialistico. Cade a proposito l'opinione di un grande scienziato come Einstein, alle cui parole affidiamo la chiusa di questo nostro intervento: «[...] intendo respingere l'idea che la scuola debba insegnare direttamente quelle conoscenze specializzate e quelle cognizioni che si dovranno usare poi direttamente nella vita. Le esigenze della vita sono troppo molteplici perché appaia possibile un tale insegnamento specializzato nella scuola. A parte ciò, mi sembra poi discutibile trattare gli individui come degli strumenti senza vita. La scuola dovrebbe sempre avere come suo fine che i giovani ne escano con personalità armoniose, non ridotte a specialisti. Questo, secondo me, è vero in certa misura anche per le scuole tecniche, i cui studenti si dedicheranno a una ben determinata professione. Lo sviluppo dell'attitudine generale a pensare e giudicare indipendentemente, dovrebbe sempre essere al primo posto, e non l'acquisizione di conoscenze specializzate»³¹.

³¹ A. Einstein, *Pensieri degli anni difficili*, Boringhieri, Torino 1965, pp. 83-4.

IN DIFESA DELLA FILOSOFIA: PER UNA VITA DEGNA DI ESSERE VISSUTA

Mario De Pasquale

1. L'attacco alla filosofia riguarda tutti

Vi sono in atto tentativi di riduzione della presenza della filosofia nelle scuole superiori (riducendone gli anni di studio e forse il monte ore, ma su questo non vi sono dati certi) e nelle università (riducendo alcuni tipi di insegnamento e ridisegnando la collocazione degli insegnamenti filosofici in dipartimenti non filosofici) in danno della filosofia *tout court*. Il mondo filosofico si è comprensibilmente mobilitato per la difesa della filosofia, proponendo appelli, pubblicando articoli su giornali di respiro nazionale. Come ricorda Gaiani nel suo intervento presente in questo numero (*Difese della filosofia*), non è la prima volta che le politiche nazionali dell'istruzione tentano questi colpi nei confronti della ricerca e dell'insegnamento della filosofia. L'ultimo tentativo è stato quello degli anni '70, quando l'attacco alla filosofia è stato portato in nome delle "scienze umane". È senza dubbio vero che la cultura neoliberale dominante tenta di generalizzare un ethos economicistico ed efficientistico alimentando una visione produttivistica nel campo del sapere e della formazione, funzionale alla promozione della razionalità economica dello sviluppo. Interessano l'utilità e l'efficienza delle professioni, del lavoro, del governo della cosa pubblica e delle vite individuali, concepite come realizzazione delle caratteristiche dell'*homo oeconomicus*. Nel nostro paese ci si ricorda della fondamentale rilevanza culturale e civile della filosofia, nella produzione di conoscenza e nella formazione, quando si avvicinano le nubi delle riforme scolastiche e universitarie, che, tuttavia, costituiscono solo l'esito finale di processi lenti e potenti che vengono da lontano.

Molto opportuna l'osservazione di Illetterati nel suo intervento in questo numero della Rivista (*Essere giusti con la filosofia*) a proposito del fatto che il discorso sulla dislocazione dei saperi e delle risorse a loro disposizione per la ricerca e per l'insegnamento è un discorso che riguarda tutti gli ambiti culturali e scientifici, non solo le discipline umanistiche. Il discorso sul senso e sulle finalità dei saperi che producono conoscenza, tecnica, formazione, senso comune, sviluppo di ricchezza e cultura civile coinvolge tutti perché a tutti interessa sapere per quale modello di sviluppo e di società lavorano, per quale forma di vita ci si batte ogni giorno.

F. Coniglione nel suo intervento sottolinea la necessaria relazione che la cultura umanistica ha sempre avuto proprio con le scienze e la stessa tecnologia e la complementarità tra gli ambiti dei saperi al fine di formare soggetti competenti e creativi nella "società della conoscenza" che si va affermando sempre più su scala globale. La difesa della filosofia non può essere corporativa in favore del proprio specialismo, ma "ha piuttosto bisogno di una visione del sapere più articolata, più complessiva, più adeguata alla sfida che la globalizzazione e i nuovi tempi ci pongono; una visione in cui la ricchezza e molteplicità dei linguaggi specialistici abbiano la possibilità di interagire, di reciprocamente fecondarsi".

Sembra fondata l'impressione che l'elaborazione progettuale di riforme riguardanti la ricerca, la formazione, la produzione di cultura, siano stati lasciati nelle mani di politici ignoranti e di giornalisti inesperti. Si è permesso, senza grandi resistenze, che le dinamiche del mercato e degli interessi dello sviluppo economico guidassero i processi di cambiamento nel mondo della cultura e della formazione, intendendoli come processi di razionalizzazione entro un modello di sviluppo e di società che si davano per scontati. Su questi temi sono necessarie grandi battaglie culturali e civili, che non sono state combattute con il vigore necessario.

I filosofi dovrebbero riscoprire il coraggio di confrontarsi con gli altri ambiti di produzione di sapere e di formazione e con loro discutere sul senso di una politica culturale sulla ricerca e sulla formazione, senza rivendicare capitali ruoli direttivi e nobili posizioni *super partes*, che sono fuori dalla realtà. Non si può più interpretare il proprio ruolo professionale in nodo accentuatamente corporativo e specialistico, al di fuori di una visione globale dei processi di produzione della conoscenza e della formazione, di una dimensione civile di cittadinanza e, soprattutto, evitando una dimensione di impegno civile e politico a sostegno delle idee condivise.

Nelle università, nelle scuole, nel paese, negli ultimi decenni o è mancata spesso un'elaborazione forte di una visione alternativa a quella liberale, economicistica, della società e dello sviluppo o si è giocato *di rimessa*, se non in modo consensuale o strumentale, alla ricerca di posizioni di utilità marginale per le discipline, scientifiche e umanistiche, per le cattedre, per le "scuole". È mancata anche una capacità di rappresentazione, di comunicazione e di coinvolgimento della società civile in una battaglia culturale e civile. Quando le scelte politiche di "riforma" hanno investito la scuola secondaria superiore, solo pochi docenti universitari hanno superato una posizione di indifferenza e di autoreferenzialità elitaria, pigramente lontani dal coinvolgimento impegnativo nella critica e nella proposta alternativa, sottovalutando la ricaduta delle scelte sull'intero sistema della formazione e della cultura, sulla creazione del futuro. La funzione culturale e civile della ricerca e del sapere, dell'istruzione e della formazione non sono prodotti spontanei, come non lo è l'esercizio responsabile e critico della cittadinanza a tutti i livelli, ma il frutto di impegno costante, di appropriazione del proprio ruolo professionale e civile, di lotta per il cambiamento. Nessuno nega che la cultura umanistica e scientifica debba servire anche a preparare alle professioni, ma nessuno può negare il diritto di produrre e fruire cultura, conoscenza e arte per rendere la vita degna di essere vissuta, a livello individuale e sociale.

2. I filosofi e la scuola di massa

Non sempre i filosofi hanno compreso che la questione dell'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie superiori nell'età della scolarizzazione di massa fosse strettamente legata al destino della filosofia *tout court*. Il mondo della filosofia nel recente passato, mostrando idee poco chiare e poco originali sul come e sul perché la filosofia contribuisse alla formazione della società del futuro, attraverso la proposta teorica e la formazione delle nuove generazioni, ha lavorato inconsapevolmente per l'emarginazione della filosofia nel futuro della produzione di conoscenza e di cultura nel paese. L'indifferenza o la scarsa attenzione specifica dei filosofi per la "scuola di massa" ha scavato abissi di vuoto sotto le cattedre delle facoltà filosofiche universitarie.

Anche la recente reazione dei filosofi ai tentativi di ridimensionamento della filosofia appare nei media come una protesta giusta ma impotente e astratta, perché giunge tardiva e sconnessa da una visione globale di sviluppo della conoscenza e della formazione, non supportata da un costante impegno propositivo di esercizio della cittadinanza culturale e scientifica, pubblico, permanente, capace di farsi ascoltare, combattivo e coraggioso. Le battaglie si possono anche perdere, ma bisogna almeno prima combatterle. La lotta per la filosofia negli ultimi decenni ha visto interventi frammentati, sparsi, spesso di tipo parziale e corporativo. Gli interventi di questi ultimi tempi si sono distinti per un'astratta difesa dell'umanesimo, come sacrosanta reazione contro ogni riduzione tecnocratica della complessità dell'esistere, per la quale ogni conoscenza dev'essere finalizzata a una prestazione [...] e tutto, alla fine, dev'essere orientato all'utile (cfr. l'appello, del tutto condivisibile, uscito sul sito *La Scuola* il 19 febbraio, firmato da Roberto Esposito, Adriano Fabris e Giovanni Reale, http://www.lascuola.it/it/home/editrice_detail/un-appello-per-la-filosofia/tutte-le-news/, nonché da altri accademici italiani, come Antiseri, Bodei, Ferraris, Natoli, Severino, Vattimo, e molti altri.)

Alberto Gaiani, nel suo intervento in questa rivista, opportunamente, fa notare che l'unico limite di queste osservazioni è costituito dal fatto che si mantengono "sul piano generale delle finalità".

3. Chiediamoci, ancora una volta, a cosa serve la filosofia?

Ha ragione da vendere Luca Illetterati quando, nel suo intervento in questo numero della Rivista (L. Illetterati, *Essere giusti con la filosofia*), richiama la necessità di rispondere in modo globale alla domanda: "perché la filosofia?", prendendo in considerazione il contesto più ampio in cui la domanda può assumere tutta la sua rilevanza. Quale filosofia e per cosa? Cosa si vuole dalla ricerca scientifica e umanistica? E cosa ci si aspetta dalla formazione universitaria e secondaria? Quali profili di persone vogliamo favorire nella formazione, per quali forme di vita, oltre che di lavoro? Quale vita civile vogliamo per il nostro disastroso paese e quali cittadini desideriamo? Quali modelli di vita preferiamo per gli individui e per le comunità del nostro mondo? I filosofi spesso fanno gli struzzi e i cocodrilli: nascondono la testa per non vedere e non essere chiamati *alla radicalità della domanda* e poi piangono quando è ormai tardi, perché le scelte sono state fatte e le cose ormai vanno autonomamente per un verso contrario a quanto desiderato. Non bastano i lamenti per i torti subiti, gli appelli sinceri contro la svalutazione del proprio ruolo e della tradizione di appartenenza. **Ci vuole il coraggio di dire la verità pubblicamente sull'incompatibilità dello sguardo filosofico con la visione economicistica e neoliberale che ispira prevalentemente le scelte di politica della cultura, della ricerca e della formazione.**

Facciamo chiarezza anche sul concetto di "utilità" dei saperi e dei modelli di formazione (prezioso il volume di N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano 2013). Quando parliamo di profili identitari di persone, di cittadini, di lavoratori, di forme di vita, di preferenze etiche, di giustizia sociale, non parliamo soltanto di cosa può avere utilità e funzionalità ai fini dell'efficacia delle prestazioni nell'erogazione del lavoro, nel creare ricchezza per la comunità e mezzi materiali di soddisfazione per la vita personale, familiare e sociale, secondo un rapporto ottimale tra mezzi e scopi già fissati, riducendo l'ottimizzazione all'efficienza delle prestazioni. Il rischio di una riduzione invasiva e pervasiva dello sviluppo civile alla logica dell'*homo oeconomicus* è realmente davanti ai nostri occhi. Un'idea schematica di uomo come *homo oeconomicus*, ridotto a contenitore di bisogni, incapace di sentimenti morali e di altruismo, alla costante ricerca della realizzazione dei propri interessi, secondo un rapporto matematico tra mezzo e scopo, tra costi e utilità, costituisce il presupposto della ricerca in molti ambiti del sapere, scientifici, giuridici, politici, economici. Il criterio generale imperante per valutare scelte di politica economica, della ricerca e della formazione, è quello della funzionalità alla produttività, secondo cui la filosofia non è importante. Davvero questo è tutto quello che le persone sono e vogliono? Davvero non è importante sapere altro sulle singole persone che concretamente desiderano, patiscono sofferenze e umiliazioni, frustrazioni, fanno progetti di vita sul futuro?

È legittimo il sospetto che simili credenze siano invece il *frutto dell'applicazione di un intelletto che sfiori soltanto la superficie delle persone e delle cose e di una "razionalità degli egoisti"* (M. Nussbaum, *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, Mimesis, Milano 2012). Il modello di razionalità che supporta la ricerca e la scelta di azioni politica per risolvere i problemi sociali è ancora quella "strumentale". In piena crisi mondiale, il modello di razionalità strumentale ed economicistico è ancora prevalente; influenza non solo il campo economico, ma molti ambiti, giuridici, politici, sociali, della ricerca e, quel che è peggio, occupa ormai l'intero contenuto della vita personale e sociale, riempie di sé il senso comune e gli spazi del mercato. È il momento di cambiare strada, scegliere diversi concetti di "utilità", di progettare nuove forme di vita, nuovi modelli di sviluppo e contestualmente anche nuovi modelli di razionalità, come propone Martha Nussbaum.

Non sarà vero, invece, che molti economisti e politici, responsabili delle scelte strategiche a proposito di cultura, di ricerca e di formazione, presumendo di essere razionali e neutrali, patiscano un'atrofia della sensibilità e siano diventati "tecnocrati" indifferenti verso le reali condizioni umane, come suggerisce un pensiero unico ispirato al modello di razionalità strumentale e di *homo oeconomicus*? (L'appello firmato da Roberto Esposito, Adriano Fabris e Giovanni Reale sottolinea in modo efficace questa impostazione). I filosofi, pongono domande radicali sia sul senso e sui fini dei saperi, sia sui problemi che riguardano *l'altra metà del cielo* dell'uomo, che riguardano il senso del suo stesso vivere, come individuo e come elemento di comunità; si interrogano sul senso di un modello di sviluppo e di una forma di vita che procede, rapidamente per inerzia, verso il grand'Hotel dell'abisso, invertendo il rapporto tra mezzi e fini.

I filosofi hanno l'obbligo **di pretendere che la filosofia sia finalizzata non solo alla formazione di un pensiero critico e innovativo, razionale, aperto alla soluzione dei problemi, funzionale alla cultura professionale e imprenditoriale**. Tuttavia, la difesa della filosofia oggi non può fondarsi solo sulla rivendicazione della tradizione, senza contestualizzare nell'attualità la capacità di creare conoscenza, cultura e formazione nell'ambito della forma di vita e del modello di sviluppo. I filosofi devono esercitare la libertà di rivendicare ciò che **rende la vita degna di essere vissuta**, e, quindi, chiedersi se questa forma di vita sia da condividere e se non sia invece da criticare. La forma di vita attuale è dominata non da una generica tecnocrazia, ma da una cultura del tutto sbilanciata verso l'aspetto della razionalità economica intesa in termini neoliberali, verso un modello di sviluppo e un modello di formazione orientata a produrre "il capitale umano" più che uomini e donne, cittadini liberi.

I filosofi hanno il diritto-dovere di praticare la *parresia* per operare una valutazione critica di un modello di sviluppo che, presentandosi come neutralistico e tecnocratico, sta impoverendo la ricchezza della dignità umana a tutti i livelli. La razionalità economica opera secondo una logica economicistica e incentrata sulla realizzazione di sé attraverso il perseguimento del successo, completa realizzazione dell'uomo ridotto a "capitale umano"; degrada l'idea di felicità riducendola a quella dello sviluppo del PIL, che non dice nulla su come e tra chi le ricchezze prodotte siano distribuite e su come siano utilizzate, per realizzare che cosa. Impoverisce le forme di vita. Allora nella scuola, nell'università, nella società civile la filosofia è strumento di messa in discussione della banalità del senso comune, della cecità dello sviluppo senza fini, del sonno determinato dalla cultura e dell'arte ridotte a spettacolo e a pubblicità. La filosofia chiama alla profonda comprensione e alla valutazione praticando uno sguardo alto dal punto di vista della dignità umana, alimentando il desiderio di immaginare ciò che manca e che è possibile, coniugando sentire e ragionare, narrare e argomentare, pensare individuale e discussione dialogica con gli altri.

4. La filosofia per rendere la vita degna di essere vissuta

Torniamo alla domanda: quando una vita è degna di essere vissuta? La domanda non valeva solo per Socrate e per gli ateniesi. Vale anche per noi contemporanei. Condivido la posizione di quei filosofi, come Nussbaum e Sen, che puntano ad una riformulazione dei diritti umani all'interno di una concezione generale di una vita degna di essere vissuta.

La vita è degna di essere vissuta quando, consapevolmente interrogata, autenticamente progettata e agita, consente all'individuo uno sviluppo di capacità fondamentali per la realizzazione di sé e per la ricerca della giustizia. Alcune delle «capacità centrali» descritte da Nussbaum (*Creare capacità, Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Laterza, Roma-Bari 2012), esigono interrogativi e soluzioni di problemi filosofici. Un uomo libero deve poter usare i propri sensi, immaginare, pensare e ragionare in modo informato e coltivato da un'istruzione adeguata, comprendendo le cose per come stanno, individuando o attribuendo loro un senso e un valore. La vita è degna di essere vissuta quando ognuno è in grado di provare consapevolmente sentimenti per persone e cose, è capace di esercitare la **ragion pratica, di formarsi un'idea di**

ciò che è bene e di ciò che è male, secondo cui progettare il proprio modo di vita da realizzare insieme agli altri, le proprie scelte umane e professionali, etiche e politiche. La ricerca e l'insegnamento della filosofia trovano oggi legittimazione in questo fondamentale compito di promuovere la dignità umana, che si realizza attraverso l'esercizio di una pratica di ricerca che favorisce peculiarmente un'opera di chiarificazione concettuale dell'esistenza individuale e sociale, di individuazione e di attribuzione di senso e di valore al mondo in cui siamo immersi, di praticare scelte etiche ed esistenziali consapevoli.

In questa prospettiva, pensare filosoficamente significa non dare nulla per scontato, problematizzare il senso comune, sperimentare il nuovo, rielaborare la memoria, agire sul passato e sul presente in forza di un'opera di riappropriazione del proprio sforzo di esistere e del proprio desiderio di essere, attraverso le azioni che testimoniano questo sforzo e questo desiderio, come afferma Ricoeur. La filosofa Martha Nussbaum usa una bella metafora per rappresentare l'identità come un processo unitario e molteplice, quella della 'fioritura': il fiore sboccia e si sviluppa gradualmente sino a maturare il massimo delle sue potenzialità. Su basi aristoteliche, la Nussbaum e Amartya Sen pensano che l'uomo sia felice quando realizza al meglio le proprie «capacità centrali» (Nussbaum) o i propri «funzionamenti» (Sen). Una persona è coerente quando non tradisce il suo sforzo di vivere degnamente la propria vita. Quando e come un uomo prende coscienza delle proprie capacità, dei propri desideri, delle proprie scelte etiche e politiche? che cosa deve conoscere di sé? **Filosofare e confilosofare sono forme di riappropriazione del personale sforzo di esistere secondo un senso e di battersi per rendere degna la vita personale e comune.** Il filosofare consente di emanciparsi dalle preoccupazioni quotidiane relative all'efficienza, alla performatività e all'antagonismo a tutti i costi. Permette di abitare una dimensione qualitativa, riflessiva e 'patica' del tempo, contingente e discontinua, in cui si può conoscere qualcosa di nuovo e si può sperimentare il cambiamento, in cui si possono immaginare nuovi scenari, di là dagli orizzonti già definiti dalle conoscenze già acquisite e dalle regole vigenti. La ricerca filosofica, per il suo carattere critico e radicale, ha bisogno del tempo dilatato e lento della riflessione, in cui riscoprire l'infanzia dell'intelletto ed essere disposti a prendere congedo dal passato, ricominciando da capo. Il filosofare ha un effetto trasformativo personale perché richiede la valutazione e la scelta, aiuta a realizzare le proprie capacità e progettualità.

5. Affermare l'utilità della filosofia

Forse dobbiamo smetterla di sottolineare il carattere di *positiva inutilità* della filosofia e cominciare a parlare di *sicura, diversa, utilità*. Vi sono anche contributi della filosofia alla maturazione di prestazioni professionali e lavorative (la padronanza del discorso orale e scritto, della comunicazione in gruppo, la concettualizzare e di argomentare, di pensare criticamente e aperto all'innovazione, ecc.), capacità assolutamente vendibili sul mercato soprattutto in un periodo in cui il lavoro cambia profondamente le sue forme.

Tuttavia, credo che limitarsi a sostenere la legittimità della filosofia con la valorizzazione solo di questo tipo di competenze, di natura trasversale e necessarie per la vita civile di tutti, che pure è giusto sottolineare, è una difesa riduttiva della filosofia ed esprime una subordinazione, seppure involontaria, ad una cultura produttivistica di mercato che in linea di principio si tende a rifiutare. Così sembra che i filosofi sostengano la tesi che il rifiuto e la marginalizzazione siano ingiusti proprio perché la filosofia riesce a fare ciò che gli si rimprovera di non saper fare.

Forse, con forza provocatoria, i filosofi dovrebbero affermare a voce alta **l'utilità della filosofia, esigendo un ampliamento e una revisione del concetto di utilità.** Il concetto di utilità, che prende luce dal legame con ciò a cui servirebbe, va sottratto all'esclusivo dominio dell'economico, del tecnico, dell'interesse pratico e materiale. L'utilità va valutata non solo con criteri riferiti alle prestazioni economico-professionali; il termine è polisemico e si ha il diritto

di calarlo in contesti diversi di mondi di senso. Occorre uscire dai contesti del linguaggio comune ordinario, del linguaggio economico, del linguaggio politico neoliberale e **rivendicare il concetto di utilità relazionandolo ad altri mondi di senso, ad altri criteri e valori, ad una diversa concezione della nostra esistenza**. Si gridi pure forte che gli uomini e le donne hanno bisogno di valorizzare altri aspetti della propria esistenza per renderla **degnata di essere vissuta**.

È utile tutto ciò che serve a rendere la vita degna di essere vissuta! La filosofia serve soprattutto a rendere la vita degna di essere vissuta, sia sotto l'aspetto cognitivo, sia sotto l'aspetto civile, etico-pratico, sia sotto l'aspetto relazionale.

Da questo punto di vista le domande sull'utilità assumono un diverso senso. Imparare a porre domande radicali sul senso dell'esistenza è utile? Imparare a non dar mai nulla per scontato e a esercitare uno sguardo profondo e interrogativo che vuole guardare la complessa realtà, ascoltare le voci degli altri, scritte o dette, per cercare l'autenticità, se non la verità delle cose, qualcosa al di là della superficie del "si dice e si fa", è utile? Guardare dentro di sé riflettendo e ragionando, con l'aiuto degli altri, spinti dal sentire profondo di ricerca e di comprensione, che le creazioni artistiche, come e più dei concetti, provocano, è utile? Ritagliare ambiti della liquida e complessa realtà, che sfugge e si rende sfrangiata, priva di confini netti, sommersa da molteplici luci, parole e immagini, cercare di afferrarla e di darle un senso con i concetti, creati dai filosofi, è utile? Chiedersi quali siano i fini della ricerca scientifica e tecnologica e non accettare l'inversione tra mezzi e fini è utile? Chiedersi qual è il valore delle azioni individuali e collettive, quale sia il valore dei beni pubblici, quale forma di vita e di giustizia sociale si desideri, come sia giusto agire nei vari contesti di vita, è utile? Andare alle radici dei problemi etici e politici che ci assillano e comprenderne la natura, individuare criteri e valori per scegliere e decidere cosa fare, è utile?

Chiedersi cosa ci sia oltre il limite della nostra esistenza e in cosa consista l'esperienza religiosa, è utile? La filosofia è tutt'altro che inutile, anzi è diversamente utile, utilissima per vivere una vita degna di essere vissuta, di cui sono componenti importanti le risposte alle domande poste sopra.

6. Le competenze filosofiche

Alle domande precedentemente elaborate rispondiamo che sì, praticare la ricerca intorno a quei temi serve sia a progettare e realizzare una vita professionale, sia a vivere una vita degna. Un insieme di capacità di uso di peculiari conoscenze e abilità per svolgere compiti utili a porre e a rispondere domande come quelle prima descritte, a definire problemi e praticare la ricerca di soluzioni attraverso una conduzione razionale del pensiero. Sebbene il termine competenza sia nato in ambito produttivo e lavorativo, il suo uso non ci costringe a riferirci esclusivamente alle prestazioni lavorative, valutabili in termini economici. Il concetto di competenza ha *una capacità estensiva notevole*, tale da essere impiegato correttamente anche per descrivere capacità e prestazioni in ambito che si riferiscono alla qualità della vita personale e sociale. Non bisogna avere timore di parlare di peculiari **competenze filosofiche**, che non sono solo quelle, trasversali e generali, che hanno a che fare soltanto con la capacità di "ragionare" e di "comunicare" attraverso il controllo rigoroso del discorso, di sviluppare il pensiero critico, che, di per sé, non sono competenze esclusivamente filosofiche, e, quindi, conseguibili nei processi di formazione anche senza la filosofia. Ma le specifiche competenze filosofiche riguardano proprio le attività rivolte a supportare la ricerca di senso, di valore e di verità nei vari contesti di studio e di lavoro, di vita, di relazione, di esercizio di cittadinanza. **Sono competenze non direttamente vincolate all'efficienza delle prestazioni lavorative e imprenditoriali, ma alla tutela della dignità della vita. E bisogna finirle con l'infondato pregiudizio, spesso frutto di ignoranza, che parlare di competenze significhi svalutare i contenuti, perché è ovvio che nessuna pratica di capacità e abilità avrebbe senso senza i contenuti, da cui provengono teorie, lessico specifico, concetti, modi di fare ricerca, di usare il pensiero, modelli di razionalità, ecc.**

Rischiando di annoiare quanti provino insofferenza per una specificazione dichiarativa, procedurale e contenutistica dei concetti riguardanti la pratica filosofica, **proviamo a riformulare in positivo le fondamentali competenze filosofiche in relazione alla loro utilità per individuare o attribuire senso, valore e verità alle cose e alle esperienze.** Mi sembra non superfluo in questo momento del dibattito sulla filosofia, per uscire dalle rivendicazioni generiche e puntualizzare l'oggetto delle nostre rivendicazioni.

Chi fa filosofia:

1. **È in grado di problematizzare criticamente ciò che è dato per scontato,** di volgere lo sguardo per analizzare il linguaggio con cui se ne parla, mediante l'esercizio di domande radicali, provenienti dal mondo della filosofia, dal mondo dell'arte, dalla vita vissuta. L'interrogazione filosofica è radicale, serve a de-fatalizzare le a sospendere l'ovvietà e mira a scoprire la capacità di erogare un surplus di significati che neppure l'assuefazione, l'ignoranza, l'incuria riescono del tutto a eliminare. L'esercizio del *thaumazein*, dello stupore, che è all'origine del filosofare, ha il compito di togliere l'ovvietà al mondo, di mettere in discussione il senso comune e i pregiudizi.

2. **È in grado di concettualizzare,** individuare o attribuire un senso attraverso l'uso univoco e profondi di concetti, **valorizzando il rapporto di mediazione tra vita e forma,** tra concetto e referenza nel mondo della vita. In fondo, come suggerisce Gianni Vattimo, un 'mondo della vita' non esiste mai allo stato puro, ma è sempre intessuto di reti di significati e di senso appresi mediante linguaggi differenti, verbali e non, concettuali e non, soprattutto **attraverso l'esperienza estetica e linguaggi analogici, metaforici, iconici, ecc.**

3. **È in grado di argomentare,** sviluppare tesi ragionando con **argomenti e narrazioni,** (privilegiando il dominio dell'argomentazione) anche attraverso la ricchezza del confronto dialogico intersoggettivo, la valutazione di visioni plurali e divergenti. **Cercare,** individualmente e intersoggettivamente, **processi di convalida** delle tesi.

4. **È in grado di assumere posizioni sensate e ordinate sulle questioni, elaborare visione ampie sulle cose, fare progetti di vita e promesse di comportamento, eticamente e razionalmente fondati, rimanendo aperti alla critica e al cambiamento.** Non vedo perché sottovalutare la posizione di Vattimo quando enfatizza la capacità della filosofia di essere «una messa in ordine delle idee sulla vita e su noi stessi», di offrire una visione del mondo complessiva che altrimenti ci sfuggirebbe.

Certo, la filosofia *non cambia la vita tout court a nessuno*, ma, almeno, è una pratica di ricerca che, insieme ad altre, offre **chance per rendere la vita degna di essere vissuta,** anche mettendo in atto "*pratiche di resistenza*" (la definizione è di Quit the Doner, uno dei blogger più seguiti in Italia, e pubblicato anche da Linkiesta a fine febbraio 2014 (<http://www.linkiesta.it/elogio-inutilità-filosofia>) alla routine dominante, alle forme di vita non condivise, consentendo di immaginare forme alternative di vita, cambiamenti possibili.

7. Valenza costruttiva e civile del fare filosofia

La lotta per la filosofia è una lotta anche per la qualità civile e democratica della comunità di appartenenza. Come mai nel nostro Paese, dopo cinquant'anni di scuola repubblicana, non sono evidenti le basi di una 'socializzazione democratica' della comunità civile, le tracce di un miglioramento del senso del bene pubblico nei cittadini e nelle istituzioni? È una domanda che dovrebbe risuonare grave e profonda a tutti quelli che si sono occupati d'istruzione e di formazione nel nostro Paese, ed è una domanda scomoda anche per i filosofi e per i docenti di filosofia della scuola superiore. Nei licei sono passati i giovani rampolli delle classi dirigenti e dei ceti medi produttivi degli ultimi decenni: come mai la qualità civile e democratica di chi si occupa del governo e dell'economia del nostro Paese è così scadente? La ricerca filosofica individuale e di gruppo ha una ricaduta sociale; ha a che fare con la responsabilità etico-politica nella so-

cietà. Estendere le scelte morali alla società in generale e alle istituzioni è una questione politica. Lo spazio pubblico dell'agire comunicativo è anche politico perché è quello in cui si possono definire consensualmente le finalità dell'agire comune e cercare l'intesa sulle risposte da dare ai bisogni e agli interessi delle persone coinvolte. La decadenza di uno spazio pubblico di discorso e la crisi delle forme della democrazia hanno prodotto effetti destrutturanti sia per la dimensione privata sia per quella pubblica della partecipazione.

Come fare in modo che la filosofia svolga questo ruolo culturale e civile?

La scuola e l'università non costituiscono solo i luoghi dove si tramanda e si trasmette la cultura, l'insieme dei valori che guidano la vita della comunità. Esse invece sono anche i luoghi dove è possibile *elaborare la tradizione*, "anticipare", "prefigurare" forme migliori di vita e di convivenza. Ciò deve avvenire senza strumentalizzazioni del ruolo dell'insegnante e del ricercatore, che non possono essere degli imbonitori o dei manipolatori delle coscienze, o subordinare la ricerca della verità a questioni di potere. I ricercatori e gli insegnanti possono e devono offrire strumenti perché gli studenti imparino a pensare in proprio e, eventualmente, a valutare criticamente la realtà data, per costruire liberamente percorsi di vita alternativi, scelti con ponderatezza e con coraggio, con razionalità e con passione etica. Sono ormai molteplici le agenzie di formazione e di produzione di conoscenza nelle società contemporanee; tuttavia la scuola e l'università mantengono un ruolo centrale per favorire la libera costruzione dei progetti di vita delle persone, anche alternativi ai modi esistenti.

La scuola e l'università sono tra i pochi luoghi cui è possibile richiedere la pratica della ricerca e della valutazione radicale delle forme di esistenza individuale e sociale attraverso un'esperienza di conoscenza e di pratica vivente della cultura, esercitata con impegno responsabile e con libertà di coscienza. Le scuole e l'università non servono soltanto a formare "capitale umano" per il mercato del lavoro. Ma soprattutto, secondo i valori costituzionali, a formare cittadini liberi di dare il loro apporto, competente e eticamente ispirato, alla costruzione negoziata della società e della sua forma di vita. Questo vale non solo per la facoltà umanistiche delle università o per i docenti di materie umanistiche delle scuole secondarie superiori, ma vale per tutte le facoltà e per tutti gli insegnamenti, nessuno escluso. Ma per svolgere questo ruolo le università e le scuole dovrebbero assumere un ruolo più attivo nel comunicare il valore culturale e civile della loro attività all'esterno, nei confronti delle altre istituzioni, della società civile, dei cittadini, dei portatori di interesse nei loro confronti, organizzando iniziative specifiche e permanenti. La pressione delle istituzioni della ricerca e della formazione nei confronti della comunità politica e sociale deve diventare elemento strutturante del conflitto culturale e civile di un paese, se si vuole evitare la fatalizzazione del futuro in forma tecnocratica ed efficientistica. Occorre passare da una dimensione di debole "attesa" a una di forte "fiducia costruttiva e responsabile" verso il futuro, sviluppando con intelligenza visioni e progetti, iniziative di dialogo e di confronto, di informazione e di comunicazione. Non è sufficiente affidarsi a siti, blog e pagine web, giornali e televisioni; occorre sempre e ancora anche la pratica vivente della comunicazione e della relazione.

8. Nella scuola la filosofia deve "vivere" come pratica di ricerca e di formazione

Il come si insegna e si apprende la filosofia non è ininfluenza al fine di favorire l'ampliamento dell'influenza della filosofia nella produzione di cultura diffusa, di sensibilità e di *formae mentis* filosofiche e critiche. La filosofia semplicemente "trasmessa" come un sapere già concluso nella sua dimensione storica e appresa come mera nozione, non produce sulle nuove generazioni gli effetti trasformativi di cui si accennava sopra. Non serve ormai un insegnamento che non coinvolga attivamente gli studenti nell'apprendimento e nell'esercizio della pratica di ricerca filosofica, che veda la tradizione come un grande repertorio di contenuti, mezzi e modi di ragionare sui problemi dell'esistenza, da cui trarre con rigore e con passione mezzi per pensare in proprio. La questione che si sarebbe dovuto risolvere una volta per tutte

nei decenni scorsi, evitando la stucchevole resistenza aristocraticistica nei confronti della didattica della filosofia, è quella che riguarda quale e quanta parte della tradizione inserire nei curricoli, con quali criteri storici, epistemologici, critici, selezionarla e come renderla disponibile alla promozione di esperienze di filosofia in classe, **all'apprendimento laboratoriale attraverso la pratica vivente della ricerca filosofica**, che può assumere plurali forme e seguire impianti metodologici diversi. Vi sono stati tanti tentativi e sono state elaborate tante proposte, dai programmi Brocca in poi, soprattutto all'interno della Sfi; tuttavia, in conclusione, nei vari modelli di riforma, sono stati realizzati compromessi ambigui e inefficaci. La difesa della filosofia si è identificata con la difesa della storia della filosofia, con qualche piccola concessione per le esigenze didattiche dei docenti della secondaria, spesso giustapposte ad *impianti curricolari ispirati a principi incompatibili con le indicazioni didattiche*. I filosofi e i responsabili della politica della formazione, hanno avuto paura di quel processo di rinnovamento che, con termini assolutamente non pertinenti e non veritieri, è stato definito di "didattizzazione" e "metodologizzazione" della filosofia, ritenuto come elemento di un suo eventuale snaturamento. In questa epoca di rapidi cambiamenti dieci anni sono come un secolo! Stare fermi mentre tutto cambia scava abissi difficilmente colmabili per il cambiamento necessario. Il rilievo dell'insegnamento della filosofia gradualmente s'impoverisce mentre gli studenti volgono i propri interessi altrove e in classe ascoltano con superficialità la storia della filosofia.

I filosofi hanno sottovalutato il problema della riconfigurazione del modo di fare filosofia e di insegnarla in presenza di grandi cambiamenti nell'accesso all'istruzione, nella produzione della conoscenza, nella circolazione delle informazioni, nelle forme della comunicazione, nella fruizione della cultura, dell'arte, della formazione, nei modi di usare la parola e il pensiero delle nuove generazioni. Spesso si sono confusi i cambiamenti epocali nel gran calderone dell'universo della tecnica e dello spettacolo, da cui la filosofia doveva rimanere separata per salvaguardare la propria purezza, in un mondo impuro. **La filosofia insegnata a scuola va quindi intesa non come dimostrazione di verità inoppugnabili, come semplice narrazione della sua evoluzione storica, ma come pratica di ricerca a disposizione di tutti, appassionata, paziente, giocosa esplorazione di ciò che ancora non è stato visto e neppure immaginato; come ininterrotto, irriverente questionare le abitudini.**

A scuola la filosofia deve essere insegnata attraverso *un'esperienza di filosofia*, mediante la pratica della ricerca filosofica a partire dalla realtà e dalla tradizione, in cui la realtà quotidiana del senso comune possa essere messa sotto la lente dello sguardo filosofico, sottoposta alle domande radicali. Il linguaggio ordinario che parla delle cose viene filosoficamente criticamente esaminato e riconfigurato secondo nuovi significati e nuovi sensi, trasformando le visioni delle cose. La tradizione incontra i giovani e li rende capaci di pensare al presente, di valutare e di scegliere. La filosofia non "ti cambia la vita", ma contribuisce a elaborarla con intelligenza e con l'intenzione di renderla degna di essere vissuta. Occorrono ambienti formativi meno ingessati, più incentrati sul "fare scuola", in cui la partecipazione attiva degli studenti si alimenti della vita vissuta che portano dentro, dei linguaggi con cui pensano e comunicano.

Non è sufficiente lamentarsi della perdita di centralità della filosofia, delle ore e delle cattedre, se non lo si fa rilanciando un'idea di filosofia viva, attenta agli altri ambiti del sapere e al mondo complesso in rapido movimento; una filosofia insegnata e appresa nella viva partecipazione degli studenti all'esercizio di una pratica di ricerca, le cui conoscenze e competenze rimangono per la vita e non servono solo a dominare il discorso orale e scritto, ad argomentare e a concettualizzare, ma a usare queste capacità per chiedersi della verità, del senso e del valore delle cose e delle esperienze dell'esistenza, del modo più giusto e felice di vivere in comune, di quale sia il comportamento da tenere di fronte alle questioni più importanti dell'esistenza individuale e collettiva. Competenze filosofiche sono non solo capacità di ragionamento e di concettualizzazione, ma di ragionamento e di concettualizzazione a proposito del senso e del valore, delle cose giuste da fare e da desiderare. Questo è peculiare del filosofico.

PENSIERI, RICORDI E QUALCHE PROSPETTIVA

Bianca Maria Ventura

Contesti e pretesti

Il 2 marzo 2014 si è svolta a Roma la prima assemblea pubblica della Costituente di Filosofia, nata con l'intento di contrastare la logica della *razionalizzazione* economica che ispira la politica scolastica italiana e di cui sono figlie le riforme dell'ultimo ventennio. I docenti che hanno dato vita alla Costituente di Filosofia respingono l'idea che la scuola costituisca per il paese solo una *spesa* e ne sottolineano lo statuto di *risorsa*. La loro preoccupazione fondamentale riguarda il perpetuarsi della logica dei "tagli" che rischia di compromettere migliaia di cattedre e, ancora di più, attiene al progressivo affermarsi di un pensiero unico e la conseguente svalutazione dei saperi critici e della molteplicità delle espressioni umane. Tali preoccupazioni confluiscono nell'appello in difesa della filosofia e del suo insegnamento nella scuola e nell'università. La difesa della filosofia come "sapere insegnato", in verità, non appartiene solo al nostro tempo; in maniera ricorrente e ciclica la sua presenza all'interno dei curricoli scolastici è stata a rischio ed ha avuto bisogno di essere difesa e giustificata. È importante, io credo, domandarsi le ragioni di questo rischio ricorrente cui la filosofia è stata esposta ancor prima della riforma Gelmini. Ora l'evento-pretesto per tornare a "difendere" la filosofia è costituito dalla sperimentazione del liceo quadriennale. La Costituente rigetta tale sperimentazione perché in linea con le precedenti riforme e come loro determinata da ragioni meramente economiche. L'aspetto più interessante del programma di lavoro che la Costituente intende darsi è, però, quello propositivo che riguarda il potenziamento dei saperi umanistici, la valorizzazione delle esperienze di insegnamento della filosofia, l'attenzione all'alfabetizzazione filosofica precoce e, più in generale, al bisogno di filosofia che scuola e società esprimono in modo intenso e con modalità diversificate, l'estensione degli studi filosofici a tutti gli ordini di scuola. Se, dunque, è la necessità di ripensare la scuola in termini non puramente contabili, ma pedagogico-didattici il vero contesto in cui intende muoversi la Costituente, se la sperimentazione del liceo quadriennale e la riduzione degli insegnamenti filosofici in alcune facoltà universitarie ne costituiscono l'evento-pretesto, il vero oggetto della riflessione - aperta a tutti coloro che hanno a cuore l'educazione ed il futuro - dovrebbe essere ancora una volta lo statuto dei saperi insegnati, il loro potenziale formativo, la loro distribuzione e ricorrenza nei curricoli scolastici.

Le buone domande

Non è, dunque, fuori luogo tornare a porsi alcune domande fondamentali: *quale filosofia* dobbiamo difendere? *come* dobbiamo difenderla? e, infine, *perché* difenderla? Qualche tempo fa, mentre il dibattito "filosofia sì, filosofia no" era più acceso, mi è capitato di leggere alcune considerazioni di una studentessa liceale: «[...]è proprio in un'epoca in cui i comici si lanciano in politica ed i politici smaniano per fare i buffoni che si è perso l'esercizio al ragionamento e al pensiero razionale. Personalmente ritengo che [la filosofia] sia stata la materia che in cinque anni di liceo classico mi sia servita maggiormente.[...] la filosofia non si studia a tavolino, si riflette, si vaglia; insegna a ricondurre la quotidianità a schemi razionali e addestra a risolvere da soli i piccoli problemi che intessono le nostre esistenze[...] se, però, la filosofia è inutile qualcuno mi spieghi perché [...] siamo ancora affascinati dal mistero della *legge morale dentro di me*» e del *cielo stellato sopra di me*; qualcuno mi spieghi perché continuiamo a porci sempre la

stessa domanda, fin da bambini: *perché?*» (studentessa del Liceo Classico, Luserna San Giovanni (TO), La Stampa, 20 marzo 2014).

Sulla base della propria esperienza, la studentessa indica quale filosofia debba essere difesa ed insegnata: una filosofia che non sia estranea al mondo, che sia anzi capace di indagarlo, di interrogarlo ed interpretarlo; una pratica di resistenza, dunque, nei confronti dell'ovvietà, della fede cieca nei leader carismatici, delle lusinghe dell'apparenza; una filosofia, insomma, che ci insegni "semplicemente" – per dirla con Hannah Arendt – a pensare a ciò che facciamo e che si coinvolga in modo radicale con la vita.

Utile o inutile questa filosofia? Certamente *inutile*, se l'orizzonte di senso della formazione è l'adattabilità delle persone al controllo sistematico della tecnica e alla logica del profitto, o l'accettazione silenziosa e acritica delle assurdità logiche e della perenne spettacolarizzazione della vita. Inutile ed anzi perfino irritante è questa filosofia con la sua capacità di interrogare continuamente se stessa e di distanziarsi dal piano della realtà – pur restandole radicalmente fedele – per conseguire una visione più ampia, non limitata alla superficie delle cose, né rassegnata alla loro mancanza di senso, all'inganno consolatorio, al pensiero unico. Eppure è proprio questa filosofia, capace di educare al dubbio e alla pratica del domandare, che la studentessa liceale, sulla base della propria esperienza personale, sente di dover difendere e alla quale riconosce il massimo grado di *utilità*. La sua difesa si traduce per noi in impegno concreto, un' *azione di sempre*, non limitata ai tempi del rischio e dell'emergenza, né circoscritta alla sola questione del monte orario. L'*azione di sempre* investe la ricerca didattica, la revisione dei curricula e la distribuzione del sapere filosofico nei vari segmenti ed ordini scolastici, e, più in generale, l'idea di scuola, di università, di formazione ed infine, sottesa ad ogni altra questione, la riflessione sullo stato attuale della filosofia come "disciplina insegnata" e sulle ragioni della sua marginalizzazione. Con nostalgia ricordo gli anni in cui, lentamente e con grande fatica, si faceva strada nei nostri licei e nei nostri atenei l'idea che la filosofia fosse un *sapere essenziale* per il suo continuo avere a che fare – e molto – con la vita e con i suoi problemi quotidiani. Ma anche quando tra gli addetti ai lavori su questo concetto sembrava esserci condivisione piena, non a tutti era chiaro quali conversioni di pensiero e di azione comportasse la costruzione-promozione dell'esperienza filosofica all'interno della scuola e dell'università e, d'altra parte, tale conversione avrebbe avuto bisogno di un piano di formazione degli insegnanti, sistematico ed orientato allo scopo, che invece non c'è mai stato. Ma il dibattito era pur sempre vivo e partecipato. Erano gli anni in cui la Commissione didattica della SFI accoglieva e faceva sua la sfida più audace e gratificante, quella di ideare e realizzare esperienze filosofiche per tutti – bambini, ragazzi, adolescenti, giovani – dalla scuola dell'obbligo fino all'università. Ogni volta era uno stimolo nuovo, una spinta ad andare, a non arrestare la ricerca, a verificare nella prassi le ipotesi teoriche che l'avevano mossa. Dagli insegnanti di scuola veniva forte l'avvertimento che per acquistare padronanza di un problema filosofico non è sufficiente adeguarlo con l'intelletto; bisogna viverlo o ricordarsi di averlo un giorno vissuto e di esserne stati in qualche modo contagiati, sfidati o minacciati, e di esserne infine usciti, con qualche idea in più, con qualche saggezza ulteriore, con nuove prospettive per la propria vita. La sperimentazione di nuove strategie didattiche si fondava sul convincimento che l'esercizio della razionalità di tipo intellettuale dovesse essere sostenuta dall'attenzione e dalla cura per la storia personale degli studenti - in cui un ruolo importante svolgono gli elementi emotivi o sensibili - e dalla valorizzazione in sede didattica della sua immensa riserva di senso. E sempre in quegli anni l'esperienza filosofica usciva dal liceo e dall'accademia, troppo attenta alla questione dei metodi e di linguaggi, e si realizzava per via, nei luoghi dell'incontro tra il brusio della città e la ricchezza del senso comune. L'obiettivo era quello di non disperdere la *filosofia implicita* presente in ogni persona e sottesa alle scelte, gli ideali, i sogni, le passioni del quotidiano, promuoverne anzi consapevolezza rendendola oggetto di responsabilità individuale. Rileggendo alcuni dei documenti di allora l'impressione che ne ricavo è che erano già state focalizzate con grande

chiarezza le questioni relative alla funzione dell'insegnamento della filosofia¹ e della sua distribuzione nei vari segmenti del percorso scolastico², alla centralità del testo nell'ambito dell'esperienza filosofica³, alla responsabilità personale dei docenti di filosofia e all'importanza della loro formazione⁴ che oggi sono nuovamente al centro del dibattito in difesa della filosofia. Da allora molte cose sono cambiate e non mi sembra in meglio: la crescente disattenzione della politica nei confronti della cultura ha indebolito la già fragile percezione sociale della scuola fino a porre in discussione il valore formativo non solo della filosofia, ma della scuola stessa. Forse nel clima di disorientamento generalizzato, generato dalle parole cui non seguono mai i fatti, le *azioni di sempre* si sono confuse e sono diventate sterili: l'innovazione finalizzata a rendere gli interventi educativi adeguati a contesti esistenziali mutevoli e sempre più complessi, ha lasciato il posto al mito del "nuovo" fine a se stesso, meglio se tecnologico e spettacolare, fragoroso e seducente; la ricerca educativa è diventata astratta, il lessico pedagogico arbitrario ed ambiguo. Si pensi, ad esempio, al tema importantissimo delle competenze. Quando si parla di competenze "per la vita", la filosofia sente di avere molto da dire, essendo proprio la "vita pensata" l'obiettivo fondamentale del suo insegnamento, eppure è proprio a causa di questa sua specificità che rischia la marginalizzazione perché l'argomentazione coerente, la riflessione attenta sull'esperienza, il confronto consapevole con il sapere filosofico già esistente sembrano poca cosa rispetto alle competenze legate alla produttività e all'efficacia ed efficienza del sapere tecnologico.

Che fare?

Questa è la ragione per cui io credo che in nome della filosofia non si debba dar vita ad un'altezzosa e preconcepita difesa della "specie"; credo invece che sia necessario assumere un atteggiamento filosofico – coraggioso propositivo e critico – nel difficile confronto con la realtà. Se la realtà ci dice che le capacità argomentative dei ragazzi sono molto deboli, se le loro risposte ai problemi sono banali e poco significativo è l'uso dei concetti appresi nel corso della

¹ «La filosofia come disciplina curricolare assolve ad una funzione irrinunciabile di tipo formativo e orientante[...] Infatti, se orientare significa "promuovere un processo di maturazione in un soggetto che si trova ad interagire con la realtà esterna" e se ancora l'orientamento intende "porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze di vita...per contribuire al progresso sociale nel pieno sviluppo della persona"(Unesco, Bratislava 1970), allora la formazione filosofica svolge una funzione orientante. Essa opera affinché l'esperienza formativa, che passa attraverso i saperi disciplinari, si traduca in scelte umane e professionali e porti gli studenti a saper progettare, decidere, costruire e ricostruire percorsi di vita e di realizzazione di sé» (*Il futuro della filosofia nel riordino dei cicli: nodi problematici e prospettive*, documento finale della Tavola Rotonda nell'ambito del Convegno *La filosofia nella scuola di domani*, Ischia, 25-26 settembre 1997).

² «Persino nella fase pre-adolescenziale, peraltro, si potrebbe auspicare l'inserimento della riflessione filosofica all'interno del curricolo per concorrere - con le altre discipline - alla definizione di attitudini logico-argomentative in connessione con l'area scientifica e letteraria e all'accostamento alla problematizzazione delle proprie esperienze». (*Ibidem*).

³ «La didattica della filosofia deve dunque essere "attiva" e utilizzare una pluralità di modelli, di metodologie e di tecniche, che tendono a promuovere nei discenti un'esperienza di ricerca filosofica centrato sul dialogo con gli autori attraverso il testo [...] L'approccio ai testi diviene dunque essenziale, ma non può essere finalizzato a se stesso. La forma storica della trasmissione filosofica deve essere lo sfondo degli itinerari problematici e teoretici che si possono condurre attraverso la presentazione dei testi, ideale luogo di esperienza di riflessione filosofica» (*Ibidem*).

⁴ «La responsabilità e la libertà del professore vanno condivise tra colleghi, ma anche sostenute da una formazione mirata, iniziale e continua. Tale formazione deve controbilanciare l'usura prodotta dall'insegnare con la rivisitazione dell'intero e una riproblematizzazione delle scelte, anche alla luce del dibattito in atto, rinforzare le conoscenze, arricchire le forme di mediazione didattica e favorire il costituirsi di gruppi di riflessione, che periodicamente si incontrano. La formazione iniziale degli insegnanti deve infine avvenire attraverso l'incontro tra università e scuola, nel rispetto e nella valorizzazione delle diverse professionalità. La formazione permanente va collegata con il mondo della ricerca scientifica. La scuola è a sua volta un luogo di ricerca; la formazione permanente richiede un processo costante di diffusione e circolazione nazionale delle ricerche e delle esperienze. Vanno profondamente ripensati i modi della formazione in servizio, in coerenza con l'identità della filosofia e della professionalità degli insegnanti [...]La valorizzazione dell'autonomia va accompagnata da forme che consentano la circolarità delle esperienze per evitare rischi di isolamento didattico o organizzativo». (*Ibidem*).

formazione filosofica, se la realtà racconta di una filosofia snaturata e smarrita sotto il peso di nozioni sterili o di un sapere che ha perso il suo legame originario con lo stupore e con la domanda, è alle *azioni di sempre* che occorre ritornare, perché sono queste le uniche capaci di dare credibilità a petizioni ed appelli e liberare gli insegnanti dal peso della complicità nel processo di progressiva svalutazione della cultura che tutti ci avvolge con una gravità maggiore della stessa crisi economica. Se una studentessa, anche una sola, ci racconta che lo studio della filosofia è stato importante per la sua vita, questo è forse l'orizzonte di senso del suo permanere nei curricula scolastici (e accademici) del sapere filosofico: aiutare gli studenti a dare forza ai propri pensieri, ai dubbi, ai progetti, potenziare in loro l'inespresso, aprirli al possibile, rendendoli meno fragili nell'accettare la perdita, la sconfitta, il limite. È un compito che la filosofia non può svolgere da sola, ovviamente, perché riguarda tutti i saperi, ma al quale può concorrere con la specificità dei suoi contenuti, strumenti e metodi. Le *azioni di sempre*, però, non possono basarsi solo su convincimenti profondi e personale passione pedagogica: hanno bisogno di sostegno e di formazione continua, devono poter ispirare le scelte politiche. In questa direzione la prospettiva è quella di parole stanche ed usurate cui diventa sempre più difficile dare credito. In questo contesto fondamentale diventa il ruolo della Società Filosofica Italiana nella negoziazione del futuro della filosofia nella scuola e nell'università ed imprescindibile è il ruolo della Commissione didattica nella ricerca educativa, nella progettazione e nella formazione.

UN APPELLO IN DIFESA DELLA FILOSOFIA

Marco Maurizi ed Ermanno Castanò

Un appello in difesa della filosofia come quello lanciato di recente dalla Costituente di filosofia¹ si scontra subito con la domanda: che cos'è la "filosofia"? La filosofia che le recenti riforme scolastiche hanno ridotto nell'insegnamento e che rischia di essere cancellata in una scuola sempre più nozionistica e aziendalistica? La filosofia che, infine, si vuole difendere?

Contrariamente all'opinione comune che concepisce la filosofia come "amore disinteressato" per il sapere (erroneamente attribuita a Platone) bisogna affermare, a nostro avviso, il nesso inestricabile che vi è fra sapere e potere. Con questo intendiamo dire che le modalità con cui si costruiscono e si trasmettono le conoscenze generano degli effetti di potere su chi è coinvolto in questa circolazione, gli insegnanti, gli studenti, la scuola come istituzione, e, al di là della scuola, i media e l'insieme dei rapporti economici, sociali e politici. E questo a tutti i livelli: dalle classi e dai cortili, fino all'intera società, che oggi, più che in altre epoche, si costruisce sulla circolazione di saperi.

Come la filosofia degli ultimi decenni ha evidenziato è chiaro che il rapporto fra sapere e potere non è mai neutro o disinteressato: se da una parte una serie di saperi si legano a particolari strutture di potere – si pensi alle perfezionate tecniche di condizionamento dell'opinione pubblica attraverso i mass media – dall'altra troviamo saperi squalificati, messi a tacere e declassati come inutili, improduttivi, o indecorosi.

Non si può dare per scontato l'esito di questo conflitto, né si deve supporre che – mettendo esso in questione la filosofia – la posta in gioco sia meramente teoretica. Purtroppo la nostra storia recente, basti pensare a Gramsci o a Pasolini, fornisce esempi di come l'impegno culturale possa condurre a esiti drammatici.

Da circa vent'anni in Italia e in Europa si susseguono riforme volte a una "razionalizzazione" economica dell'istruzione che sono funzionali al nuovo assetto post-industriale del capitalismo. In esse tutti i saperi devono dimostrarsi utili alla produzione generale di profitto e vengono autorizzati solo a questa condizione², viceversa tutti i saperi considerati inutili vedono ridotti o cancellati i propri spazi di esercizio. A farne le spese sono stati in primo luogo i saperi umanistici, tanto nelle scuole che nelle università, a partire dallo studio delle lettere classiche, dell'arte e della musica, fino al caso più recente della filosofia con una consistente riduzione di ore ad opera della "riforma" Gelmini. In questa direzione il Miur ha proseguito però ben oltre il famigerato ministro, avviando recentemente la sperimentazione di un **liceo di 4 anni**, che minaccia un'impostazione ancora più nozionistica e ulteriori riduzioni dell'insegnamento filosofico che, in alcuni licei viene addirittura esteso a soli due anni sui quattro complessivi³. Tralasciamo in questa sede lo stretto legame esistente tra le logiche del nozionismo e dell'efficienza che si accompagna alla generalizzazione dei test Invalsi, sintomi di un modo generale di considerare e valutare i saperi.

¹ Si tratta di un'associazione costituita prevalentemente da insegnanti che difende il ruolo della filosofia nell'attuale orizzonte politico e culturale che ha suscitato in breve tempo una considerevole e vivace partecipazione. Gli autori del presente testo, pur avendo preso parte alla costruzione della Costituente, intervengono a titolo personale, non intendendo rappresentarne in poche righe la sua molteplicità di orientamenti e di obiettivi.

² J. Derrida, P.A. Rovatti, *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

³ Ad esempio si veda <http://www.liceoguidocarli.eu/pianodistudio/>.

Questi ennesimi tagli all'istruzione, per quanto preoccupanti, non vanno infatti presi per se stessi. Vanno invece collocati sullo sfondo di una società che sempre meno spazi concede al pensiero critico e alla possibilità di immaginare percorsi culturali al di fuori della mercificazione, relegando ai margini, se non addirittura nell'illegalità, tutto ciò che si sottrae ai meccanismi dell'utile e del profitto.

La sperimentazione in corso va rigettata completamente anche perché il progetto che si sostanzia nei tagli e nella professionalizzazione dei licei è privo di senso se misurato sulla ragion d'essere del liceo stesso: nell'ordinamento italiano, infatti, esistono già istituti e scuole professionali che preparano al lavoro e rilasciano un titolo dopo 3 anni. La scommessa incarnata nel liceo, quella di uno spazio sottratto alle dinamiche del mercato del lavoro in cui i saperi, sia umanistici che scientifici, possano proficuamente integrarsi in un modello di formazione integrale, ha da tempo perso i suoi originali connotati classisti e, nella scuola di massa, ha sempre più assunto una funzione di difesa del sapere critico e di argine alla banalizzazione. È una curiosa coincidenza che le "riforme" scolastiche prendano costantemente di mira proprio quegli istituti e quelle discipline che risultano più intollerabili per i valori culturali ed economici dominanti.

Quando un progetto di dominio si articola in determinate pratiche di sapere, lo stesso può dirsi di ciò che fa resistenza rispetto a esso e che funge da via di fuga per un diverso orizzonte del possibile politico e sociale. Se ogni sapere è potere, ogni contro-potere è un contro-sapere. Il liceo e la filosofia non rappresentano quindi solo un ostacolo che negativamente si oppone ai processi di mercificazione in atto, ma fungono da crocevia ineludibili per coloro che vogliono continuare a immaginare modi diversi di pensare e vivere. Nell'Appello che la Costituente di Filosofia ha redatto, quindi, abbiamo sintetizzato così questo "bisogno di filosofia" che ci sembra provenire da più luoghi della società italiana odierna, un bisogno che è poi il bisogno di avere strumenti per comprendere e agire nel proprio complesso presente sociale: "tale bisogno è motivato da un lato dalla capacità della disciplina di costruire quelle **competenze trasversali** fra le scienze naturali e le scienze sociali e quell'**interculturalità** che oggi la scuola prevalentemente ricerca. Dall'altro dalla capacità della riflessione filosofica di eccedere ogni applicazione strettamente pratica aprendo così la possibilità stessa di un pensiero critico, fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli."

Recentemente sulla rivista "il Mulino" un appello simile in difesa dei saperi umanistici, seguito poi da una serie di articoli, è stato firmato da alcuni docenti universitari fra cui Roberto Esposito. L'appello denunciava l'utilitarismo che guida le scelte culturali in questo paese e che non può che mettere sotto scacco gli studi umanistici che non a caso sono in profonda difficoltà: "Il criterio prevalente, se non unico, per misurare l'utilità della cultura è quello della sua potenziale incidenza sulla crescita economica."⁴ La Costituente di Filosofia ha ripreso l'appello firmato da Esposito, lanciando a sua volta una riunione che si è tenuta a Roma il 2 marzo scorso in cui si è discusso dello stato della cultura italiana e dell'insegnamento della filosofia indicando le linee che essa intende seguire. In tale occasione la preoccupazione è stata principalmente quella di vedere ridotti gli spazi di autonomia del pensiero, nella scuola come nella società, e di vedere trionfare l'ottica per cui ha valore solo ciò che genera immediatamente profitto.

Per questo motivo ci è parsa fuori luogo la risposta, molto dura, di Annalisa Andreoni dalle pagine dell'"Huffington Post"⁵ che ha travisato completamente le intenzioni di Esposito e Galli della Loggia accusandoli di credere nella superiorità dei saperi umanistici su quelli scientifici. Si tratta piuttosto di riconoscere l'egemonia odierna di una razionalità tecnico-scientifica orientata a un pragmatismo senza respiro che non mette fuori gioco solo gli studi umanistici ma di-

⁴ http://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:2457/

⁵ http://www.huffingtonpost.it/annalisa-andreoni/a-proposito-dellappello-per-le-scienze-umane-di-asor-rosa-esposito-e-galli-della-loggia_b_4780096.html

storice anche il rapporto fra cultura, scuola e sapere scientifico. Contrariamente a quanto sostiene Annalisa Andreoni, infatti, la cultura scientifica *non* è “insegnata troppo poco nella nostra scuola”: il problema, semmai, è che sono nuovamente i tagli e la generale formalizzazione delle procedure didattiche e valutative a spingere verso un nozionismo che è contrario all’autentico “spirito scientifico”, per dirla con Bachelard. Alla formazione di un atteggiamento autenticamente consapevole nella comprensione e nell’esercizio della scienza, infatti, è fondamentale proprio quella difesa dell’inutile e del non-applicativo che viene oggi incarnato proprio dai saperi umanistici sotto attacco. È per questo che difendendo questi ultimi e il loro spazio di esercizio, si difende anche necessariamente una concezione critica della scienza che è poi l’unica che possa veramente giustificarsi come “scientifica”. Ma è chiaro che ciò non può avvenire dove i tempi di studio e i programmi vengono contingentati, dove si tagliano le attività laboratoriali, dove il processo di apprendimento viene misurato su criteri tecnocratici falsamente ricalcati su un presunto “metodo” scientifico, dove viene sottratta agibilità proprio ai saperi che potrebbero permettere una seria riflessione epistemologica ed etica sulla scienza e sul suo rapporto con la società di oggi. In secondo luogo il disappunto che produce l’articolo dell’*“Huffington Post”* viene dal fatto che non comprendendo a pieno l’attuale dispositivo economico nega di fatto che vi sia una crisi politica e culturale nel paese e, prendendosela col libro *L’utilità dell’inutile*⁶, finisce per riaffermare i diktat dell’ideologia produttivista: come quando afferma, ad esempio, “anche i letterati possono arrischiarsi a voler far parte del PIL” quasi che un sapere che si sottragga coscientemente a questo tipo di obiettivi non abbia diritto di cittadinanza. Questa è esattamente la logica da stato di assedio contro cui riaffermiamo la necessità di difendere lo studio della filosofia e gli spazi di un sapere autonomo rispetto ai progetti delle élite economiche al potere.

In Europa il tentativo di eliminare la filosofia dai licei non è del tutto nuovo. Un precedente importante è quello del governo francese che, con la riforma Haby-Giscard del 1979, tentò una mossa analoga. Probabilmente quella fu una riforma capofila dell’indirizzo che la legislazione europea sull’istruzione avrebbe preso a partire dalla fine degli anni ‘90 imponendo il sistema dei crediti-debiti e la sua logica utilitarista. Allora però la risposta degli insegnanti fu la convocazione degli Stati Generali della Filosofia che nel 1980 videro la partecipazione anche di Jacques Derrida e che riuscirono sia a respingere l’eliminazione dello studio della filosofia sia a produrre una serie di materiali di notevole valore elaborati dal GREPh (*Groupe de recherches sur l’enseignement philosophique*) e raccolti poi parzialmente in *Del diritto alla filosofia*⁷ dello stesso Derrida.

A noi sembra che questo tipo di risposta non costituisca affatto, come troppo superficialmente e ideologicamente si dice, una difesa di tipo “corporativo”. A discapito della preminenza di saperi immediatamente spendibili, infatti, essa ci sembra piuttosto corrispondere a un’esigenza critica che proviene dalla società, espressione di un segnale di disagio verso un modello di sviluppo che sembra ormai girare a vuoto. Seppure in un contesto diverso anche la scuola italiana ha prodotto analoghi fenomeni non solo di difesa ma di ripensamento e di rilancio del ruolo della filosofia. A titolo di esempio citiamo alcuni precedenti tentativi di sperimentazione che, nonostante il loro interesse, sono state abbandonate: la sperimentazione nel ‘96-’97 dell’insegnamento della filosofia sin dal I anno del liceo, la sperimentazione di percorsi filosofici negli istituti tecnici (voluta dalla commissione Brocca), la forte richiesta odierna di progetti di “filosofia coi bambini” nella scuola primaria.

La Costituente di filosofia ha adottato questo nome a partire dall’idea circolata sul finire del 2013 di convocare una Costituente della Scuola che aprisse un ampio dibattito sulla scuola dopo decenni di incuria. Un’idea che, se il dibattito fosse reale e privo di condizionamenti, sosteniamo andrebbe ripresa e attuata, evitando la procedura dei decreti legge che il Miur è da tempo abituato a utilizzare.

⁶ N. Ordine, *L’utilità dell’inutile*, Bompiani, Milano 2013.

⁷ J. Derrida, *Del diritto alla Filosofia*, a cura di F. Garritano, Abramo Editore, Catanzaro 1998.

Nella riunione del 2 marzo scorso, di cui si è già parlato, la Costituente di Filosofia ha deciso di avviare una raccolta di firme orientata a:

- il rifiuto dei tagli e del nozionismo,
- la restituzione delle ore tolte all'insegnamento di Filosofia dalla "riforma Gelmini",
- l'estensione dell'insegnamento di Filosofia a partire dal **I anno dei Licei**,
- il riconoscimento dei progetti di filosofia con i bambini nella scuola primaria,
- l'introduzione di percorsi filosofici anche negli istituti tecnici e professionali.

La Costituente di filosofia invita tutti coloro che vogliono difendere l'insegnamento della filosofia e il pensiero critico a firmare la petizione on line che si trova a questo indirizzo <http://www.change.org/it/petizioni/stefania-giannini-appello-in-difesa-della-filosofia-nei-licei> e a diffonderla il più possibile o a scrivere a costituente.filosofia@gmail.com e visitare la pagina <https://www.facebook.com/pages/Costituente-di-Filosofia/577350249016510>.

In conclusione da queste pagine invitiamo il ministro Stefania Giannini, da poco insediato e in cerca di un contatto reale con il mondo dell'istruzione, a prendere una posizione ufficiale rispetto al nostro appello in difesa della filosofia e ai tanti appelli che provengono dalla scuola e dall'Università, in particolar modo sulla stabilizzazione dei precari (provvedimento preliminare a qualunque rivalutazione della formazione) e sulla tutela dei saperi umanistici e del loro carattere formativo accanto ai saperi scientifici e tecnici. Cambiare la scuola e le modalità di trasmissione della cultura, dalla formazione dei docenti, agli strumenti didattici, alla partecipazione attiva degli studenti alla formazione, ci appare necessario. Ma altrettanto necessari ci sembrano i mezzi della condivisione e della partecipazione alla elaborazione di questo cambiamento.

ESSERE GIUSTI CON LA FILOSOFIA

Luca Illetterati

Nell'ultimo romanzo di John Maxwell Coetzee, *L'infanzia di Gesù* (Einaudi 2013) la parola 'filosofia' è una di quelle che ricorre più spesso. Quando Simón, il facente funzione di padre per David, il bambino di cui si narra, si trova in ospedale a causa di un incidente sul lavoro, al porto, Eugenio, un compagno di lavoro, pensando di fargli cosa gradita – perché Simón è una persona seria, dice Eugenio – gli porta i testi del suo corso di filosofia. Simón guarda il libro e, come temeva, vede che parla di tavoli e sedie. È un libro di quel tipo di filosofia lì: quel tipo di filosofia, cioè, che muovendo dall'infinita varietà e diversità di tavoli e sedie che ci sono nel mondo si chiede quale sia l'unità di fondo di quella molteplicità, «che cosa faccia di tutti i tavoli tavoli e di tutte le sedie sedie». Ma questo genere di filosofia a Simón non interessa. «Che tipo di filosofia ti piacerebbe?» gli chiede allora, stupito, Eugenio. E Simón risponde: «Il genere che ti scuote. Che ti cambia la vita».

Da Coetzee al qui e ora

Ho pensato a Coetzee in questi giorni di appelli di filosofi per la filosofia e a sua difesa. E cercherò di dire perché, leggendoli, ho pensato alle parole di Simón. Che cosa dicono quegli appelli? Vi si richiama l'attenzione su un pericolo che riguarda la filosofia, si denuncia cioè il tentativo di un processo di marginalizzazione della filosofia all'interno dei diversi tipi di percorsi formativi nella scuola secondaria (attraverso un taglio delle ore e il progetto, per ora solo sperimentale, di ridurre nei licei da tre a due gli anni in cui essa è insegnata) e nell'università (soprattutto all'interno dei corsi di laurea non filosofici, dove se mai si è costretti a inserire una disciplina filosofica, si cerca quanto più possibile una filosofia speciale, una filosofia *della*, piuttosto che la filosofia in quanto tale).

A me pare, in primo luogo, evidente che quegli appelli sono davvero capaci di dire qualcosa solo se non mirano a una difesa disciplinare e corporativa, solo se riescono ad articolarsi come un discorso caratterizzato da una sua specifica ed esplicita dimensione politica che coinvolge l'idea stessa di scuola, l'idea stessa di università, in generale l'idea stessa di formazione. Se c'è infatti un elemento capace di tenere insieme le diverse riforme che hanno coinvolto e non di rado sconvolto negli ultimi vent'anni il mondo della scuola e dell'università, questa è l'idea che la formazione trova il suo senso e dunque la sua giustificazione nell'acquisizione di *competenze* specifiche in relazione a un saper fare, a una produttività e una applicabilità; acquisizione che assume il ruolo di *fondamento* (mi verrebbe da dire metafisico) di qualsiasi forma del sapere. La parola 'competenza' è probabilmente, e non a caso, la parola che ha caratterizzato più diffusamente e pervasivamente la cultura didattologica e pedagogica soggiacente ai più diversi documenti e tabellari ministeriali che hanno letteralmente invaso, in questi anni di *conatus reformandi*, la vita professionale (e non solo) di chiunque si occupi di formazione. Sia chiaro, niente di male, di per sé, nell'idea di competenza, nell'idea che la scuola e l'università si dedichino a fornire le competenze di cui un giovane ha bisogno per muoversi poi nel mondo del lavoro. Anzi, è evidente che questo è un *dovere* della scuola e dell'università.

Il male, se così si vuol dire, sta piuttosto nello scivolamento, sottile e devastante, in primo luogo in direzione di una identificazione dell'idea di competenza con l'idea di competenza professionale, di competenza in vista dell'accrescimento dell'*efficacia* e dell'*efficienza* – ecco le

altre due parole chiave di una retorica suadente, persuasiva ed ideologica dove effettivamente tutto si tiene – in secondo luogo nella trasformazione della competenza, del servire-a, in vero e proprio fondamento, in ciò che, *solamente*, è in grado di fornire senso e giustificazione a un sapere.

Competenza, efficacia, efficienza (ma potremmo connettere a questi molti altri termini che compongono un vero e proprio *vocabolario* di questo modello politico-culturale) sono tutte parole connesse al *funzionamento*, all'idea del sapere come sapere fare girare la macchina, sapere come migliorarla per renderla sempre più veloce, più capace, più attiva, più performante.

È dentro questo quadro che assume un suo specifico significato la marginalizzazione della filosofia. Dentro questa retorica, infatti, qualsiasi sapere e qualsiasi discorso di cui non sia chiaro e immediatamente evidente in che senso esso concorre alla funzionalità del sistema, in che senso le competenze che esso produce non risultino plasticamente traducibili e spendibili in termini di efficacia ed efficienza, tende a perdere punti rispetto alla propria necessità e ad assumere un valore sempre più ornamentale e decorativo, utile, se proprio si vuole, al packaging comunicativo e al tempo libero e non certo al concreto processo di sviluppo di una società. Una sorta di elegante fiocchetto con cui accompagnare l'essenziale che ci dà effettivamente da mangiare. In questo senso, sembra difficile pretendere una qualche necessità se non addirittura centralità della filosofia una volta che si sia fatto proprio un modello culturale e politico o che (e questo mi sembra il caso più frequente) lo si sia cavalcato nella spocchiosa convinzione di poterlo poi astutamente piegare ai propri intelligentissimi interessi.

Da questo punto di vista ritengo che tutti i sacrosanti appelli per la filosofia e in sua difesa se vogliono davvero ciò che dicono debbano necessariamente muovere verso un discorso più ampio e complesso che coinvolge davvero, e radicalmente, l'idea di scuola, l'idea di università, l'idea di formazione. Un discorso che coinvolga non solo il mondo delle *humanities* (non è rara l'impressione che danno talvolta questi appelli di essere, un po' come gli appelli del wwf, delle richieste di difesa della specie), ma anche quello delle scienze cosiddette esatte, altrettanto coinvolte da questo processo di funzionalizzazione del sapere e sicuramente disponibili a una riflessione sul senso dei saperi e soprattutto sul senso che esse svolgono all'interno dei processi formativi. Disponibili, certo, a patto che la filosofia non si ponga nei loro confronti, come sovente accade, altezzosamente come discorso in grado di offrire lo sfondo di significato a partire dal quale solamente esse assumerebbero il loro specifico senso.

E qui vengo all'altra questione che mi è stata sollecitata dalla lettura degli appelli di questi giorni e mi consente di tornare al letto di ospedale dove si trova ricoverato il povero Simón, nel romanzo di Coetzee. Quando si parla della necessità della filosofia e soprattutto quando si parla del suo ruolo fondamentale nella formazione, di quale filosofia si sta parlando? Della filosofia dei tavoli e delle sedie, per dirla con lo scrittore sudafricano, o della filosofia come esercizio spirituale e modo di vivere, per dirla con Pierre Hadot? La questione è assai meno peregrina di quanto si possa pensare e ritengo che anzi oggi, dopo tanti discorsi sulla divisione e sul dialogo fra filosofia analitica e filosofia continentale, una seria e vorrei dire spietata interrogazione della filosofia su se stessa sia davvero necessaria. È complicato, infatti, da una parte dichiarare la necessità e l'inaggrabilità formativa della filosofia ad esempio in termini civili (mi pare questo il punto, a mio parere debole, su cui insistono gli appelli) e contemporaneamente pensare e dire che il tipo di filosofia praticato da alcuni, magari dal collega della stanza accanto, dal collega di un altro settore scientifico disciplinare, non ha in realtà nessuna intrinseca necessità, è un modo inadeguato di pensare la filosofia o addirittura è un modo dannoso che conduce a una radicale distorsione di ciò che la filosofia è. Finché non si prende di petto tale questione, non per giungere a un irenico compromesso, ma per evidenziare in che senso i diversi approcci alla filosofia, anche scontrandosi fra loro, concorrano però tutti alla costruzione del discorso filosofico è difficile pensare seriamente a una giustificazione della necessità della filosofia all'interno dei percorsi formativi, siano essi scolastici o universitari.

Sotto il segno di Gentile

Qual è la filosofia di cui si vuole mostrare la necessità, ad esempio, all'interno della scuola? L'insegnamento della filosofia nella scuola italiana è ancora, volente o nolente, consapevolmente o meno, segnato dall'approccio filosofico (e politico) di Giovanni Gentile. Il fatto che la filosofia debba essere insegnata *solo* nei Licei, che nei licei classici e scientifici l'insegnante di filosofia sia anche l'insegnante di storia (cosa che stupisce sempre i nostri colleghi stranieri) e che sostanzialmente l'insegnamento della filosofia sia praticato nella forma della storia della filosofia è del tutto coerente con l'impianto gentiliano, con l'idea *elitaria* della scuola che caratterizza il pensiero di Gentile, con l'identificazione, che segna in modo così profondo il suo sistema, fra filosofia e storia della filosofia e, più in generale, fra filosofia e storia. Forse nel momento in cui giustamente si chiede di non marginalizzare la filosofia nei percorsi formativi, varrebbe la pena ripensare radicalmente l'architettura generale dentro la quale si articola il suo insegnamento. Un'architettura niente affatto neutra e ininfluyente rispetto alla possibilità di pensare, appunto, la necessità di un sapere quale quello filosofico all'interno dei curricula scolastici o in corsi di laurea non filosofici. E dico questo non pensando, in nome di un patetico nuovismo o di una spesso tronfia retorica della modernizzazione, di far fuori la storia della filosofia a favore di una filosofia intesa come puro esercizio di problematizzazione, separato dalla necessità di un riferimento ai testi e agli autori, come avviene ad esempio nella scuola francese.

Retoriche da decostruire

Penso a una filosofia in grado di mostrarsi, anche e soprattutto attraverso la sua storia, come critica delle diverse forme di presupposizione assunte come scontate, come capacità di mettere in questione tutte quelle parole che spesso il discorso pubblico assume come non necessitanti di discussione alcuna, come possibilità, attraverso l'argomentazione, di decostruire le pratiche discorsive che si fondano sull'autorità della persuasione e, dunque, del potere.

Non penso, insomma, quando penso alla scuola, né a una filosofia dei tavoli e delle sedie, né a una filosofia «che ti cambi la vita». Penso semmai a una filosofia che sia in grado di mostrare in che senso anche l'interrogazione intorno ai tavoli e alle sedie non riguarda solo i tavoli e le sedie, ma coinvolge più radicalmente il nostro rapporto con gli altri, con il mondo e con l'esistenza; insomma, il nostro rapporto con la vita. Al punto anche, caro Simón, da poterla cambiare.

© 2014 IL NUOVO MANIFESTO SOCIETÀ COOP. EDITRICE

DIFESA DELLA FILOSOFIA

Alberto Gaiani

Ultim'ora

Si è cominciato con un carico da novanta. Alla fine del 2013 Esposito, Asor Rosa e Galli della Loggia su «il Mulino» (6/2013, <http://www.rivistailmulino.it/item/2457>) intervengono con un fuoco di fila in difesa delle scienze umane.

Tra i diversi argomenti che portano a sostegno della loro tesi, tre sono particolarmente rilevanti. Potremmo connotarli rispettivamente come (a) appello alla conservazione di una tradizione; (b) difesa dell'umanesimo politico; (c) difesa dell'umanesimo pedagogico. Nelle loro parole:

(a) la tradizione umanistica è parte fondante della cultura italiana; se la si getta al macero «è di fatto tutto il passato italiano che viene accompagnato alla porta»;

(b) alla fine con lo svilimento delle scienze umane è la stessa idea di umanesimo che viene mandata in pensione; però bisogna sapere che il senso più profondo dell'umanesimo è «l'affermazione del carattere fondante di autonomi valori morali e politici»; dunque tradire la radice umanistica significa chiudere il rubinetto da cui ricaviamo autonomi valori morali e politici;

(c) tutto questo ha una gravissima ricaduta sul piano pratico, nel modo in cui si è proceduto allo svilimento dell'istituzione scolastica, sempre all'inseguimento di mode (tecnologizzazione, pedagogia civica), ma senza una proposta degna di questo nome, senza un disegno complessivo; un ammodernamento che alla fine si mostra come pura brama di distruzione di un passato ritenuto vecchio, polveroso, ingombrante, ma senza controproposte in positivo.

La presa di posizione contro chi vuole ridurre la presenza delle scienze umane – e tra queste spicca la filosofia – nei piani di studio scolastici e universitari, dunque consta di tre elementi: l'importanza della tradizione culturale e della sua conservazione; la capacità di questa tradizione di forgiare valori politici e morali; la capacità di questa tradizione di fare da spina dorsale per l'istruzione superiore.

Ciò non significa, sottolineano i tre autori, ricadere nell'annoso dissidio tra cultura umanistica e cultura tecnico-scientifica alla ricerca di chi comanda e chi no, di chi pensa e chi no. Significa invece rivendicare un ruolo specifico per le scienze umane. La corsa ai tagli vuol dire «squalificare non lo spirito critico, che certamente può trovare terreno fertile anche in una formazione scientifica, ma *la capacità di organizzare e strutturare tale spirito* collegando ambiti diversi, di portarlo a visioni generali. [...] Gli studi umanistici sono per l'appunto gli unici che per la loro stessa natura assicurano il *legame con la specificità della dimensione storica della vita* e – cosa non meno importante in un'epoca di dilagante egemonia dell'immagine – il *legame con la parola scritta* e persino un più corretto rapporto tra la parola scritta e l'immagine. [...] La crisi del sapere umanistico – in particolare letterario, filosofico, storico – si traduce nella *crisi del politico*, e quindi della politica in senso proprio, perché in Italia il politico è stato costituito alle sue radici proprio da quel sapere» (i corsivi sono miei).

Al saggio-appello su «il Mulino» hanno fatto seguito molti interventi. A titolo di esempio se ne possono segnalare quattro. Anzi, quattro più uno di cui dirò molto poco.

Su «la Repubblica» del 15 febbraio 2014 (http://www.repubblica.it/scuola/2014/02/15/news/filosofia_via_dalle_scuole-78687159/) interviene di nuovo Roberto Esposito calcando la mano su due aspetti che andrebbero irrimediabilmente persi nel momento in cui si decidesse di eliminare la presenza della filosofia nelle scuole e nelle università o di ridurne di molto la portata: l'opera di pulizia concettuale e l'anima politica della filosofia. «La filosofia, oltre che indispensabile di per sé, lo è *nei confronti degli altri saperi*. Non perché, come a volte si dice, li collega in un unico orizzonte, ma, al contrario, perché *definisce le loro differenze*, misura la tensione che passa tra i vari linguaggi. In quanto sapere critico, la filosofia *impedisce la sovrapposizione di questioni eterogenee*, delinea i confini dentro i quali esse assumono significato. [...] [L]a filosofia – anche e forse soprattutto quella che si definisce “teoretica” – ha sempre *un'anima politica*. Non, certo, nel senso di fornire prescrizioni o indicazioni su cosa fare o come agire. Ma perché è situata lungo il confine tra il reale e l'immaginario, il necessario e il possibile, il presente e il futuro. Perciò essa è sempre in rapporto con la storia» (i corsivi sono miei).

Il giorno dopo, il 16 febbraio, su «Il Corriere della Sera» (http://www.corriere.it/scuola/secondaria/14_febbraio_16/battaglia-filosofi-un-errore-cancellare-studio-pensiero-f1397594-96f4-11e3-bd07-09f12e62f947.shtml) appare un'intervista in cui sono chiamati in causa Giovanni Reale, Giulio Giorello e Gianni Vattimo. In questo caso, per questioni giornalistiche e non per pigrizia teoretica, le argomentazioni sono esili, ridotte all'osso. Ma anche qui possiamo trovare qualcosa di interessante. Giorello sostiene l'importanza della filosofia in merito alla formazione del pensiero critico, del pensiero divergente. La filosofia educa alla libertà del pensiero, quella «“libertà filosofica” [che] fa paura agli esponenti della cappa burocratica che mira a normalizzare il pensiero e vuole farci diventare tutti dei mestieranti mediocri». Vattimo enfatizza la capacità della filosofia di essere «una messa in ordine delle idee sulla vita e su noi stessi», di offrire una visione del mondo complessiva che altrimenti ci sfuggirebbe.

Sul sito della casa editrice La Scuola il 19 febbraio esce un appello con tutti crismi, firmato da Roberto Esposito, Adriano Fabris e Giovanni Reale (http://www.lascuola.it/it/home/editrice_detail/un-appello-per-la-filosofia/tutte_le_news/). Conciso ma ficcante, si schiera apertamente contro la «ideologia tecnocratica, per la quale ogni conoscenza dev'essere finalizzata a una prestazione [...] e tutto, alla fine, dev'essere orientato all'utile. [...] [P]rivilegiando un pensiero unico modellato sulle procedure tecnologiche, abbiamo rinunciato alla nostra tradizione, alle molteplici espressioni della nostra umanità, e siamo diventati tutti più poveri nella riflessione e nella capacità critica». Questa deriva va osteggiata opponendosi ai progetti di decurtazione dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e della filosofia teoretica nei corsi universitari, e richiamando il governo a impegni precisi in tal senso. In calce firmano importanti accademici italiani, come Antiseri, Bodei, Ferraris, Natoli, Severino, Vattimo, e molti altri.

Al quarto posto in ordine di tempo troviamo un elogio dell'inutilità della filosofia scritto da Quit the Doner, uno dei blogger più seguiti in Italia, e pubblicato anche da Linkiesta a fine febbraio 2014 (<http://www.linkiesta.it/elogia-inutilita-filosofia>). Premettendo che «la filosofia a ben guardare è tutt'altro che inutile, bisogna solo chiarirsi bene sul concetto di utilità», l'autore sostiene che la filosofia «*educa al dubbio sistematico*, alla pratica non sempre gradita del domandare, e difficilmente produce ottimismo nei confronti di sé e dell'umanità. [...] Buona parte della filosofia dell'ultimo secolo fornisce soprattutto un'insuperata *capacità di fare un passo indietro rispetto al piano dal quale di solito guardiamo la realtà* e concederci così una visuale più ampia sulle cose. [...] [La filosofia] *non è estranea al mondo*, al contrario si limita a non accettarlo passivamente come un dato di fatto imperscrutabile, lo indaga, lo studia, lo analizza, pone delle domande, propone soluzioni, alternative, e pronuncia diagnosi talvolta impietose. Non fornisce risposte efficientiste stilate meccanicamente all'interno del paradigma epistemologico corrente.[...] La speculazione filosofica è perciò prima di tutto una *pratica di*

resistenza, la culla di ogni alterità possibile, il momento di riflessione radicale sulla realtà e, da un altro punto di vista, la dimostrazione dell'irriducibile anarchia del soggetto rispetto a quegli apparati che determinano la sua vita in modo sempre più pervasivo e apparentemente irreversibile. [...] La filosofia è infatti *inutile rispetto agli scopi degli apparati capitalistici e tecnici*, ed è esattamente questa sua mancanza di necessità a renderla espressione somma di libertà. La filosofia e gli apparati hanno fini diversi: l'aumento indefinito del profitto è lo scopo dell'apparato capitalistico, e l'aumento indefinito della propria potenza quello tecnico. La filosofia invece *punta a un aumento indefinito della conoscenza sulla condizione umana*» (i corsivi sono miei).

Infine, su «il manifesto» del 1 marzo 2014 (<http://ilmanifesto.it/essere-giusti-con-la-filosofia/>) Luca Illetterati interviene sulla questione, con una riflessione ad ampio respiro che richiama la necessità di una filosofia che abbia a che fare con la vita, e non solo con tavoli e sedie. Però su questo sono troppo di parte. Leggetelo, se vi capita: vale la pena. Ma non dirò di più, se non che è il solco nel quale mi muovo.

Piccola storia

Questa levata di scudi ha una ragione pratica, innanzitutto. È nell'aria il progetto di ridurre l'orario di insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e di eliminare quello della filosofia teoretica da alcuni corsi di laurea. Cioè, per capirsi: soffia un venticello che spinge verso la riduzione della presenza della filosofia nei *curricula* degli studi superiori.

In Italia l'idea non è nuova e dovremmo essere – almeno un poco – vaccinati contro gli empiti scientifici o tecnocratici, come spesso vengono bollati questi tentativi di ridurre la presenza della filosofia nei piani di studio a vantaggio di altre discipline ritenute più esatte, più utili, più spendibili a livello lavorativo.

La prima battaglia campale la condusse Giovanni Gentile ai primi del Novecento, e ne è venuto fuori un bel libro, *Difesa della filosofia*. Vinse. Anzi, stravinse; e poi andò a finire che fu il primo ministro dell'istruzione di Mussolini e fece la riforma della scuola del 1923. Il suo era un progetto di umanesimo integrale, ambiziosissimo e forse poco a portata di insegnanti e studenti nostrani. I suoi successori, a partire da Fedele nel 1925, smantellarono poco a poco la sua riforma, fino a che si giunse a una specie di compromesso: insegnare filosofia come storia della filosofia per autori. La storia conferiva una specie di garanzia di scientificità, un canone: cose da sapere, cose da imparare. Pochi grilli per la testa.

Negli anni Settanta del Novecento la questione ritorna a galla. Questa volta il pretendente al trono della filosofia risponde al nome delle scienze sociali: storia, sociologia, psicologia, antropologia, ecc. Grande *battage*, grandi battaglie. La cosa arriva in Parlamento; la Società Filosofica Italiana schiera in prima fila i suoi pesi massimi; il dibattito impazza su giornali e riviste; si organizzano convegni. E poi, complice il perenne tentennare della politica italiana e l'usuale cadere prematuro dei governi, complice l'affievolirsi delle grandi spinte movimentiste postsessantottine, di nuovo non se ne fa niente. Pareva che crollasse il mondo (filosofico), invece ben presto la quiete ritorna. Risultato più evidente: la filosofia è salva. Risultato meno evidente ma più importante: la filosofia è salva ma ferma. Ancora nessuna riforma, né a scuola né all'università.

Ma torniamo all'oggi.

Proposta

Gli appelli che oggi circolano sono – non mi viene un termine migliore – giusti. Richiamarsi alla tradizione, alla motivazione politica, alla capacità critica nei confronti di noi stessi, del mondo in cui viviamo, delle varie discipline che compongono il territorio della nostra cono-

scienza: è tutto giusto, tutto sacrosanto. È evidente a tutti che le questioni su cui fanno leva Asor Rosa, Esposito, Galli della Loggia, Giorello, Vattimo e Quit the Doner sono di tutto rilievo. Inaggirabili, di importanza capitale. Se si vuole, il limite che hanno – ma non è un limite in senso assiologico: è il taglio, l’approccio che giustamente hanno scelto i diversi autori; se si fa un appello si fa un appello, se si fa un’altra cosa si fa un’altra cosa – il limite che hanno, dicevo, è che mantengono tutto il discorso su questioni di principio.

Qui vorrei tentare di contribuire alla discussione avanzando una proposta che si muove su un piano di principio ma che apre anche verso una proposta di messa in opera. Sarò il più diretto possibile: solo per amore di chiarezza, non per sicumera. Non credo di avere chissà che soluzioni. Mi piacerebbe dare una mano, offrire elementi al dibattito.

Primo punto. Se vogliamo davvero fare un servizio alla filosofia, se crediamo che sia davvero importante il suo ruolo nella scuola e nella società, se crediamo che la filosofia abbia (debba avere) un posto di rilievo nel mondo, nell’educazione dei giovani, nel dibattito pubblico, dobbiamo finirla con la retorica del sapere sovrano. Abbandonare una volta per tutte ogni visione gerarchica, piramidale, radici-tronco, *arché*, scienza regina, o come volete dire. Smetterla con l’idea che per trovare un posticino in un mondo complesso e rischioso, dove la filosofia sembra perdere sempre più mordente a vantaggio di saperi solidi e produttivi e riconosciuti, si debba far ricorso a una specie di pretesa imperialistica, che in realtà mette a nudo una debolezza enorme. Dite che la filosofia non serve a niente? Non è vero, si risponde spesso: la filosofia è la vetta del sapere, la scienza ordinatrice di tutte le scienze, la ciliegina sulla torta dei saperi, ciò senza cui il sapere non è sapere. E poco importa che un filosofo non produca risultati alla stregua di un biologo nel suo laboratorio; poco importa che in filosofia non si inventino vaccini, marchingegni elettronici, nuovi materiali plastici. Noi filosofi abbiamo il monopolio della verità, della visione della totalità, del senso del mondo. Altroché.

Secondo punto. Se alla filosofia togliamo da sotto il sedere la sedia del sapere sovrano, cosa capita? Dove andremo a finire? Cosa ci rimane in mano? Dobbiamo provare a formulare in modo chiaro e comprensibile anche per chi non si diletta di letture filosofiche che cosa si fa quando si fa filosofia, che cosa succede, come ci muoviamo e dove possiamo provare ad arrivare. La mia idea è che quando facciamo filosofia facciamo una cosa ben determinata. (‘Fare una cosa’ è un’espressione orrenda, ma è la più generica e la più corruiva che abbiamo. Passateme-la.) Attraverso la filosofia entriamo in un campo che nessun’altra scienza – o nessun altro sapere, per stare più sulle generali – affronta nello stesso modo. Quando facciamo filosofia partiamo dalle parole che utilizziamo tutti i giorni e che ci servono per parlare del mondo che costituisce la nostra esperienza ordinaria, ci ragioniamo sopra, le portiamo al livello del concetto filosofico. Questo non significa che lasciamo il mondo da una parte e ci concentriamo solo sulle nostre elucubrazioni. Le parole intrattengono un rapporto necessario con il mondo di cui sono descrizione. Solo che nell’esperienza ordinaria ne sono una descrizione, per l’appunto, ordinaria. E vivaddio. Una bella fetta della nostra vita, della nostra esperienza, delle nostre azioni, scelte, aspirazioni, motivazioni non ha nulla di filosofico. La vita di per sé non è filosofica. Così come il mondo di per sé non ha nulla di filosofico. La filosofia è una scelta, un di più. Uno sguardo diverso, radicato in profondità nella vita e nel mondo, e però anche una presa di distanza dalle cose della vita e del mondo, che cessano di essere ‘cose’ e vengono pensate. Diventano concetti. E non per questo smettono di essere cose del mondo reale, ovviamente.

Terzo punto. Se la filosofia non è una specie di superscienza vuota ma intoccabile ed è invece un sapere che ci fa conoscere in modo diverso quello che pensavamo di sapere, quello che davamo per scontato, viene meno il bisogno di distinguere tra discipline umanistiche e discipline scientifiche e di creare una gerarchia tra i saperi. Questo a livello molto teorico. A livello più pratico, si ha un argomento da spendere con chi dice: togliamo la filosofia e sostituiamola con insegnamenti più utili, più fruibili. Non è vero che la filosofia non serve a niente, ed è vagamente autolesionista continuare a insistere su liberalità, inutilità, inservibilità. (Non che sia falso, sia ben chiaro. Io personalmente sposo *in toto* le argomentazioni che vanno in questa di-

rezione. Mi ci ritrovo, le sento mie. Ma questa è solo metà della storia, e precisamente la metà che piace a chi c'è già dentro, a chi ha già capito come funziona e se ne è, almeno un poco, innamorato. L'altra metà della storia è quella che deve essere raccontata a chi è fuori, non ha molta voglia di entrare e, anzi, 'adesso che mi ci fai pensare, credo proprio di avere altro di meglio da fare'.) La filosofia serve. Produce – a modo suo, beninteso: e non è il modo del farmacologo, per dirne una – risultati. Ci dà conoscenza. Di che tipo? Una conoscenza in cui il concetto è il fulcro, lo snodo in cui alcuni elementi confluiscono, si incontrano e generano qualcosa di peculiare. Un concetto filosofico tiene insieme dimensioni differenti: lo studio e la conoscenza della tradizione; la capacità di usare la logica e di riconoscere, analizzare, costruire un'argomentazione; la ricaduta che questa riflessione ha sulla nostra vita nel mondo, in termini di scelte, concezioni, condotte morali e politiche. La filosofia come sapere concettuale dunque ha come proprie caratteristiche l'essere una *attività* (e non una contemplazione pura: la filosofia si fa, si pratica; attraverso la filosofia raggiungiamo certi obiettivi, otteniamo risultati, fosse anche solo una domanda posta meglio), *l'aderenza alla realtà* (in gioco c'è sempre qualcosa che ha a che fare con il mondo in cui siamo e con la nostra esperienza del mondo), *l'intersoggettività* (la filosofia è dialogo, discorso: ci confrontiamo con gli altri; gli altri del passato – ed ecco la storia, la lettura, lo studio – ma anche i nostri contemporanei – ed ecco la capacità di un confronto razionale, ecco le competenze argomentative, come impone il *trend* attuale), *la normatività* (dandoci una visione complessiva ci aiuta a capire come muoverci, come vogliamo agire, quali scelte e quali azioni riteniamo migliori e perché: la vita filosofica e la filosofia come modo di vivere hanno a che fare con qualcosa del genere).

Compiti per casa

Detto ciò, non è che si sia risolto granché. È più il lavoro da fare che quello fatto. Provo a elencare alcuni punti che potrebbe essere interessante affrontare in una discussione a più livelli: una discussione aperta, pubblica, partecipata, ma anche un discorso affrontato in modo professionale da chi si occupa di filosofia per mestiere.

Primo. La filosofia oggi è innanzitutto la filosofia accademica. Porta con sé una certa dose di tecnicismo, di specialismo, di settorializzazione. Cosa pensano della filosofia gli accademici? Chi lavora all'università si pone il problema? Se se lo pone, che risposte dà? Forse sarebbe ora di dare il via a un'ampia operazione di ripensamento e rimettere in discussione parole come 'conoscenza', 'scienza', 'sapere'. Capire che significato assumono oggi, cosa sta cambiando, quali pieghe stiamo prendendo, e quale posto occupa la filosofia in tutto questo.

Secondo. Quale ruolo pedagogico pensiamo per la filosofia? Vale la pena mantenerla a scuola e nelle università? E qui forse dobbiamo provare a difendere la filosofia con la filosofia, per così dire. Non aggrapparci a vantaggi derivati, secondari, indiretti. Mostrare perché e come riteniamo che la filosofia sia importantissima nei piani di studio dell'istruzione superiore, ma facendo leva sulla filosofia stessa, mostrandone l'intrinseco valore.

Terzo. Tutto ciò ha ovviamente delle ricadute sul piano del dibattito pubblico. La filosofia è sui giornali, sulle riviste, sui social network, sui blog, alla radio e in televisione. Si tengono festival e happening di vario genere; le persone a volte si rivolgono a un *counsellor* filosofico per rimettere ordine nella propria vita. Qual è l'immagine pubblica della filosofia oggi? E questa immagine va bene? Va male? La vogliamo cambiare? Come?

Questi tre piani – per andare con l'accetta: specialistico, pedagogico, pubblico – sono interconnessi in profondità, e probabilmente chi si cimenterà in questa operazione dovrà tenerne conto. Mettere le mani a partire da un punto qualsiasi significa essere chiamati a impegnarsi anche sugli altri. E questo non è una croce da portare sul golgota del nostro scontento. È il bello della filosofia. Ti viene in mente qualcosa, cominci a pensare, ti piace, ti stufi, cambi, ti riappassioni, continui, allarghi l'orizzonte, lo restringi, ti stanchi, riprendi. Alle volte ti dici: sto per-

dendo tempo, dovevo fare il meccanico, il dentista, sposare un'ereditiera. Vabbè, dai, un altro po', tanto smetto quando voglio. Ma alla fine non vuoi smettere mai.

[Una versione ridotta di questo articolo è stata pubblicata on line su Alfabet2:
<http://www.alfabet2.it/2014/03/15/difendere-filosofia/>]

**LICEO QUADRIENNALE,
RIFORMA DELLA SCUOLA E INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA.
QUALCHE RIFLESSIONE DA UN DIRETTO "NAVIGANTE"**

Valerio Bernardi

La "riforma" Gelmini ha lasciato alla scuola italiana pochi margini di manovra per sperimentare ed anche per attuare buone pratiche e, come si sa, negli ultimi anni il Liceo Classico ha subito una certa flessione nelle iscrizioni¹, colpito anche da attacchi che vengono dallo stesso Ministero e da una cultura aziendalista che non cerca di portare a buon frutto il tema istruzione, ignorando in tutto che anche alcune delle moderne teorie filosofico-pedagogiche affermano che l'educazione non è strettamente collegata con il profitto economico², ma con lo sviluppo delle capacità umane. Anche l'Istituto dove io insegno da una decina di anni, il Liceo Orazio Flacco di Bari, ha avuto come conseguenza una contrazione delle iscrizioni.

Per questo motivo si è cercato negli ultimi tempi di vedere quali possibilità ci fossero di attivare qualcosa di diverso, ma che, allo stesso tempo, non tradisse la *ratio* del nostro indirizzo e che andasse verso un orizzonte di sperimentazione didattica, ampliando un'offerta formativa che, con la fine delle cosiddette mini e maxi-sperimentazioni, era divenuta piuttosto limitata e limitante³.

Era parso opportuno al Dirigente Scolastico e al Collegio dei Docenti che l'indirizzo internazionale (dove, di fatto, s'inseriva una seconda lingua e si procedeva al conferimento di un doppio diploma, sia esso francese o inglese o affiliato a certificazioni straniere) fosse la scelta più opportuna. Alla fine, spedita la richiesta, il Ministero ci ha dato la possibilità di attivare il Liceo Classico a indirizzo internazionale, ma con la durata di quattro anni, in quanto il Ministero si stava orientando solo alla sperimentazione di una riduzione degli anni scolastici. L'esperienza del liceo quadriennale, non è una novità per la scuola italiana, lo è per quella su territorio, ma è la norma nelle scuole italiane all'estero, dove il liceo quadriennale esiste da diversi anni ed è stato recentemente rivisto nei quadri orari⁴.

Dopo l'approvazione del liceo quadriennale, diverse sono state le levate di scudi da parte dei sindacati, che paventano, nel caso preso in esame, la possibilità che ci sia una perdita netta di cattedre e un impoverimento generale dei servizi⁵.

¹ Si vedano i dati a disposizione presso diversi siti, tra cui anche quello del Ministero. Per il 2014 cfr. quanto dice il comunicato del DISAL consultabile a <http://www2.disal.it/Objects/Pagina.asp?ID=19094&Titolo=Iscrizioni%20alunni%20scuole%20superiori:%20i%20dati%202014>.

² A proposito di come, negli ultimi decenni, ci sia stata un'inversione di tendenza sulla questione si veda M. Nussbaum, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna, 2007 e N. Ordine, *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano, 2013. Preferiamo l'impostazione della Nussbaum che insiste sulla filosofia e sul sapere umanistico soprattutto in chiave filosofico-politico, oltre che pedagogica.

³ Uno dei maggiori danni che è stato fatto al liceo classico è stata l'abolizione del rinforzo della matematica che era avvenuta, agli inizi degli anni 1990 con l'adozione del PNI, assolutamente fallimentare come sperimentazione che serviva per introdurre l'informatica nelle scuole, ma utile, sia nell'indirizzo classico che in quello scientifico, per un rinforzo della matematica e per un relativo rinnovamento e ammodernamento dei suoi programmi.

⁴ Si veda il DI 4270 del 4.8.2010 consultabile al link http://www.esteri.it/MAE/doc_politica_estera/Cultura/Istituzioni%20Scolastiche/20100909_DI_4270.pdf.

⁵ Sulla posizione dei sindacati a proposito si veda l'articolo pubblicato da Europa Quotidiano che ne riassume alcune posizioni rintracciabili al seguente link <http://www.europaquotidiano.it/2013/11/30/licei-di-quattro-anni-la-sperimentazione-che-non-piace-ai-sindacati/>.

Rispetto a questo tipo di sperimentazione e alla volontà del Collegio dei Docenti della mia scuola, vorrei qui fare una serie di riflessioni a proposito. A mio parere, come accade per ogni innovazione, bisogna prima provare e poi giudicare. Se la didattica nasce dal basso, essa va sempre sperimentata e non si può escludere aprioristicamente senza fare una prova reale di quanto si può sviluppare e di quanto può accadere. Ecco perché ritengo che si tratti, pur con le dovute critiche di un tentativo valido per le seguenti ragioni:

a. I sindacati, almeno nella fase iniziale, hanno detto che il Liceo ridotto a quattro anni avrebbe subire un danno e un taglio ai posti di lavoro (sulla stessa scia mi pare vada il documento della *Costituente di filosofia*⁶, dove anche mi sembra non si sia dato un reale sguardo ai quadri orari). Non c'è nulla di più. Allo stato attuale il Liceo Classico di N.O. prevede 27 ore in IV e V ginnasio e 31 ore nel triennio, con nessuna possibilità di variare questo quadro curricolare, a meno che la scuola non faccia delle varianti sulla base del sempre più esiguo fondo d'istituto. Il liceo proposto prevede un monte ore di 36 ore settimanali per ogni anno di corso, come si può dedurre dai quadri orari provvisori qui in nota⁷. Facendo una semplice moltiplicazione si scoprirà che il numero di ore totale è superiore al numero delle ore del quinquennio del Nuovo Ordinamento. A queste (per quanto riguarda l'orario cattedra) vanno aggiunte quattro ore di compresenza che portano le ore d'insegnamento a 40. 40 x 4 fa 160 e rispetto alle 147 dell'attuale liceo. Quindi i posti non andranno tagliati ma incrementati con l'aggiunta, per quanto riguarda il progetto portato avanti dall'Istituto in cui insegno, di una seconda lingua straniera.

b. Questa sperimentazione permette al mio Istituto di rimanere un Liceo Classico poiché le materie del curriculum rimangono identiche a quelle di prima, ovviamente insegnate con una didattica totalmente diverse e inserite in percorsi differenti⁸. Richiedere un'altra sperimentazione a livello regionale (linguistico, musicale o scienze applicate come hanno fatto alcuni) avrebbe snaturato parte della natura del ns. Istituto che è e rimane un Liceo Classico e che ha cercato anche di continuare in questa linea di tradizione, modernizzandosi solo in percorsi che potessero aprire a un mondo che continua ad apprezzare la cultura umanistica.

⁶ Si veda il documento presso il link <http://costituentefilosofia.blogspot.it/>. A mio parere si tratta di un'analisi che parte già da presupposti sbagliati. La Riforma Gelmini ha tagliato le ore, ma la filosofia è stata probabilmente la materia meno "toccata" da questo taglio, in quanto è stata poi resa obbligatoria anche nei licei artistici dove era presente solo a livello sperimentale e si erano letti quadri orari non chiari. Dispiace che vadano in giro documenti scritti sulla base dell'emotività e con scarsa documentazione dietro.

⁷ Qui di seguito il quadro orario approvato per il Liceo "Q. Orazio Flacco di Bari":

MATERIE	I	II	III	IV
Lingua e letteratura italiana	5	5	5	5
Lingua e cultura latina	6	5	5	5
Lingua e cultura greca	5	3	3	4
Lingua e cultura inglese	4	4	4	3
Lingua e cultura francese	2	2	1	1
Storia e geografia	4			
Storia		2	3	3
Filosofia		3	3	3
Matematica	4	3	2	3
Fisica		2	2	2
Scienze naturali	3	3	2	2
Storia dell'Arte		1	3	2
Scienze motorie	2	2	2	2
IRC	1	1	1	1
Totale	36	36	36	36

⁸ La stesura delle Indicazioni per questo indirizzo è in fase di progettazione da parte di una commissione mista, nominata dalla Direzione Regionale della Puglia, di cui fanno parte alcuni docenti dell'istituto, insieme a docenti universitari di materie afferenti alle discipline insegnate. Per quanto riguarda la filosofia, a parte i docenti interni, a presiedere alla stesura dei programmi ci sarà anche il prof. Ferruccio De Natale, docente di ermeneutica filosofica presso l'Università degli studi Bari.

c. I benefici, a nostro parere, di questo Liceo propostoci sono essenzialmente due: i. la possibilità di abbreviare il percorso educativo, pur concentrandolo. I ns. giovani sono tra gli ultimi a inserirsi nel mondo lavorativo. Dare l'opportunità di finire un anno prima, è cosa positiva (e ci allinea con diversi altri paesi europei nel campo dell'istruzione che fanno finire il percorso di studi scolastici un anno prima⁹); ii. Allo stesso tempo questo corso di studi darà la possibilità agli studenti che lo frequenteranno di poter beneficiare di un diploma internazionalizzato che potranno spendere nella loro formazione.

d. Mi rendo conto che si saranno dei problemi didattici da affrontare, ma tutto questo non di deve impedire di pensare che questa sperimentazione sia un valore aggiunto per il nostro Istituto ed anche, a livello sperimentale, al mondo dell'istruzione italiana.

Se questi sono i vantaggi di una sperimentazione quadriennale, non mancano gli interrogativi ed i dubbi su di essa che voglio elencare ugualmente per mostrare come la personale adesione all'idea della fattibilità di questo progetto non sia derivata da scelte avventate, ma da una serie di riflessioni meditate.

a. Penso che far finire i ragazzi un anno prima il percorso scolastico sia del tutto positivo. L'Italia è uno dei pochi Paesi che mantiene dei maggiorenni ancora a livello di scuola dove vigono regole più adatte a una psicologia dello sviluppo che a persone che sono, di fatto, già formate nelle loro conoscenze, competenze e abilità di base. Appare indubbio, però, che una tale abbreviazione del ciclo scolastico sarebbe dovuta essere inserita all'interno di un totale ripensamento del curricolo scolastico, in cui si potesse comprendere come arrivare ad avere una scuola superiore di quattro anni. Un'idea del genere, ad esempio era sorta in Italia, con la proposta della Riforma Berlinguer¹⁰, poi naufragata poiché si volle salvare la scuola secondaria di I grado che, ancora oggi, è quella soggetta ai maggiori fallimenti di tipo didattico.

b. Personalmente sono convinto che una Riforma abbia bisogno sempre di risorse e d'investimenti. Anche in questo caso, però, le scuole che hanno avuto la possibilità di sperimentare il liceo quadriennale non sono, almeno per il momento, state dotate di risorse che possano incrementare la ricerca pedagogico-didattica e possano, ad esempio, anche all'interno del corpo docente, creare delle figure di ricercatori che possano assistere la sperimentazione, oltre che solamente insegnarci. Tali figure sarebbero importanti ed essenziali per una ricerca fatta con metodo.

c. Il tempo scuola. Gestire 36 ore settimanali in un liceo classico dove mancano del tutto attività pratiche e laboratoriali (eccezion fatta per l'educazione fisica), sarà difficile. Se non si cambia e si revisione profondamente l'attività didattica, rendendo laboratoriali anche discipline che, ancora oggi, sono ancorate al metodo spiegazione-interrogazione-prova scritta, non si riuscirà ad ottenere grande successo. Un tempo scuola di questo tipo (che prevede, tra l'altro, l'attivazione di laboratori e stage nel corso dell'anno) deve essere il più possibile *self-sufficient* e cercare, quindi di avere proposte didattiche alternative che stentano a partire (a parte i casi di buone pratiche) nei nostri Istituti.

Dopo queste considerazioni di tipo generale, passiamo all'insegnamento della filosofia. Diversi esponenti del mondo filosofico italiano¹¹, nei loro molteplici appelli apparsi sugli organi di

⁹ Si vedano i dati sui diversi Paesi europei presenti consultando la banca dati di Eurydice a http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurydice_en.php.

¹⁰ Cfr. L. Berlinguer - M. Panara, *La scuola nuova*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

¹¹ Numerosi sono stati gli articoli che sono apparsi nei quotidiani italiani a partire dal mese di febbraio, segnalo qui quello di R. Esposito, *Quel pensiero critico che vogliono abolire da scuola e università*, in "Repubblica", 15.02.2014, piuttosto tardivo per quanto riguarda l'Università, visto che, di fatto l'abolizione della filosofia in corsi come quelli di

stampa nelle ultime settimane, hanno ritenuto che il liceo quadriennale, avrebbe portato ad un ridimensionamento dell'insegnamento della filosofia dei licei, riducendolo da un triennio a un biennio, con conseguenze anche per le cattedre. Molti di coloro che hanno fatto questi calcoli ipotetici sulla base di alcuni quadri orario esibiti da alcune scuole. Ma, sulla base del quadro orario da noi proposto come liceo classico e sulla base anche dei quadri orario proposti per i licei italiani all'estero, appare chiaro che le ore di filosofia sono identiche a quelle di partenza nel liceo classico quinquennale e che la "ipotetica" divisione delle discipline avviene tra un "monoennio" iniziale e un triennio che mantiene una configurazione analoga. È chiaro che le scuole che hanno ottenuto la sperimentazione, l'hanno avuta sulla base d'indirizzi precedenti in cui, per esempio, le ore di filosofia erano già di per sé esigue sono rimaste tali¹².

Ovviamente rimangono alcune questioni riguardanti l'insegnamento della filosofia che dovranno essere risolte e che sono le seguenti, cui cercherò di dare delle risposte:

a. È possibile insegnare la filosofia seguendo solamente le attuali indicazioni nazionali nel liceo quadriennale proposto dal Liceo Flacco? In fin dei conti, come si potrà vedere, si tratta di svolgere lo stesso numero di ore nello stesso numero di anni. Ovviamente non bisogna dimenticare dell'anticipo. La filosofia sarà insegnata a ragazzi di 15, forse 14 anni di età, anticipandola. Quest'anticipazione dovrà implicare qualcosa? A mio parere bisogna, pur nel rispetto di quanto proposto nelle indicazioni nazionali, lavorare di più sui fondamenti del sapere filosofico, lavorare ancora di più sulle abilità e competenze che non possono venire dal sapere manualistico che sembra quasi essere tornato in voga oggi, ma su quello che possa scaturire da un vero e proprio laboratorio filosofico che, come nelle migliori buone pratiche già sperimentate negli anni passati e che porti anche all'utilizzo di questo sapere¹³.

b. A cosa serve l'insegnamento della filosofia? So che si tratta di una domanda piuttosto tradizionale e piuttosto dibattuto. Mi pare che, tra l'altro, nell'odierno dibattito portato avanti dagli accademici italiani, a parte qualche dovuta eccezione sono pochi coloro che si sono posti questa domanda. Se è chiaro, per quanto riguarda la scuola italiana, che la filosofia è diventata, dopo la riforma Gelmini, quella materia che delimita le scuole chiamate liceo dall'istruzione tecnica e professionale, si deve ancora comprendere perché è così. Stante il fatto che continuo a credere nel progetto di una filosofia per tutti che sia di supporto alla formazione del cittadino consapevole e democratico¹⁴. Allo stato attuale, però, la filosofia è relegata ai licei. Ritengo che, nonostante questi limiti e guardando anche al quadro di riferimento europeo delle competenze¹⁵, la filosofia debba avere tra i suoi scopi primari quello di sviluppare competenze di lettura della complessità della realtà e capacità di sapere sostenere il proprio pensiero in maniera autonoma e provando a risolvere problemi concreti attraverso anche processi di astrazione.

Scienze della formazione è cosa fatta ormai da qualche anno e molti più accorto e avveduto nelle sue considerazioni quello di L. Illetterati, *Essere giusti con la filosofia*, in "Il Manifesto", 1.03.2014, dove, tra l'altro si avanzano delle perplessità dovute anche al modo di insegnare filosofia in Italia nelle scuole secondarie.

¹² Queste mie riflessioni non escludono il fatto che in alcune scuole si sia proceduto ad un taglio delle ore di filosofia, limitandole all'ultimo anno. Se si vedono, ad esempio, i quadri orario del Liceo Garibaldi di Napoli, si potrà notare che, pur partendo da un liceo classico, il liceo quadriennale proposto ha filosofia solo nei due anni finali, perdendo di fatto circa 66 ore del monte ore totale. Si tratta di operazioni chiaramente volute dalle scuole e che devono trovare spiegazione nelle logiche delle stesse. Allo stesso tempo, benché possa succedere che in alcune scuole la filosofia sia limitata agli ultimi due anni, è anche vero che bisogna guardare alla situazione di partenza. Il liceo Guido Carli di Brescia (che è tra l'altro una scuola privata) ha filosofia gli ultimi due anni, ma partendo da un indirizzo di tipo economico, non ci sono state perdite, perché la filosofia è stata incrementata a tre ore settimanali, contro le due del triennio.

¹³ Sempre quando si discuteva della proposta Berlinguer si parlava anche della possibilità di insegnare filosofia al biennio comune della secondaria di secondo grado. Un tentativo di proposte di moduli che potessero servire per il biennio e che tornerebbero utili anche in questo secondo anno di filosofia si trovano nei fascicoli del progetto città dei filosofi. Si veda in particolare *Moduli per l'insegnamento della filosofia nel biennio del riordino dei cicli scolastici*, MIUR, Ferrara, 2000 e *Nuovi moduli di filosofia al biennio*, MIUR, Ferrara, 2004.

¹⁴ Tra le tante ipotesi favorevoli ad una tale idea si veda M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti*, F. Angeli, Milano 2000.

¹⁵ Per questo quadro si rimanda sempre alla banca dati Eurydice già citata.

zione. Se la filosofia serve a questo, è chiaro che non basta assolutamente la conoscenza storica e, ritornando su una vecchia polemica mai sopita, forse la forma zetetica (già in realtà proposta da G. Gentile nella sua iniziale riforma), andrebbe assolutamente rivalutata. Questo non significa assolutamente abbandonare l'andamento cronologico che, nel sapere filosofico, può avere anche una sua propedeuticità, ma non bisogna impedire a propri discenti che tale andamento storico-filosofico diventi impedimento alla formazione di un pensiero libero, anche se strutturato e ben fondato e argomentato.

c. Come già detto, il liceo quadriennale riveste ancora maggiormente il suo senso se lo si legge all'interno di un panorama internazionale. Il tentativo più arduo che, anche a causa dell'attuale congiuntura, bisogna fare nella scuola italiana è quello di internazionalizzare il curriculum senza togliere quanto di positivo rimane nel curriculum nazionale. Anche la filosofia dovrà essere coinvolta in questo processo d'internazionalizzazione. La cosa potrà avvenire attraverso due percorsi possibili: l'insegnamento della filosofia in lingua diversa da quella italiana e l'allineamento di alcuni contenuti e obiettivi con quanto previsto da curricula internazionali.

La prima questione appare piuttosto complessa. È possibile insegnare una disciplina complessa come la filosofia in una lingua diversa da quella madre, che vantaggi e che svantaggi ci sarebbero. Appare chiaro che lo scopo di questo articolo non è discutere di questo problema (su cui mi riprometto di tornare su questa rivista), ma sicuramente la possibilità di insegnare filosofia in CLIL e con la tecnica della *Philosophy for Teens*, che altro non è che una variante della *Philosophy for Children*¹⁶ fa sì che ci possa essere un valore aggiunto che permetterebbe al sapere filosofico di poter essere il principale artefice di un'acquisizione del pensiero critico e di alcune competenze (poco sviluppate nella scuola italiana) come il *problem solving* e la capacità di argomentazione orale e scritta. Questo anche perché è evidente che insegnare la filosofia in lingua straniera non permette di poter svolgere un programma troppo ancorato alla storia della filosofia. Del resto, la possibilità di insegnare filosofia in altra lingua deriva anche dal fatto che, tra le discipline del curriculum del liceo classico (e del liceo in genere) è una delle discipline più occidentali e internazionali, visto che la filosofia è diventata, nel corso dei secoli un patrimonio che non può essere identificato con una particolare nazionalità ma come un fenomeno occidentale che è diffusa in diverse nazioni ed ha esponenti che scrivono in diverse lingue.

Guardando poi alla possibilità che la filosofia diventi una delle materie del curriculum internazionale, bisogna vedere qual è l'offerta formativa che si può prevedere. Tenendo conto che, per quanto ci riguarda, per il momento, nonostante l'inserimento della seconda lingua straniera non si può pensare che di lavorare con la lingua inglese, allo stato attuale, la possibilità di internazionalizzare il liceo passa attraverso due organizzazioni britanniche di stampo privatistico o l'IBO o la *Cambridge International Examination*¹⁷. Passando per la strada dell'IBO si potrebbe "trasformare" l'insegnamento di parte delle ore di filosofia in *Theory of Knowledge*, se si seguissero i criteri della CIE invece si potrebbero preparare gli esami di *Critical Thinking*. Senza soffermarci sui curricula proposti, appare chiaro che, seguendo la tradizione analitica, la filosofia rischierebbe di essere trasformata in una sorta di corso di logica di base. Pur ritenendo che tale utilizzo della filosofia non sia del tutto sbagliato e andrebbe a insistere sulla preparazione a capacità e competenze poco sviluppate nei curricula scolastici italiani e sempre più richieste sia per l'entrata all'Università sia per l'eventuale sbocco estero occupazionale o universitario, rischia di limitare la filosofia a un sapere procedurale, cosa che, come sappiamo non riesce ad afferrare il vero significato della disciplina.

¹⁶ A questo proposito rimando ad un mio prossimo contributo da pubblicare sempre su questa rivista che sarà intitolato *Do you talk about philosophy? La filosofia insegnata in lingua 2. Considerazioni su una possibile pratica didattica*.

¹⁷ Riguardo a come dovrebbero essere insegnate le due discipline filosofiche per la CIE e l'IBO rimandiamo a dei libri di testi in uso nelle scuole che decidono di far certificare i loro esami da queste due organizzazioni. Per il *Critical Thinking* rimandiamo a G. Butterworth – J. Twaites, *Thinking Skills*, CUP, Cambridge, 2013; per *Theory of Knowledge* R. van de Lagemaat, *Theory of knowledge for the IB Diploma*, CUP, Cambridge 2011.

Proprio per questi motivi, mentre ci accingiamo a scrivere i programmi (che renderemo noti appena saranno approvati) abbiamo pensato che le linee guida da seguire dovrebbero essere le seguenti.

1. Continuare a guardare alle Indicazioni Nazionali che rimangono la guida fondamentale, benché ritengo non si sia fatta a tal proposito nessuna seria riflessione epistemologico didattica. Il tentativo sarà quello di “complessificarli” ripristinando la “distinzione” tra competenze ed abilità che, nella stesura finale fatta per la Riforma Gelmini era scomparsa, confondendo le idee sulle procedure che si dovrebbero seguire.

2. Tenere conto che bisognerà allungare la parte contenutistica dei prodromi della filosofia in quanto alcuni dei “fondamenti” che sono presenti in un ragazzo che ha fatto un biennio di liceo non necessariamente saranno presenti in ragazzi di II liceo. Sarà utile, ad esempio, usare le tecniche di *Philosophy for Children* per rafforzare le capacità argomentative.

3. Guardare ai curricoli internazionali (soprattutto quelli rinvenienti dal mondo anglosassone nel nostro caso) rivalutando la parte argomentativa-logica, utile anche per lo sviluppo di competenze per svolgere test universitari d’entrata e per far entrare nella scuola italiana l’esperienza del filosofare come attivo per la risoluzione di problemi.

Proprio per questo motivo si è intesa l’accettazione di questa sperimentazione più come una sfida (per gli spazi che dava alla sperimentazione) che come una limitazione o un danno per la scuola italiana e per la nostra disciplina.

Società Filosofica Italiana - Sezione di Ancona

FILOSOFIA NELLA CITTÀ

Introduzione

Dalla Rassegna *Idee per la partecipazione democratica*, realizzata dalla sezione di Ancona della Società Filosofica Italiana nell'ambito delle iniziative della *Filosofia nella città*, è tratto il contributo di Giulio Moraca sui modelli di democrazia. Obiettivo della Rassegna, svoltasi ad Ancona nell'autunno del 2013, è stato quello di offrire alla cittadinanza un'occasione per riflettere su alcuni temi della partecipazione democratica, a partire dalla lezione filosofica. Accanto alla relazione di Moraca, si sono svolte le conversazioni filosofiche su *Socievolezza, cittadinanza e partecipazione*, condotta da Carlo Pesco e su *Solidarietà, ospitalità e partecipazione* condotta da Vittorio Mencucci. Dalla Rassegna *Le sfide del presente. Quale identità per l'uomo del futuro*, realizzata per la *Filosofia nella città* in occasione della giornata mondiale della Filosofia (Ancona, 21 novembre 2013) è tratta *Escatologia e storia* di Giulio Moraca. All'analisi delle *sfi-de del presente* hanno contribuito, inoltre, la conversazione di Michele Della Puppa sul tema *Umano postumano* e quella di Paola Mancinelli sul tema *Immaginare l'etica per una nuova convivenza civile*. Come per tutte le iniziative della *Filosofia nella città*, anche in occasione della riflessione sulla partecipazione democratica e sulle sfide del presente si è registrata l'affluenza di persone molto diverse tra loro - professionisti, casalinghe, pensionati, studenti - legati da un medesimo bisogno di filosofia e, più in generale, di cultura.

DEMOCRAZIA E PARTECIPAZIONE: I MODELLI DI DEMOCRAZIA

Giulio Moraca

Democrazia è un termine generico, il cui valore si è affermato di recente. In passato nei suoi confronti non è mancato un certo disprezzo da parte di autori classici. È una tendenza contemporanea, che presenta molte fragilità. Significa, come tutti sanno, il governo del popolo. Ma cos'è il popolo? Al riguardo concezioni molto diverse si sono confrontate sul piano storico. Si ritiene che l'idea democratica sia un'invenzione dell'Occidente. Opinione, però, contestata e smentita da Amartya Sen. «La democrazia - scrive Davide Held - è diventata il modello fondamentale della legittimità politica nell'era attuale» (David Held *Modelli di democrazia*, Il Mulino, p. 9). La sua è una storia lenta, frammentata, travagliata, fatta di lotte sociali violente e sanguinose, non priva all'interno di palesi contraddizioni. Lo studioso serio e attento, se non vuol cadere nel rumore di tante belle e vuote parole, deve separare la retorica delle enunciazioni dalla realtà effettuale, da analizzare scientificamente in una pluralità di interpretazioni. Ritengo utile il riferimento alla ricerca angloamericana, molto avanzata e aggiornata, senza trascurare gli autori italiani. In una problematica estremamente complessa e difficile occorre una bussola di orientamento, che Davide Held individua nella differenza fra repubblicanesimo di sviluppo e repubblicanesimo protettivo. Distinzione molto sottile, in quanto i due concetti sono strettamente interconnessi, con scambi reciproci, ma che ci permette di navigare nel tempestoso mare della storia. Il repubblicanesimo di sviluppo si basa sul valore intrinseco della partecipazione politica ai fini del rafforzamento decisionale e del progresso della stessa cittadinanza. Il repubblicanesimo protettivo concepisce la partecipazione politica quale valore strumentale per la protezione degli obiettivi e degli interessi dei cittadini.

Il repubblicanesimo di sviluppo

Atene, l'antica polis greca, ha costituito indubbiamente la culla del repubblicanesimo di sviluppo. Nella famosa democrazia classica gli ideali consistevano nella libertà e nell'uguaglianza dei cittadini, nel rispetto della legge e della giustizia. La cittadinanza era attiva, partecipazione diretta agli affari dello Stato. Molteplici fattori concorsero all'autogoverno della città-stato: una comunità piccola e coesa nella composizione sociale e nei valori, economicamente indipendente e relativamente agiata in quanto costituita da piccoli e medi proprietari terrieri; una concezione guerriera che esaltava la forza espansionistica dell'esercito e la gloria militare; una notevole per quei tempi libertà di pensiero e di discussione pubblica, che favorì la nascita della filosofia occidentale e che a sua volta fu resa possibile, come ha sostenuto l'antichista Reale, da una religione sacrale, ma priva di un clero e non basata su dogmi e su testi rivelati. Tutti aspetti che differenziano l'antica democrazia dalle nostre realtà. Era, però, una polis esclusiva. I cittadini erano una minoranza e tutti maschi. Il demos era interamente composto da uomini adulti di rigorosa discendenza ateniese, la cui libertà era resa possibile dal lavoro degli schiavi, dei ragazzi, delle donne, del tutto escluse dalla politica. Si ricordi che nell'aristocratica Sparta le donne erano molto più emancipate e ricevevano un'educazione, anche sul piano fisico e atletico, simile a quella dei maschi. «La leggendaria democrazia ateniese fu intimamente legata a quella che si potrebbe chiamare la tirannia dei cittadini» (Ibidem, p. 41). Ma fra noi e gli antichi sussiste un'altra fondamentale differenza. Nell'antichità pubblico e privato erano strettamente intrecciati. La virtù dell'individuo coincideva con quella del cittadino. Distinzioni importantissime, che si affermeranno, come vedremo più avanti, solo con il liberalismo moderno. Non man-

carono grandi filosofie della politica. Si pensi a Platone e ad Aristotele. Sferzante e sarcastica risulta la critica platonica alla democrazia ateniese del suo tempo. Una condanna che nella celebre opera la *"Repubblica"* sembra senza appello. Lo Stato aristocratico e comunista dei filosofi tende a degenerare nella timocrazia (fondata non ancora sulla ricchezza materiale, ma sull'ambizione e gli onori), poi nell'oligarchia dei privilegi, che a sua volta provoca la ribellione del popolo. Ribellione che dà luogo alla democrazia, un mondo di disordine e caos, termini che nel linguaggio greco assumono prevalentemente un significato ontologico e spirituale. Ogni autorità legittima viene derisa in una società piatta e informe. E in questo terreno sorge una mala pianta, la tirannide, che elimina ogni vera libertà. La tirannide liberticida è figlia della democrazia, non è il suo contrario. La contrapposizione forte è, invece, fra aristocrazia filosofica e tirannide. Altrettanto famosa è la metafora della nave, governata da marinai urlanti e ignoranti, che si impongono sul timoniere inesperto. Solo uno potrebbe salvare l'imbarcazione, il pilota, conoscitore dell'arte della navigazione. Ma nessuno lo ascolta. Facile prevedere l'esito disastroso dell'infelice imbarcazione. Il passo platonico è denso di drammatici significati. La nave rappresenta lo Stato della democratica Atene; i marinai i sofisti parolai e falsi sapienti; il timoniere il popolo, preda delle chiacchiere sofistiche e della demagogia dei politicanti; il pilota il vero filosofo, purtroppo inascoltato. Atene è destinata alla rovina. Oggi è fin troppo facile scorgere nella critica di Platone alla democrazia i tratti della demagogia. In effetti il grande filosofo sembra confondere la democrazia con la demagogia. Ma Platone non poteva conoscere la nostra democrazia di stampo liberale. Il liberalismo sorgerà storicamente molto più tardi. Di qui l'infondatezza delle accuse di totalitarismo che Popper rivolge al filosofo antico. Pretendere di parlare nell'antichità di liberalismo, di totalitarismo, di distinzione fra Stato e società civile è completamente fuori luogo. Significa essere incapaci di un minimo di storicizzazione. Popper è un grande epistemologo, ma molto debole sul piano storicistico. Lo stesso Platone, però, nel *Politico*, parlando di una pluralità di forme governative, distingue la democrazia dalla *politia*, il legittimo governo dei più. E nelle *Leggi* teorizza lo Stato misto, che prende il meglio dalla monarchia, dall'aristocrazia, dalla *politia*, evitandone il peggio. Lo Stato misto, argomento di future argomentazioni, nelle sue articolazioni può essere considerato, per quanto molto alla lontana, il preludio del liberalismo. Le teorizzazioni sullo Stato misto e sulle forme buone di governo sono riprese e approfondite da Aristotele, che con un maggiore senso storico parla soprattutto della *politia*, auspicabile e possibile in una città di medie dimensioni, escludendo categoricamente le donne e tutti i non cittadini, soprattutto il sottoproletariato suburbano dei suoi tempi, di cui diffidava e verso cui forse nutriva una certa ripugnanza. L'uomo non vive da solo, ma è integrato nella comunità. Chi vive isolato, secondo lo stagirita, o è un dio o una belva (più probabile la seconda ipotesi). L'uomo è un animale politico. Si noti che nel concetto di politico è inserito quello di sociale. Politico e sociale coincidono, costituendo la cifra saliente di tutte le epoche precedenti la modernità. Nella filosofia aristotelica i ceti medi assumono una notevole importanza, essendo l'asse importante dell'intera società. Il loro indebolimento può significare un grave pericolo per tutto il corpo sociale, con la tendenza a scivolare nelle oligarchie. Una lezione antica da tenere più che mai presente nel nostro mondo, in cui, causa il capitalismo selvaggio, i ceti medi sono in una grave crisi e si riaffacciano tentazioni oligarchiche e plutocratiche. Un monito rivolto ai nostri politici.

Il repubblicanesimo di sviluppo continua nel Medioevo, gerarchico e autoritario, con una concezione del potere di diritto divino, dall'alto verso il basso, ma in grado di contemplare al suo interno numerose articolazioni e autonomie. La ricerca anglosassone ha rivalutato il repubblicanesimo italiano. Fra il Basso Medioevo e il Rinascimento sorsero numerose città repubblicane, con proprie istituzioni, rappresentanze, consigli. Si pensi a Padova, Pisa, Milano, Siena, Firenze, Venezia. Repubbliche che per molteplici motivi hanno avuto una vita breve, seppure intensa. Una sola ha resistito per secoli, grazie anche alla sua invidiabile e complessa ingegneria costituzionale, Venezia, la Serenissima. Degna di nota è la filosofia politica di Marsilio da Padova nell'opera il *Defensor pacis* (1324). Marsilio, con il ricordo e l'amore della sua gloriosa Padova, teorizza una radicale democrazia assembleare e, per la prima volta nella sto-

ria, di contro alla teocrazia medioevale, lo Stato laico moderno. La Chiesa, il cui solo compito è quello di annunciare un messaggio di trascendenza, deve essere povera e non deve detenere alcun potere. Il rapporto fra Dio e la natura non è oggetto di studio razionale e quindi di trattazione politica. Non sussiste alcun legame fra sfera spirituale e sfera naturale. Il papa, che non ha alcun primato rispetto ai vescovi, risulta eleggibile dal Concilio ecumenico, la più ampia assemblea cristiana fatta da ecclesiastici (cittadini a tutti gli effetti) e da laici. Il peccato non va confuso con il reato e non riguarda la Stato. E la scomunica non ha alcuna conseguenza civile. Chiara risulta la distinzione fra il potere legislativo, spettante al popolo, o alla parte più significativa e colta dei cittadini, e il potere esecutivo del “principe”, ossia di un governo regolativo, delegato e revocabile. L’opera, che contiene in embrione i tratti del costituzionalismo moderno, fece rabbrivire i potenti del tempo. Il “maledetto” Marsilio, giudicato eretico, ritenuto figlio del diavolo, fu scomunicato da Giovanni XXII e, per salvarsi la vita, si rifugiò in esilio presso Ludovico il Bavaro. Dal padovano deriva il concetto della democrazia diretta, che, quale fiume carsico, attraverso i secoli giunge fino a Rousseau. Nel suo noto scritto, il “*Contratto sociale*”, il filosofo ginevrino idealizza la polis greca, democratica e organica, al bel tempo in cui vi era perfetta coincidenza fra riti religiosi e cerimonie politiche e il cittadino era perfettamente integrato nel tutto della sua città. Rousseau è molto suggestivo nella sua scrittura, ma nei passaggi concettuali risulta ambivalente, non sempre lineare, offrendo facilmente il fianco alla critica demolitrice del grande reazionario J. de Maistre (molto più valido di lui sul piano letterario). Parla, infatti, di rappresentanze politiche e di corpi sociali articolati, ma poi sostiene in maniera perentoria il carattere indiscutibile, inviolabile e indivisibile della volontà popolare. «La sovranità non può essere rappresentata, per la stessa ragione per cui non può essere alienata» (*Il contratto sociale*, Einaudi, p. 127). Argomento di diverse e contrastanti interpretazioni e destinato a fare storia. La volontà generale può essere interpretata nei termini di un’etica civile e di una unità qualitativa, non quantitativa. Il nuovo cittadino, uscito rinnovato dal *Contratto*, quale novello Adamo, ha superato lo stadio individualistico e innocente, ma non etico, del buon selvaggio e si appresta a vivere in una più elevata comunità politica, finalmente libera dalla corruzione del vecchio regime. È l’interpretazione di Cassirer. Ma la teoria ha avuto storicamente un ben altro e funesto esito. Ad onore del vero dobbiamo riconoscere che lo stesso Rousseau aveva lanciato un’avvertenza: essere la democrazia diretta praticabile solo in una piccola città, come la sua Ginevra o l’antica polis, non in una nazione di grandi dimensioni. Un giovane avvocato di provincia, suo appassionato e fanatico lettore, decise di mettere in pratica le idee, da lui concepite, nella Francia del Settecento, che già contava diversi milioni di abitanti. Quel giovane avvocato rispondeva al nome di M. Robespierre. Di qui l’immane tragedia del giacobinismo, del terrore sanguinario, della ghigliottina, delle teste che cadevano come tegole e di tutte le aberrazioni e i delitti di quella che sarà chiamata la *democrazia totalitaria di massa*. E, ad un certo punto, il fiume della storia divenne un fiume putrido di sangue, cadaveri, fango e melma, per prendere in prestito un’immagine terribile, ma efficace, dal già citato de Maistre. Un’acuta critica al giacobinismo si trova nella *Fenomenologia dello Spirito* di Hegel. Chi rappresenta la volontà generale, che nei fatti non è mai univoca? L’assemblea costituente? Un solo partito, quello giacobino? Un uomo solo, Robespierre che in nome del popolo, di un potere dal basso (non più dall’alto, come era il potere tradizionale di diritto divino) manda a morte migliaia di persone? Anche il bonapartismo è figlio di questa visione. Napoleone, infatti, in gioventù si avvicinò al giacobinismo. Dalla seconda fase della grande Rivoluzione parte un filone che giunge fino al marxismo. Marx, da una parte studia accuratamente la cultura rivoluzionaria del Settecento francese, riprendendo spunti giacobini, dall’altra osserva con attenzione gli avvenimenti della Comune parigina del 1871, un interessante esperimento di democrazia diretta e proletaria. Il proletariato gestiva direttamente il potere. I suoi commissari governativi, pagati con un salario medio operaio, erano revocabili in qualsiasi momento. La Comune ebbe vita breve. Fu repressa nel sangue e con ferocia dall’esercito francese, con il beneplacito di Bismarck. Il mito della democrazia diretta e assembleare continua fino al Novecento, grazie al comunismo marxista, ondeggiante fra la dittatura del proletariato, in teoria necessaria per combattere i colpi di coda controrivoluzionari e “proletarizzare” la società, e l’estinzione dello Stato, utopia molto

simile a quella degli anarchici e mai avveratasi. In realtà prevalse il concetto di dittatura proletaria, duramente esercitato nelle varie versioni del socialismo reale. E la democrazia dei soviet finì nel totalitarismo stalinista, che assassinò molti sinceri marxisti e anarchici, massacrò milioni di persone, facendo impallidire la stessa Rivoluzione francese. Elementi giacobini sono presenti anche a destra, nel fascismo mussoliniano, come magistralmente ci ha insegnato il De Felice.

Abbiamo dimostrato che il repubblicanesimo di sviluppo, attraverso un percorso molto lungo e accidentato, sia sfociato nella democrazia diretta contemporanea, che, con il crollo del muro di Berlino e il tramonto delle utopie novecentesche, sembra ora in forte difficoltà.

Il repubblicanesimo protettivo

La ricerca anglosassone ha rivalutato il Machiavelli dei *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, la concezione degli storici romani, la cultura giuridica dell'antica Roma. Tutto un terreno fertile e vivace, da cui emerge il valore della persona, senza cui non può esserci libertà individuale, lontano preludio dell'idea liberale. Niccolò Machiavelli si muove fra la nostalgia delle antiche repubbliche, ormai in declino, e le nuove circostanze storiche di respiro europeo, mai dimenticando la sua amata Firenze. E nella prospettiva della gloria repubblicana e del benessere sociale dei cittadini, coglie con acutezza il legame inscindibile fra virtù civica, rispetto della legge e politica di potenza. Il governo misto di Roma, con tutta la sua vasta articolazione fatta dal senato, dai consoli, dai tribuni del popolo, gli offriva la chiave di risoluzione dei conflitti nell'interesse dei cittadini e, ad un tempo, un valido baluardo contro la tirannide. La Roma repubblicana per il grande scrittore fiorentino diventa l'esempio classico di autodeterminazione. Certo, molta acqua dovrà passare sotto i ponti prima del sorgere del vero pensiero liberale e di una democrazia in grado di emancipare tutti i soggetti, donne comprese. Al riguardo si è notato come la storia del repubblicanesimo sia stata «maledettamente segnata dall'emarginazione del pensiero femminile» (D. Held, *Modelli di democrazia*, il Mulino, p. 91). Palese contraddizione, se si pensa che da mondi feudali, maschili e guerrieri siano emerse figure quali Matilde di Canossa e Giovanna d'Arco. I motivi del liberalismo sono molto eterogenei e complessi, in quanto si trovano non soltanto nel campo politico e sociale, ma in quello giuridico. Non è da sottovalutare il diritto naturale, i cui elementi si trovano con una certa chiarezza nella concezione medioevale di San Tommaso. Mentre il marxismo è stato fondato da un unico autore, Carlo Marx (la cui filosofia è suscettibile di molte e anche contrastanti interpretazioni), molteplici sono i padri del pensiero liberale. Per la sua realizzazione dovevano maturare precise condizioni storiche, proprie dell'età moderna, che vede la distinzione fondamentale (già richiamata prima) fra Stato e società civile. Con la nascita e lo sviluppo della borghesia, come sostiene Bobbio, si afferma il concetto di privato di contro a ciò che è pubblico e statale. Politico e sociale risultano ora distinti. Un ruolo molto importante è rivestito dal giornalismo, che crea la cosiddetta opinione pubblica, prima inesistente. I giornali diffondono un'informazione variegata, non sempre conforme ai voleri del Palazzo. La borghesia colta legge, s'informa, fonda circoli culturali, organizza conferenze e dibattiti. Realizza un suo sistema articolato di autonomie, difficilmente controllabile dal potere assoluto. E non a caso in questa epoca si sviluppano le teorie contrattualistiche dello Stato. Lo stato di natura nella storia non è mai esistito, è una finzione giuridica, che però ha inciso profondamente nella storia. Grazie ad essa la borghesia ha potuto rivendicare una propria separatezza nei confronti del principe, una propria difesa dall'invadenza del potere. E non dimentichiamo l'importanza dell'individualismo. La democrazia liberale moderna sorge su una base individualistica. Senza individualismo non ci sarebbe stata democrazia. Si tratta di una rivoluzione copernicana. Prima l'individuo era in funzione del tutto, del corpo sociale, dello Stato; ora è lo Stato ad essere in funzione dell'individuo, il nuovo polo centrale di riferimento. L'individualismo, però, laddove diventa estremo, può portare al rischio della disgregazione sociale. Sono questi tutti aspetti che differenziano nettamente la democrazia moderna da quella antica, come colse già ai primi dell'Ottocento Benjamin Constant nella suo celebre discorso del 1819 non a caso intitolato *La libertà degli antichi parago-*

nata a quella dei moderni, di contro alle precedenti astrazioni storiche ed eccessivamente idealistiche del Settecento giacobino. In questo nostro percorso non possiamo non confrontarci con un classico della storia della filosofia, Hegel, accusato a torto di essere stato un precursore del totalitarismo novecenteschi. Le idee provengono dallo svolgimento storico concreto, non sono il frutto di elucubrazioni solitarie. Sono in seguito assimilate, interpretate ed espresse con precisione dai filosofi. Questa una delle grandi lezioni hegeliane. Ed Hegel è ben consapevole di essere il grande interprete dei rivolgimenti e delle trasformazioni della modernità. In lui risulta chiara la distinzione fra Stato e società civile. Se è vero che lo Stato trascende la società civile, quest'ultima conserva le sue specifiche autonomie, le sue rappresentanze, le sue libertà. E l'autorità monarchica, pur forte e salda, non esclude la divisione fra il potere esecutivo e il potere legislativo. Hegel, al di là delle interpretazioni del suo Stato etico, può considerarsi un liberale. Altro motivo dell'affermazione del liberalismo è da ritenersi il cristianesimo nella sua versione puritana. Doveroso riferirsi all'analisi classica e tuttora insuperata del grande storico e filosofo della politica e del diritto, A. de Tocqueville nella sua famosa opera *La democrazia in America*. Nei Padri Pellegrini, i fondatori della nazione americana, l'autogoverno politico è il riflesso della libertà di coscienza individuale, che si erge al di sopra di ogni assolutismo e statalismo, costituendo, sul piano prima morale e poi politico, il principio del diritto di resistenza, «l'appello al cielo», già concepito da J. Locke, a cui si deve la prima organica teoria liberale. Mentre nel vecchio mondo lo spirito di libertà e lo spirito religioso si combattevano, nel nuovo mondo si armonizzavano mirabilmente. L'America costituiva un terreno vergine, libero dai lacci delle istituzioni della monarchia assoluta e della Chiesa cattolica. Un terreno fertile per la nascita di una democrazia quale l'antichità non aveva osato sognare. Per l'aristocratico normanno la libertà individuale costituisce un valore assoluto e intangibile, che può essere messo in pericolo dalla stessa democrazia, suscettibile di degenerare nella tirannia della maggioranza, nel livellamento, nella mediocrità del conformismo, nella massificazione. La democrazia può uccidere la libertà. Un problema paradossale ed inquietante, che il grande politologo e giurista pone di fronte alla storia contemporanea e futura. Si è già visto come non sussista alcuna coincidenza automatica fra liberalismo e democrazia, sorti inizialmente su terreni qualitativamente eterogenei, nella differenza fra individuo e collettivo, fra libertà elitaria e partecipazione democratica dal basso. Sull'onda lunga della storia, dopo accanite e violente lotte sociali ed economiche, operaie e femministe, estendendosi il diritto di voto a tutti i soggetti, liberalismo e democrazia sono stati costretti ad incontrarsi. E si è affermata la nostra democrazia occidentale.

Abbiamo dimostrato il percorso storico-filosofico, lungo e travagliato, che ha condotto dal repubblicanesimo protettivo alla democrazia liberale, che, almeno sul piano teorico, sembra aver vinto.

La democrazia oggi

L'Ottocento è stato un secolo di ottimismo, di speranza e di fede nel progresso. Il Novecento si apre con un clima cupo, di scetticismo e pessimismo, che investe anche l'idea democratica. Il liberalismo continua e si sviluppa, ma non nasconde le sue difficoltà, già presenti in un grande studioso, Max Weber, non a caso detto *il liberale disperato*. Weber lotta strenuamente per la libertà, vedendo nel parlamento il baluardo protettivo da ogni pericolosa intrusione esterna nella sfera individuale. Ma nello tempo analizza i meccanismi che nel mondo contemporaneo sembrano schiacciare l'individualità, preda della "gabbia di acciaio", ossia della burocrazia, da intendersi non in un senso spicciolo e banale, ma nel significato più vasto dell'organizzazione totale che pianifica e razionalizza. L'uomo può votare, formalmente è libero, ma nella sostanza non ha un potere decisionale. Sopra di lui si ergono le grandi imprese, i sindacati, i partiti di massa, il capitalismo monopolistico delle lobby, con l'intreccio inestricabile fra interessi privati e statali, profitti industriali e finanziari. Una realtà nata con la seconda rivoluzione industriale. E il socialismo non potrà essere un rimedio, in quanto finirà in una

maggiore pianificazione burocratica. È stato buon profeta. Ciò che più impressiona è il carattere impersonale del potere. Nelle società di un tempo si sapeva chi comandava. Oggi sentiamo che sopra di noi vi è un potere, che nella massificazione totale è un potere senza volto. Le decisioni, che talvolta coinvolgono drammaticamente le nostre esistenze e che passano sopra le nostre teste, vengono prese altrove, nelle sfere delle oligarchie e dell'alta finanza. Si pensi all'attuale crisi finanziaria ed economica, che non abbiamo creato noi, ma che noi siamo costretti a pagare. Weber parla nell'ambito dello Stato nazione, ma non vi è chi non veda che, cambiando alquanto i termini e il contesto storico, sembri analizzare gli aspetti più problematici dell'attuale globalizzazione, ove spadroneggiano colossali interessi finanziari, minacciando nella sostanza la democrazia. Anche su questo è stato profetico. I mercati fanno il bello e il cattivo tempo e, con manovre e linguaggi volutamente incomprensibili per il singolo e indifeso cittadino, realizzano colossali speculazioni al di sopra degli Stati nazionali. Si veda il recente libro di Federico Rampini, *Banchieri, storia del nuovo banditismo globale* (Mondadori). Il mondo, ereditato dal secolo scorso, è molto complesso, competitivo e conflittuale, con gravi squilibri e disuguaglianze, fortemente dilacerato al suo interno e frammentato nei valori di fondo. Gran parte della protesta contemporanea appare contingente, senza unità e direzione. Impossibile stabilire qual è il bene comune, che probabilmente non esiste. Non possiamo, quindi, avvicinarci ai concetti democratici dell'antica Atene, delle repubbliche rinascimentali, di Rousseau, di Marx. Nella seconda metà del '900 è prevalsa un'ideologia liberista estrema, ai confini di un'utopia individualistica libertaria, elaborata da Robert Nozick in *Anarchia, Stato, Utopia* (Le Monnier), che però non ha fatto i conti con il capitalismo corporativo, i blocchi di potere, le multinazionali. Ci viene in mente un vecchio libro "Storia delle idee del secolo XIX" di Bertrand Russell, il quale sosteneva una tesi stranamente oggi poco considerata. A seguito della seconda rivoluzione industriale la libera concorrenza, non frenata da alcuna regola, è sfociata nel regime dei monopoli, dei trust, dei cartelli. Il liberismo ha divorato se stesso. E quindi il liberismo contemporaneo risulta essere una favola, una menzogna, soprattutto nell'attuale globalizzazione. Ma le difficoltà, gli errori e le illusioni del passato non devono scoraggiarci. La lotta per la libertà continua, con visioni più realistiche e meno totalizzanti, come ci esorta Held. La politica non ha alcun significato escatologico. Lasciamo alle religioni il discorso assoluto sul rinnovamento spirituale dell'uomo e sui fini ultimi. La democrazia non è la panacea per ogni male, non è una risposta onnicomprensiva. È il terreno di negoziazione delle divergenze, la gestione del conflitto fra valori che rimangono diversi. Non un accordo definitivo e impossibile fra soggetti differenti, ma una modalità strumentale di relazionarsi, una possibilità di mediazione fra collettivo e individuale. Importante è il principio di autonomia, insieme al rispetto dei diritti politici, sociali, economici. Al riguardo molto si può e di deve fare. Le proposte pragmatiche non mancano e sono le seguenti.

- Collegare la democrazia rappresentativa con la democrazia diretta, al di là di vecchie e anacronistiche contrapposizioni.
- Creare una serie di reti fra città, regioni, nazioni, associazioni internazionali, sviluppando contemporaneamente un'intensa partecipazione locale e una maggiore rappresentatività negli organismi di vigilanza globale.
- Difendere la sfera intima dell'individuo dall'intrusione del pubblico.
- Democratizzare maggiormente lo Stato, ma anche la società civile nei suoi rapporti privati.
- Democratizzare il sistema giudiziario.
- Rendere più fattuali le carte internazionali dei diritti umani, con una Corte la cui giurisdizione sia obbligatoria per gli Stati ai fini di un futuro democratico transnazionale.
- Creazione di una democrazia finanziaria, con strumenti culturali di controllo da parte dei cittadini sui mercati dell'alta finanza.

- Creazione di una stabile e responsabile forza militare internazionale di contro alla inquietante tendenza alla privatizzazione mercenaria della guerra.

Non sono compiti facili, in quanto cozzano contro poteri forti. Niente è scontato nella storia. Tutto è suscettibile di evoluzioni e involuzioni, essendo il progresso un concetto problematico. La democrazia rimarrà una questione difficile e aperta, da affidare alla rielaborazione e alla gestione delle future generazioni.

Questa mia relazione non ha avuto alcuna pretesa di esaustività. Ogni autore citato richiederebbe un corso monografico a parte. Ho voluto offrire al lettore spunti di riflessione ai fini di ulteriori approfondimenti, discussioni, ricerche. La filosofia è una materia infinita. Siamo tutti studenti fuori corso.

Bibliografia

- D. Held, *Modelli di democrazia*, Il Mulino.
- A. Sen, *La democrazia degli altri, perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, Mondadori.
- G. Bedeschi, *Storia del pensiero liberale*, Laterza.
- G. Reale/D. Antiseri, *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, La Scuola.
- N. Bobbio, *Stato, governo, società. Per una teoria generale della politica*, Einaudi.
- Platone, *Repubblica, Le Leggi, Il politico*, Laterza.
- M. Ravera, *Joseph De Maistre pensatore dell'origine*, Mursia.
- J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Einaudi.
- E. Cassirer, *La filosofia dell'illuminismo*.
- G. Hegel, *La Fenomenologia dello Spirito*, La Nuova Italia.
- A. de Tocqueville, *La democrazia in America*, ediz. Cappelli.
- M. Weber, *Economia e Società*, Ediz. Di Comunità.
- B. Russell, *Storia delle idee del secolo XIX*, Torino 1950.
- F. Rampini, *Banchieri, storia del nuovo banditismo globale*, Mondadori.

ESCATOLOGIA E STORIA

Giulio Moraca

La filosofia della storia costituisce un argomento di grande importanza, in grado di mettere a fuoco il dramma esistenziale dell'Occidente, di cui pochi forse hanno preso coscienza. Non si è ancora ben capito che con il crollo del muro di Berlino e la fine del comunismo è venuta meno un'interpretazione escatologica millenaria, che ha influenzato profondamente la nostra cultura. Vicende di grande portata che saranno metabolizzate lentamente dalle future generazioni. L'oggetto della critica non è l'escatologia cristiana, un discorso spirituale sui fini ultimi, che, essendo trascendente, è argomento di fede al di sopra della razionalità filosofica e scientifica, ma l'escatologia immanentistica. Al riguardo è necessario un testo fondamentale di Karl Löwith (1897-1973), *Significato e fine della storia* (1949). È un libro ben scritto e documentato, venato da una certa amarezza nei confronti delle illusioni e delle sorti della civiltà occidentale. Un'opera che, a differenza di tanti scritti accademici, rimane impressa nell'interiorità del lettore. L'autore, scavando nel sottosuolo della storia, molto prima della fine del '900 coglie con lucidità l'impossibilità di una escatologia immanentistica. Alcune precisazioni preliminari sono doverose. Löwith, di origine ebraica, non poteva non essere colpito in maniera traumatica dalla più grande tragedia che mai si sia abbattuta nell'intera storia dell'umanità, il nazismo, "il male assoluto", come lo ha definito Giovanni Paolo II, una definizione non storiografica, bensì metafisica. La storia è stata sempre piena di violenze, stragi, delitti, ma mai nessuno aveva inventato a freddo e scientificamente un'efficiente e orrenda macchina di morte per milioni di vittime. Nella sua opera, inoltre, si sente l'influenza del cristianesimo protestante. Per filosofia della storia si deve intendere lo storicismo razionalistico e ottimistico di matrice hegeliana, non quello che da Dilthey a Weber ha posto in luce le dimensioni categoriali del mondo storico e i suoi strumenti conoscitivi senza alcuna pretesa di assolutezza. La visione storicista ha tradotto in un linguaggio razionale la ricerca di un significato ultimo, che aveva le proprie radici nella concezione biblica cristiana, conservandone l'impronta teologica, anche quando ha sostituito alla fede l'idea di progresso, o lo spirito del mondo, o la società senza classi. L'originaria prospettiva cristiana è stata gradualmente secolarizzata e resa mondana, fino al suo totale travasamento. Una concezione che, distaccatasi dalla fede, ha perso il suo fondamento giustificativo e si è ridotta ad un sapere fittizio, al tentativo illusorio di determinare il fine ultimo, che a sua volta avrebbe conferito un significato ai singoli avvenimenti. E si spiegano certe tendenze contemporanee che, come sostiene anche la filosofa spagnola Maria Zambrano, hanno condotto alla violenza e al totalitarismo. L'escatologia è comprensibile, in quanto permette di dominare l'incessante processo temporale, che divora le sue stesse creature. Il nucleo originario cristiano era fondato sulla dimensione dell'attesa e della speranza, pienamente legittime nell'ambito della fede. L'attesa escatologica, che ha preteso di fondarsi su un piano scientifico, con la velleità di provare le sue asserzioni, è andata incontro a un gigantesco fallimento. Come si può, infatti, parlare in termini razionalistici di fede nella salvezza? La tensione verso un "nuovo cielo e una nuova terra", con la speranza del Regno di Dio, un Regno di Giustizia, con la fede nella Provvidenza e nel suo disegno trascendente il piano degli infiniti mali e sventure umane, presentava un alto e nobile valore spirituale. Un valore che, reso poi immanente, ha creato il giustificazionismo storicista prepotente e totalitario nei confronti delle singole individualità. La coscienza moderna si è emancipata dalla religione, ma ne è rimasta dipendente, al pari di un servo che, emancipatosi dal vecchio padrone, ne conserva indelebile il marchio. È una lacerante contraddizione all'interno della modernità. La filosofia della storia paradossalmente risulta essere cristiana nella sua origine, anticristiana nei suoi risultati. E lo storicismo alla fine è sfo-

ciato nella relativizzazione della stessa storia, ultima conseguenza del processo di secolarizzazione.

Il pensiero antico e il cristianesimo delle origini non hanno mai coltivato l'idea, tutta moderna, di uno sviluppo storico progressivo, in grado di eliminare alle radici il dolore e il male su questa terra. I Greci avevano una visione cosmocentrica. Il loro concetto di eterno ritorno si legava ai cicli e ai ritmi della natura. E il termine "rivoluzione", ci ha insegnato magistralmente René Guénon, aveva un significato cosmico. È la rivoluzione degli astri che riprendono la loro orbita circolare. Gli uomini, integrati nel tutto dell'universo, si conformavano spontaneamente ai cicli e ai ritmi naturali. Anche la storia aveva un carattere ciclico, mai era rottura con la Tradizione. Basti leggere Esiodo e Platone. Inconcepibile era il tempo lineare, volto verso un progresso infinito o una decadenza definitiva. Nel mito archetipico e simbolico era sempre contemplato il ritorno all'età dell'oro. L'eterno ritorno non riguardava gli avvenimenti particolari o gli individui, bensì l'essenza delle cose. Le singole foglie in autunno cadono, muoiono per sempre i fiori. In primavera è l'essenza della natura a rifiorire e a ritornare. Nella ciclicità naturale perenne è l'essere. Questa l'antica sapienza di un Eraclito e di un Parmenide. La cosmologia greca è inconfutabile sul proprio terreno. Si cercava il Logos del Cosmo, non il Signore della Storia. Palese era il disinteresse per il futuro. La domanda dello storico classico era: «Come si è giunti a questo avvenimento?». Quella dello storico moderno (meglio dire del filosofo moderno della storia): «Come andrà a finire la storia?». Da notare la similarità fra la nostra antica concezione del tempo e le filosofie orientali. Buddismo e taoismo hanno conservato la visione cosmocentrica e ciclica, mai hanno concepito un'idea lineare ed escatologica del tempo. La Via buddista conduce alla liberazione dal samsara, l'insignificante divenire del condizionamento e della schiavitù. E oggi, rispetto al fallimento escatologico occidentale, la concezione orientale risulta vincente. La crisi è dell'Occidente, che si credeva la civiltà per eccellenza, superiore a tutte le altre, in diritto di colonizzare tutto il mondo. Questa sembra proprio una nemesis storica. I Vangeli, predicando la redenzione dal divenire terreno, offrono, seppur con diverso linguaggio e differenti categorie, un insegnamento analogo al buddismo. "Il mio regno non è di questo mondo", afferma Cristo. La teologia del Nuovo Testamento è indifferente alla storia politica. Il cristianesimo, infatti, ai tempi delle Sacre Scritture non si era ancora inserito in questo mondo. È stato poi costretto malvolentieri a gettarsi nel vortice pericoloso della storia secolare. In Orosio gli avvenimenti sono da considerarsi sotto la prospettiva del peccato originale, il male radicale. Non è cristiano, quindi, attendersi la felicità terrena. L'umanità deve attraversare l'esperienza del dolore e dell'espiazione. Senza il peccato originale, la caduta dell'uomo e la redenzione, resa possibile dal sacrificio di Gesù, la storia sarebbe senza senso. La Roma antica, nonostante l'idolatria pagana, è stata voluta dalla Provvidenza. Augusto, senza saperlo, ha preparato la strada a Cristo. L'evento storico centrale è l'apparizione di Gesù. È questa una concezione radicale, che non poteva non scandalizzare e non offendere la normale coscienza storica sia dell'antichità, sia della modernità. Non a caso aspramente criticata da Celso, lo scrittore anticristiano, legato agli antichi culti, e da Voltaire, l'illuminista. Celso trovava ridicola l'importanza universale attribuita a un gruppo di cristiani. Altrettanto ridicola per Voltaire l'astrazione di una storia particolare dalla storia globale della civiltà. Perché non attribuire più importanza a Confucio e ad altri saggi orientali? Speranza e attesa impregnano tutta la filosofia agostiniana. Anche in Agostino vi è indifferenza verso la politica, che nel migliore dei casi può solo avere un'importanza relativa. Fondamentale si rivela il pellegrinaggio dei credenti, che, attraverso il secolo, ha per meta il trionfo finale, la Città di Dio, ultraterrena. Un compiuto sistema d'interpretazione storico-allegorica si trova in Gioacchino da Fiore, che indirettamente condiziona la religione del progresso dell'epoca moderna. Una Chiesa monastica, non più mondana e non più corrotta, si sarebbe fatta paladina della verità cristiana, presa soprattutto dal Vangelo di S. Giovanni, nel grandioso affresco di provvidenziale salvezza e di storia universale, interpretata nella prospettiva della teologia trinitaria. La profezia gioachimita è coinvolgente, in diverse modalità impronta di sé tutta l'età di Dante. Il suo venir meno testimonia il tramonto del Medioevo. Ma Gioacchino non fu per la rivoluzione. Ad essere rivoluzionari furo-

no i suoi seguaci, soprattutto i francescani spirituali. La problematica è più complessa di quanto possa apparire in una breve sintesi. La linearità storica della Provvidenza talvolta s'intreccia con la ciclicità. Vico ci offre un mirabile esempio di armonizzazione fra linearità e tempo ciclico, fra teologia della storia e filosofia della storia, prendendo spunti dall'antica sapienza italica e dal cristianesimo. Ma il grande filosofo napoletano rimase un isolato. Il millenarismo, il fiume carsico dell'Occidente, giunge ai secoli XVII e XVIII, con l'idea di progresso, che prima si afferma nella sfera della scienza, poi nella sfera politica e sociale. Il progressismo appare sfolgorante nel Settecento, il secolo dei lumi. Voltaire libera la storia da ogni interpretazione teologica e da ogni motivo religioso. Ridicola e assurda sarebbe l'idea di una Provvidenza divina nei riguardi di questo povero e disgraziato mondo. Graffiante la sua ironia nel *Candido, o l'ottimismo*, con cui colpisce il cristiano e irenico Leibniz. Ma Voltaire non assolutizza il progresso, che rimane un principio ipotetico. È ironico e ad un tempo amaro nel constatare che la storia non è scontata, non ha alcun fine prestabilito. La possibilità razionale di un mondo migliore, più felice, libero da oscurantismi e superstizioni è pur sempre solo una possibilità. Nessuna sicurezza nel processo del bene e della razionalità umana. È l'Ottocento il grande secolo della certezze, dell'ottimismo e delle grandi filosofie della storia, legate alle ideologie politiche. Dalle idee sulla storia dell'interlocutore si pretendeva di risalire alle sue idee politiche. Il grande sacerdote dell'Assoluto è Hegel, capace di darci una teodicea storicista, di vedere Dio nel divenire del mondo, di tradurre la teologia in linguaggio filosofico e la Provvidenza cristiana nell'astuzia della Ragione. Per amore della verità e onestà intellettuale dobbiamo riferirci non alla sua *Fenomenologia dello Spirito* (ove è esposta una storia ideale eterna molto bella e interessante), ma alle sue *Lezioni di filosofia della storia*. Hegel conosceva e stimava l'opera di Vico. Nella sua opera, però, risulta più accentuata la mescolanza fra storia e teologia della salvezza, insieme al teandrisimo, l'ondeggiamento fra l'umano e il divino. Fortissima l'impronta della sua terminologia, giunta fino ai nostri giorni. La Storia del mondo è il Tribunale del mondo e il suo giudizio diventa lo stesso giudizio di Dio. Ancora oggi noi parliamo di condanne definitive della storia contro soggetti sconfitti, come se ci riferissimo ad un'entità impersonale divina e autoritaria nell'emettere sentenze, senza alcuna possibilità di ricorso. Una concezione organica del progresso si trova nel positivismo di Comte. Il suo *Corso di filosofia positiva* rappresenta l'unica opera che per vastità di orizzonti, anche se non per profondità, può essere paragonata a quella hegeliana. In una prospettiva teleologica forte, il cui organicismo ricorda quello di de Maistre, ogni fase si rivela salutare e necessaria. Il fine ultimo è rappresentato dalla scienza positiva, prima della natura, poi della società, la sociologia. E l'apice è costituito dalla razza bianca, in grado di estendere i benefici scientifici all'intera umanità, salvata dalla nuova religione del progresso, della scienza e della tecnocrazia. Ma tutte le profezie del filosofo francese sulla pace, la fine del militarismo e la redenzione finale sono fallite clamorosamente. Un senso storico grandioso, con una escatologia affascinante e sicura, anche se inconsapevole di se stessa, si ritrova in Karl Marx. La storia futura ha un cervello e un cuore. Il marxismo è il cervello, il proletariato nella sua universalità il cuore. Molto sentita l'esigenza morale di una giustizia assoluta. L'ultima tappa della storia, l'estinzione dello Stato, è il paradiso sulla terra. Nel marxismo, definito dal filosofo cattolico Maritain l'ultima eresia cristiana, riaffiora prepotentemente il millenarismo. L'Ottocento è stato smentito dalle tragedie del Novecento. La storia si è dimostrata imprevedibile. Si è divertita a prendersi giuoco di tutti coloro che pensavano di poterla prevedere e controllare. Noi, dopo le catastrofi del secolo scorso e il cupo scenario dei nostri tempi, lo sappiamo molto bene e molto dolorosamente. Certo, anche in passato non sono mancati autori controcorrente e nella loro epoca inattuali, critici severi di facili e ingenui ottimismo. Si pensi a Schopenhauer, che non nutriva alcun interesse per la storia, da lui giudicata noiosa e monotona, ripetitivo spettacolo di violenze, corruzioni, ambizione, invidie, meschinità. Nulla di nuovo sotto il sole. Un antistoricismo più robusto e consapevole appare in Nietzsche. La sua teoria dell'eterno ritorno è presa direttamente dall'antichità greca e volutamente contrapposta al cristianesimo e alla modernità. L'immane tragedia della prima guerra mondiale cancella ogni traccia di precedente ottimismo. Con sgomento si sperimenta la capacità distruttiva e assassina dei ritrovati della scienza e della tecnica. Oggi sappiamo che non esiste nessun ultimo oriz-

zonte. La storia profana è sempre la stessa da Annibale a Napoleone fino ai dittatori contemporanei, per fare solo pochi esempi. Sofferenze, ingiustizie, guerre, rovine e rovine. Sono cambiate solamente le armi nel loro potenziale distruttivo. Dalle clava primitive alle lance e spade omeriche fino alla bomba atomica e ai gas di sterminio di massa: davvero un bel progresso. Siamo ancora ai tempi di Alarico, il re dei Visigoti che misero a sacco Roma. Nel senso dell'onore forse le cose sono peggiorate. Alarico almeno era un valoroso e coraggioso guerriero, quindi migliore di Hitler. Nessuno oggi può prevedere la storia. Nessuno ha la sfera di cristallo del mago delle favole. Come sarà il mondo fra alcuni secoli? Meglio tacere. Come possiamo allora confrontarci seriamente con la storia? Ci soccorre l'epistemologia popperiana. Popper, infatti, distingue le leggi scientifiche, studiate dalla natura, e le tendenze di un'epoca, che vanno colte con acutezza. Molti dirigenti politici sono meritevoli di aspri rimproveri, in quanto non hanno gli strumenti culturali per leggere la storia contemporanea, che noi dobbiamo attentamente studiare, per ricavarne una bussola di orientamento. Nessun determinismo, nessun profetismo, ma studio storico della nostra epoca. I fallimenti del passato non devono scoraggiarci, non sono l'alibi per non agire. Concludiamo con l'illuminismo prudente e non ingenuo di Kant. Sono gli uomini che fanno la storia, con il loro fattivo e fiducioso contributo, pur sapendo che non vi è alcun fine prefissato. Il ritorno alla barbarie è sempre possibile. Kant scriveva questi concetti nel 1784. Non poteva certo prevedere il nazismo nella sua Germania del secolo XX. Sta a noi e alle future generazioni evitare cadute in altri nazismi e in altre barbarie, operare, per quanto possibile e in un senso pur sempre relativo, per il bene dell'umanità.

Bibliografia

- K. Lowith, *Significato e fine della Storia*, il Saggiatore.
- P. Rossi, *Lo storicismo contemporaneo*, Einaudi.
- G. Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia, Lezioni sulla storia della filosofia*, La Nuova Italia.
- I. Kant, *Per la pace perpetua, Filosofia della storia*, La Nuova Italia.
- K. Popper, *La miseria dello storicismo*, Feltrinelli; *La società aperta e i suoi nemici*, ediz. Armando, Roma.
- R. Guénon, *Forme tradizionali e cicli cosmici*, Edizioni Mediterranee.
- M. Zambrano, *Luoghi della poesia*, Bompiani.

L'USO DEL TELEFONINO IN CLASSE: UN PRETESTO FILOSOFICO

Nicolò Valenzano

Abstract

A discussion between students and teacher about the use of mobile phones in the classroom can be an interesting opportunity to develop a series of lessons, including both lectures and conversational activities, about the morality and legality of such behavior. The reckoning of the implied fundamentals in the students' positions will be useful to clarify their opinions and, at the same time, to evaluate their strength. In this way, it will be possible to elaborate some alternative proposals to support the point against the use of mobile phones in the classroom. Thus, philosophical contents will be taught and philosophy will be practiced: such activity will provide an effective combination of both transmission and construction of philosophical contents.

Pretesto e contesto

Nelle classi capita, alle volte, di vedere un insegnante riprendere un alunno per aver utilizzato il telefonino in classe. Ma succede anche di incontrare, sempre più di frequente, almeno nella mia breve esperienza, alunni che obiettano qualcosa al rimprovero dell'insegnante. Ho visto un alunno (che per comodità e riservatezza chiamerò Luca) sostenere, con l'appoggio dei compagni, la liceità dell'uso del telefonino in classe, nel seguente modo: "se non faccio male a nessuno, posso utilizzare il telefonino in classe: non do fastidio a nessuno e ledo solo me stesso. Non invado la libertà di nessun altro se ne faccio un uso "privato", che non disturba la classe".

La posizione dell'alunno non ha nulla a che vedere con aspetti normativi e giuridici, la risposta è un'obiezione alla regola: lui sa che il regolamento lo vieta. Nulla serve rispondere a questa obiezione richiamandosi al regolamento interno dell'Istituto o ad altri riferimenti normativi. La tesi dell'alunno, chiama in causa, seppur inconsapevolmente, ragionamenti etici e argomentazioni di carattere filosofico, che a monte della regola si pongono, dai quali la regola trova sostentamento e giustificazione.

Progettazione dell'intervento

Presupposti

L'argomentazione utilizzata a sua difesa dall'alunno rappresenta un interessante stimolo alla progettazione di un intervento didattico, tra il dialogico e l'espositivo, inerente proprio la questione dell'uso del telefonino in classe. Non è sufficiente, mi pare, rispondere che l'uso del telefonino in classe è proibito dal Regolamento d'Istituto: si risponde in modo normativo-giuridico ad un argomento, quello di Luca, afferente al piano della morale. Mi pare, infatti, che si tratti di un tema squisitamente filosofico, relativa all'ambito dell'etica.

Per comodità si possono distinguere due aspetti dell'etica, quello emotivo, per il quale l'etica è una questione di atteggiamenti di approvazione o di disapprovazione, e quello razionale, secondo cui la persona crede o presuppone che quei sentimenti morali siano razionalmente giustificati, ossia siano sostenuti da buone ragioni. La ricerca di una

giustificazione razionale delle proprie posizioni è ciò che distingue l'etica di senso comune dall'etica critica¹. Non curarsi delle ragioni e delle implicazioni delle scelte etiche significa rifiutarsi di discutere sulle questioni morali, con gli altri e con se stessi. Con ciò si esclude il soggettivismo, poiché la ricerca della razionalità implica l'universalità². È evidente che, almeno a prima vista, la posizione di Luca non può essere ascritta nell'etica critica. Il che è il presupposto di partenza per chiedere a Luca di giustificare la propria posizione, argomentando ed esemplificando, e per evidenziare la distinzione tra etica del senso comune ed etica critica. Con ciò sarebbe utile introdurre alcune nozioni generali relative a cosa sia una teoria morale.

Il nucleo essenziale di una teoria morale è l'aspetto normativo. Una teoria morale normativa è un insieme strutturato di proposizioni dotate di tre requisiti: giustificabilità, coerenza e normatività³. Pertanto ritengo che la prima cosa da fare, per prendere sul serio la posizione di Luca, sia cercare di definirla meglio, argomentandone i passaggi, per renderla più simile ad una teoria morale normativa, dotata dei requisiti necessari. Solo questo passaggio rende possibile il dialogo filosofico e la reale messa in discussione della posizione stessa.

Mi pare che un'affermazione come quella di Luca sia da prendere sul serio e possa costituire un interessante spunto per una lezione di filosofia, che alterni momenti espositivi e momenti dialogici. Un siffatto spunto è interessante poiché rappresenta una situazione problematica concreta, pertanto configura l'apprendimento che ne scaturisce come un apprendimento significativo, ossia capace di collegare le nuove informazioni con quelle precedentemente possedute dal soggetto⁴. Mi pare che ciò sia possibile non solo al livello delle conoscenze, ma anche a quello delle convinzioni. Anzi mi pare che il collegare ed eventualmente modificare (o comunque mettere in discussione) le precedenti convinzioni sia una delle caratteristiche salienti della filosofia e delle scienze umane come materie di insegnamento nei licei.

Presupposto dell'intervento qui in questione, di ogni vero dialogo filosofico e di ogni sincero rapporto educativo è il prendere sul serio le posizioni dell'altro, qualunque esse siano. Solo in questo modo può accadere l'incontro educativo⁵. L'educazione così intesa è un'avventura aperta, di cui non si può prevedere a priori l'esito⁶. L'essere umano dà forma a se stesso attraverso l'incontro con le cose, con gli altri e con se stesso. Il rapporto educativo va dunque inteso come incontro di due libertà⁷: la libertà, da intendersi come capacità di mettersi in relazione, dell'educatore incomincia dove incomincia quella dello studente. In questa cornice teorica, ritengo, anche la tradizionale lezione frontale assume un nuovo e più articolato significato, tale da poter recuperare pienamente il suo valore fondamentale nella didattica della filosofia nei licei.

Un altro aspetto al quale mi pare importante fare riferimento in questa sede preliminare della progettazione consiste in una sintetica chiarificazione dell'importanza del dialogo filosofico nella pratica didattica in classe. Questa metodologia ha infatti grandi potenzialità sul piano relazionale e motivazionale. Il dialogo è infatti capace di farci acquisire maggiore empatia

¹ M. Mori, *Bioetica. 10 temi per capire e discutere*, Bruno Mondadori, Milano 2002, pp. 12-13.

² M. Mori, *Bioetica. 10 temi per capire e discutere* cit., pag. 19; H.T. Engelhardt, *Manuale di bioetica*, Il Saggiatore, Milano 1991, pp. 14 e 35-49.

³ R. Mordacci, *Una introduzione alle teorie morali. Confronto con la bioetica*, Feltrinelli, Milano 2003, in particolare pp. 29-32, ma in generale per una buona introduzione si vedano le pp. 19-51 e E. Lecaldano, *Prima lezione di filosofia morale*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁴ D. Ausebel, *Educazione e processi cognitivi*, Feltrinelli, Milano, 1978.

⁵ S. Nosari, *L'educabilità*, La Scuola, Brescia 2002; sul tema dell'incontro si veda il fondamentale R. Guardini, *L'incontro. Saggio di analisi della struttura dell'esistenza umana*, in Id, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 27-47.

⁶ C. M. Fedeli, *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Aracne, Roma 2008.

⁷ Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione, 21 gennaio 2008.

e può essere utilizzato anche non esclusivamente come strumento di convincimento⁸. Uno dei tratti generali delle interazioni conversazionali consiste nella strutturazione di posizioni gerarchiche semioticamente paritarie: anche se lo scambio avviene tra interlocutori con posizioni sociali fortemente gerarchizzate, una conversazione prevede che ognuno possa dare e ricevere comunicazione in qualsiasi momento e con ampio margine di autonomia⁹. Se l'insegnante partecipa al dialogo deve, allora, porsi in posizione paritaria; se invece ne rimane fuori può cercare di essere il conduttore e mediatore del dialogo stesso, sia nel presidio del contenuto sia nella gestione delle regole di interazione¹⁰. Il dialogo filosofico presenta poi una certa importanza anche sul piano cognitivo e dell'apprendimento, poiché favorisce il processo di costruzione sociale della conoscenza attraverso l'interazione in gruppo: discutendo, oltre ad imparare le regole del dialogo, si imparano contenuti e conoscenze¹¹. L'utilizzo dell'approccio dialogico conversazionale favorisce, inoltre, l'attivazione dei processi metacognitivi: il dialogo filosofico permette di chiarificarsi e specificare meglio le proprie posizioni. Sono convinto del fatto che un dialogo filosofico ammetta anche la possibilità che qualcuno riesca a convincere l'interlocutore. Mi pare cioè un po' riduttiva la posizione, a cui sopra si è accennato, per cui il dialogo ha lo scopo di favorire l'empatia escludendo la possibilità che qualcuno cambi idea perché persuaso dalle posizioni altrui. Mi pare invece che un vero dialogo filosofico auspichi che qualcuno cambi idea, anche senza adeguarsi alle idee di un interlocutore ma semplicemente cambiando la propria prospettiva grazie al contributo dell'interazione verbale¹².

La pratica del dialogo filosofico ci permette di fare filosofia, recuperando modalità originarie della pratica filosofica, quella socratica. Quello di Socrate è un dialogo maieutico, in cui non necessariamente qualcuno convince l'altro, non si tratta di una pratica agonistica del dialogo¹³. Il recupero dell'oralità nella pratica filosofica ha quindi un preciso significato filosofico e di epistemologia della filosofia. Significa, tra l'altro, un recupero di una filosofia agoretica e praticata, di origine socratica e platonica, in contrapposizione alla metafisica strettamente correlata allo sviluppo della scrittura, che con Aristotele vede l'avvio di una riflessione sistematica e decontestualizzata¹⁴. Siffatto dialogo filosofico permette di intrecciare in modo circolare narrazione e riflessione, permettendo il superamento della visione dualistica

⁸ D. Bruzzone, *Il dialogo*, in *Apprendimento e insegnamento*, a cura di L. Guasti, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 239-294, per esempio si legga a pag. 281: «per realizzare un'esperienza di apprendimento socialmente costruito occorre passare dal livello della co-narrazione, in cui si verifica una graduale concatenazione di contributi cognitivi in una situazione di uniformità di conoscenze e opinioni, a quello dell'argomentazione, in cui la dissonanza delle idee, la divergenza delle prospettive interpretative e la difformità degli interventi o delle ipotesi di soluzione, lungi dal rappresentare sintomi di un irriducibile conflitto cognitivo, diventano anzi occasione di realizzazione e incremento di un dinamismo progressivo e cumulativo delle conoscenze». Imprescindibile riferimento, per quanto riguarda il dialogo filosofico, è la *Philosophy for Children*, il cui autore di riferimento è Matthew Lipman del quale si veda per esempio *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005; si veda anche i testi pubblicati da Liguori nella collana "Impariamo a pensare".

⁹ S. Stati, *Il dialogo. Considerazioni di linguistica pragmatica*, Liguori, Napoli 1982.

¹⁰ M. Castoldi, *Didattica generale*, Mondadori Università, Milano 2010, pag. 52; per quanto riguarda le regole conversazionali, oltre alle opere citate nelle precedenti note, fondamentale riferimento è P. H. Grice, *Logica e conversazione*, in *Gli atti linguistici*, a cura di M. Sbisà, Feltrinelli, Milano 1978, in cui definisce il principio di cooperazione sulla base di quattro massime: quantità, qualità, relazione, modo.

¹¹ C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS, Roma 1991; i principali e imprescindibili riferimenti teorici di questa posizione e, in generale, dell'idea della costruzione collettiva della conoscenza sono ovviamente Mead (la costruzione della mente attraverso la relazione sociale), Vygotskij (Zona di Sviluppo Prossimale, l'interpsichico che precede l'intrapsichico), Dewey (sorgere dell'intelligenza attraverso l'interiorizzazione dei processi sociali), il primo Piaget (la ragione come prodotto collettivo), Cousinet (il lavoro per gruppi), come segnalato con precisione nel volume citato alle pp. 21-69.

¹² L. Mason, M. Santi, *Ragionamento collaborativo e cambiamento concettuale*, in «Orientamenti pedagogici», 42 (5), 1995. Mi sembra una posizione concorde con quella proposta, da altro punto di vista, da R. Casati, *Prima lezione di filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2011, in cui propone di definire la filosofia come negoziazione concettuale.

¹³ U. Volli, *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 59-60, ma in generale le pp. 53-104 sono una utile disamina del dialogo filosofico.

¹⁴ C. Sini, *Etica della scrittura*, Il Saggiatore, Milano 1992.

tra agire e pensare, tra contestualizzazione e decontestualizzazione¹⁵.

Obiettivi dell'intervento

L'intervento che qui si propone, come conseguente al dibattito sull'uso del telefonino sopra riportato, si prefigge due tipologie di obiettivi: metodologici e disciplinari. Nella prima categoria possiamo includere i seguenti obiettivi specifici di apprendimento¹⁶:

- Eseguire un dialogo filosofico, rispettandone le regole;
- Controllare e criticare le argomentazioni proprie e altrì;
- Generare argomentazioni coerenti e cogenti.

Nella seconda categoria si possono inserire alcuni obiettivi legati all'apprendimento disciplinare della filosofia:

- Riconoscere una teoria morale normativa;
- Spiegare l'importanza del dialogo in filosofia;
- Riassumere le posizioni filosofiche impersonate da un compagno durante il dialogo;
- Confrontare due diverse posizioni filosofiche;
- Criticare alla luce della posizione kantiana il concetto ingenuo di autonomia proposto da Luca;
- Criticare alla luce della posizione di Locke l'accezione ingenua di libertà negativa proposta da Luca.

I riferimenti teorici impliciti di Luca

Come già accennato in precedenza, sono convinto che il primo passo da compiere, per progettare un intervento filosofico e dialogico che parta da un'opinione di uno studente, sia quello di accertare, chiarificare e far emergere i riferimenti teorici impliciti della posizione dello studente. Ciò permetterà all'allievo di acquisire maggiore consapevolezza e ai compagni di cogliere pienamente il senso della sua proposta: l'obiettivo è trasformare una teoria morale di senso comune in una teoria morale critica. L'insegnante e i compagni potranno così, in sede dialogica, mostrare le eventuali conseguenze indesiderate della posizione di Luca. Consentirà, inoltre, di proporre alcune obiezioni e risposte, sulla base di opzioni filosofiche alternative. Consapevole dei rischi che simile impresa comporta, dall'anacronismo al rischio educativo, mi pare comunque un passaggio necessario, sia in sede teorica di progettazione che in sede pratica a lezione. È evidente che, se in sede di ricostruzione della posizione di Luca, le sue tesi si modificassero ciò implicherebbe anche una ridefinizione della questione e delle teorie implicite ad esse sottese. È quindi utile, in sede di progettazione, conoscere il più ampio spettro delle teorie morali e delle teorie politiche che potrebbero servire a giustificare o controbattere a tali argomenti.

¹⁵ Matthews Lipman ha espresso icasticamente questa posizione affermando «non credo che la filosofia [...] sia un tentativo di insegnare a 'fermarsi' per mettersi a pensare; essa può piuttosto insegnare a riflettere sul perché andiamo di fretta, e se davvero ci vogliamo andare! Non trovo ci sia incompatibilità tra il "riflettere" e "l'andare"; si può riflettere mentre si va sul perché e sul come si va», in M. Lipman, *Intervista*, a cura di M. Santi, in A. Cosentino, *Filosofia e formazione: 10 anni di Philosophy for children (1991-2001)*, Liguori, Napoli, 2002, p.49.

¹⁶ La formulazione degli obiettivi specifici di apprendimento è fatta sulla base della classificazione di Anderson e Krathwohl per la quale si veda R. Trinchero, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2012, Appendice B.

La tesi di Luca consiste nel sostenere che se non fa del male a nessun altro (e lo fa solo a se stesso) deve poter essere libero di fare ciò che vuole, deve poter decidere liberamente e autonomamente come comportarsi.

Se non mi inganno e al netto delle necessarie semplificazioni, tale opinione si fonda su due principi filosofici appartenenti al campo della filosofia politica e della filosofia morale: l'idea di libertà e il principio di autonomia.

In particolare, per quanto riguarda il primo aspetto, l'assunto implicito di Luca potrebbe essere un'accezione radicale della libertà negativa tipica di certe posizioni libertarie. La distinzione tra libertà negativa e libertà positiva è di Isaiah Berlin: la libertà negativa è assenza di impedimento e assenza di costrizioni¹⁷. In età contemporanea alcuni autori, ascrivibili all'area denominata *libertarianism*, rifacendosi alle posizioni di Mill, di Constant e, in particolare, di Hayek hanno sostenuto in modo radicale un'idea di libertà come assenza di coercizione, un'accezione antilegislativa secondo la quale la libertà è limitata dalla legislazione¹⁸. Nozick, citando numerose volte Hayek, nell'opera *Anarchia, Stato e Utopia*, definisce la libertà come assenza da coercizione e propone una minimizzazione degli interventi statali nella vita individuale. Ancora più radicali le posizioni paleolibertarie (o anarcocapitaliste) di Rothbard, per il quale «la libertà è assenza di interferenza da parte di altre persone», il che lo porta a concludere che «il libertario deve essere abolizionista (delle violazioni della libertà) e radicale»¹⁹. Un ruolo cruciale in questa concezione di libertà è svolto dall'idea di proprietà, centrale per gli autori libertari: molti libertari antiegalitari identificano, almeno implicitamente, il rispetto della libertà con quello per i diritti di proprietà²⁰. Alla luce di quanto esposto, mi pare che l'argomento di Luca alluda inconsapevolmente ad una concezione di libertà come quella appena delineata.

In realtà potrebbe sottintendere anche un'altra concezione di libertà, quella di libertà positiva per cui un soggetto è libero se ha la possibilità di orientare il proprio volere verso uno scopo, di prendere decisioni senza essere determinato dal volere altrui. È stato Rousseau a definire la libertà nello stato civile come la possibilità di non ubbidire ad altri se non a se stessi. Definizione successivamente ripresa da Kant che, dopo aver criticato la definizione di libertà come facoltà di fare tutto ciò che si vuole pur di non recare danno e ingiustizia a qualcuno, precisa che sarebbe meglio definire la libertà «come la facoltà di non obbedire ad altre leggi esterne, se non a quelle cui ho potuto dare il mio assenso»²¹. Questa concezione di libertà è strettamente connessa, se non coincidente, con la nozione di autonomia.

L'altro aspetto implicito, che mi pare centrale e decisivo nell'argomento di Luca, è appunto il richiamo al principio di autonomia. Il concetto di autonomia rappresenta uno dei temi centrali del dibattito filosofico, almeno a partire da Kant. L'autonomia come auto-governo è, se-

¹⁷ I. Berlin, *Due concetti di libertà*, in *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano 1989 si tratta del testo della lezione inaugurale alla cattedra di Teoria politica a Oxford; per la libertà come assenza di impedimento e assenza di costrizioni si veda N. Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino 1995, pp. 46-52. Sul concetto di libertà riferimento imprescindibile per il docente deve essere *L'idea di libertà*, a cura di I. Carter e M. Ricciardi, Feltrinelli, Milano 1996, in particolare i saggi di G. C. MacCallum Jr., J. N. Gray e C. Taylor.

¹⁸ M. Barberis, *Libertà*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 124-129 dedica un paragrafo alla "libertà libertaria"; J. S. Mill, *Saggio sulla libertà*, Il Saggiatore, Milano 1981; B. Constant, *La libertà degli antichi, paragonata a quella dei moderni*, Einaudi, Torino 2001, nello stesso volume si veda l'utilissimo saggio di P. P. Portinaro, *Profilo del liberalismo*, pp. 38-158; F. Von Hayek, *La società libera*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

¹⁹ M. N. Rothbard, *L'etica della libertà*, Liberilibri, Macerata, 1996, rispettivamente cap. 6 e Parte V; su Rothbard è utile vedere il sito www.rothbard.it/; R. Nozick, *Anarchia, Stato e Utopia*, Le Monnier, Firenze, 1981.

²⁰ I. Carter, *La libertà eguale*, Feltrinelli, Milano 2005, pp. 152-153 le pagine seguenti dove si abbozza una critica di siffatta posizione.

²¹ I. Kant, *Per la pace perpetua. Progetto filosofico*, Mondadori, Milano 2009, pag. 292, si tratta della nota al primo articolo definitivo. Per quanto riguarda il ginevrino si veda J.-J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Mondadori, Milano 2009, libro I cap. 8, pag. 29. In realtà nel definire la libertà morale «che sola rende l'uomo veramente padrone di sé» precisa che «l'impulso del solo appetito è schiavitù e l'obbedienza alla legge che ci siamo prescritta è libertà»: ciò complica un po' l'attribuzione a Rousseau di un significato di libertà meramente positivo e di una concezione forte dell'autonomia dell'individuo.

condo Kant, una caratteristica della volontà qualificata da due idee fondamentali: gli esseri razionali sono guidati da quei principi che derivano dall'esercizio della ragione e l'agire razionale è l'unica fonte dei principi normativi, quindi dei principi morali. È opportuno, alla luce del dibattito degli ultimi trenta anni, introdurre alcune distinzioni, utili a fini euristici e espositivi. La prima riguarda la discriminazione tra autonomia morale, intesa come capacità di imporre a se stessi la legge morale, e autonomia personale, come tratto che si può esibire in ogni aspetto della vita. La seconda concerne l'accezione minimale, in cui si richiede lo stato minimale di essere responsabile, indipendente e capace di rispondere per se stessi, distinta dall'accezione ideale, in cui l'autonomia diventa un fine a cui tendere e per cui la persona diviene autentica e libera da costrizioni. Un'ulteriore distinzione fornisce almeno quattro significati del termine autonomia nel dibattito filosofico morale e politico attuale: (1) come capacità di autoregolamentarsi, (2) come condizione attuale dell'autogoverno, (3) come ideale personale e (4) come un complesso di diritti che esprimono la sovranità su di sé. L'auto-governo implica, evidentemente, almeno un paio di condizioni, condizioni di competenza e condizioni di autenticità. La prima include la capacità di esercitare un pensiero razionale, l'auto-controllo e pertanto l'assenza di patologie debilitanti. La seconda richiede la capacità di riflettere, accettare e identificarsi con i propri desideri e valori²².

Il concetto implicito di autonomia a cui fa riferimento Luca, se non mi inganno, è proprio quello per cui le azioni umane non dovrebbero essere sottoposte a nessun vincolo o controllo altrui. In questa accezione del concetto di autonomia, che mutuo dal dibattito bioetico, con autonomia si intende sancire il fatto che sia la persona a decidere quanto è bene e quanto è male per sé: «rispettare l'autonomia di un soggetto agente, è riconoscere doverosamente le capacità e le prospettive della persona di fare determinate scelte e di prendere certe decisioni basate su convinzioni e valori personali»²³. Ciò implica, tra l'altro, il diritto alla non interferenza (privacy, riservatezza) ed il riconoscimento del ruolo dell'autodeterminazione nella definizione della condotta personale. La concezione implicita di Luca si fonda, però, su un'accezione forte del principio di autonomia, inteso cioè come dotato di valore assoluto. Siffatto principio genera diritti e obblighi fondamentali e assoluti, ossia senza limitazioni e senza riferimento a un contesto culturale particolare²⁴. In questo senso il principio di autonomia intesa come autodeterminazione è centrale nelle teorie libertarie, per cui si sancisce la priorità della libertà individuale. Mi pare che tale principio di autonomia per essere ragionevolmente sostenuto debba essere inteso *prima facie*, capace di generare obblighi e diritti *prima facie*: «il termine obbligo *prima facie* indica un obbligo che dev'essere osservato a meno che in determinate circostanze esso non entri in conflitto con un obbligo di forza uguale o maggiore»²⁵.

Seguendo la nota distinzione tra libertà dell'agire e libertà del volere, si potrebbe sostenere che Luca vorrebbe entrambe. Vorrebbe essere libero e autonomo di scegliere come agire, utilizzare il telefonino in classe, e vorrebbe essere libero di compiere quell'azione, determinata autonomamente, ossia vorrebbe che non vi fossero impedimenti e costrizioni tali da non consentirgli l'uso del telefonino. Forse il problema principale della posizione di Luca sta tutto qui: dare per scontato che la libertà positiva intesa come autodeterminazione, ossia l'autonomia del volere, implichi necessariamente la libertà negativa come assenza di costrizioni e impedimenti. Può darsi il caso, per rimanere nell'esempio in questione, che Luca sia autonomo e libero nel scegliere di volere utilizzare il telefonino in classe, ma non sia libero di utilizzarlo, nel senso che vi sono impedimenti che non lo consentono.

²² Per queste distinzioni si veda R. Giovagnoli, *Autonomia: questioni di contenuto*, in «Ragion pratica», 27, 2007, pp. 555-572.

²³ T. L. Beauchamp, *Principi della bioetica: autonomia, beneficalità, giustizia* in *Bioetica fondamentale e generale*, a cura di G. Russo, SEI, Torino, 1995, p. 84.

²⁴ Una concezione forte e, in un certo senso, assoluta di questo principio è esposta in H. T. Engelhardt Jr., *Manuale di bioetica* cit., pp. 80-122. Come è noto nella seconda edizione dell'opera muterà nome e verrà chiamato principio del rispetto.

²⁵ T. L. Beauchamp, J. Childress, *Principi di etica biomedica*, Le Lettere, Firenze 1999, pag. 43.

In generale la posizione di Luca mi sembra degna di interesse perché fa affiorare la tensione presente alle radici più profonde dell'etica, una tensione che «nasce dal contrasto tra il rispetto della libertà [e dell'autonomia] delle persone e la tutela dei loro migliori interessi»²⁶.

Alternative alla concezione implicita di libertà di Luca

Se tale interpretazione delle posizioni di Luca è almeno in parte corretta, il passo successivo, nella progettazione dell'attività, mi pare essere quello di trovare nel panorama filosofico proposte alternative alla luce delle quali interpretare l'uso del telefonino in classe. Non v'è nemmeno bisogno di segnalare che l'obiettivo è di avanzare interpretazioni alternative tali da giustificare la non liceità dell'uso del telefonino. Ciò non tanto per preventiva opposizione a tale pratica, poiché è possibile individuare degli usi corretti ed educativi dello strumento in classe, quanto per mostrare da un lato la forza della filosofia, ossia la capacità problematizzare, far dubitare ed eventualmente persuadere qualcuno e convincerlo a cambiare idea e dall'altro per fornire argomenti tali da esibire la debolezza di quelli proposti da Luca, mostrando la non liceità dell'uso del telefonino in classe.

In questa prima fase della progettazione ho ritenuto importante formulare il maggior numero possibile di proposte alternative. Non è intenzione fornire una proposta alternativa che sia sistematica e organica, ma semplicemente individuare un ventaglio ampio di soluzioni diverse, pertanto non mi sono curato di individuare differenze e contraddizioni tra le varie proposte alternative.

1 La libertà ha un senso solo se si esercita all'interno di un sistema di regole. La scuola è legittimata a stabilire delle regole, il suo mandato stabilisce che possa definire delle regole utili per il raggiungimento dei fini istituzionali (la formazione delle nuove generazioni).

Proporre la lettura di un passo del *Secondo Trattato sul Governo* di Locke: «La legge, infatti, nel suo vero concetto, non è tanto la restrizione quanto la guida di un agente libero e intelligente al suo proprio interesse, e non prescrive null'altro che ciò che promuove il bene generale di coloro che le sottostanno. [...] Cosicché, per quanto lo si possa fraintendere, il fine della legge non è di sopprimere o limitare la libertà, ma di conservarla e ampliarla; infatti, in tutte le condizioni in cui possono trovarsi gli esseri creati capaci d'agire, dove non c'è legge non c'è libertà. Libertà significa infatti essere liberi dal vincolo e dalla violenza degli altri, ciò che non può darsi laddove non c'è legge; ma la libertà non è, come si è detto, libertà per ciascuno di fare ciò che gli pare [...] bensì la libertà di disporre e regolare, come gli pare, la sua persona, le sue azioni, i suoi possessi e la sua intera proprietà entro i limiti consentiti dalle leggi cui è soggetto e in cui non sottostà alla volontà arbitraria di un altro ma segue liberamente la propria»²⁷. La libertà, in questa prospettiva, consiste nell'essere soggetti solamente alle leggi fatte dal potere legislativo conformemente al suo mandato.

2 La tua libertà di utilizzare il cellulare è contraria al significato di libertà come partecipazione sociale.

In età contemporanea i cosiddetti *liberals* concepiscono la libertà come partecipazione alla vita sociale e politica, istituendo un saldo legame tra libertà individuale e giustizia sociale. Rawls rifiuta la distinzione tra libertà negativa e libertà positiva e afferma il concetto di sistema globale della libertà, fondato su due principi di giustizia: principio delle eguali libertà (eguaglianza nei diritti alle libertà civili-politiche) e principio di diversità (intervento sociale a riparazione delle ineguaglianze). Il sistema globale delle libertà è elaborato a partire da una ipotetica posizione originaria, ossia dalla condizione di eguaglianza tra individui razionali, avvolti da un velo di ignoranza riguardo alle loro future condizioni di vita. L'influenza kantiana sulla conce-

²⁶ H. T. Engelhardt Jr., *Manuale di bioetica* cit., pag. 80.

²⁷ J. Locke, *Il secondo trattato sul governo*, BUR, Milano, 1998, pp. 133-135.

zione della posizione originaria è riconosciuta da Rawls stesso, ma non è opportuno in questa sede approfondirla²⁸.

3 La libertà di utilizzare il cellulare, secondo il principio di autonomia, si fonda su un malinteso senso di libertà, relativo ad un individuo astratto e isolato. La libertà si esprime solamente in relazione agli altri membri della classe: la tua libertà individuale è possibile solamente in funzione di un'identificazione con le leggi e i valori comuni, condivisi dalla classe.

MacIntyre rifiuta la tesi del primato delle libertà e dei diritti civili, inteso come criterio universale, e si oppone al concetto di libertà riguardante un individuo astratto e isolato. Afferma che la l'identità della persona dipende dal riconoscimento della proprio comunità di appartenenza e che la libertà individuale è possibile sulla base dell'adesione e identificazione in leggi e valori comuni. Nelle antiche comunità, infatti, i comportamenti individuali erano conformi al costume della comunità e solo in questo modo sono possibili le virtù etiche²⁹.

Alternative alla concezione implicita di autonomia di Luca

1 La massima "se non faccio male agli altri, posso fare ciò che voglio" è universalizzabile?

Mi pare che la proposta di Nagel di un argomento generale contro il danneggiare altre persone e che sembra mostrare che vi sia qualche ragione di curarsi degli altri afferisca all'area degli argomenti che chiamano in causa l'universalizzabilità. L'argomento "come la prenderesti se qualcuno lo facesse a te?" rinvia al concetto di universalizzabilità e alle sue conseguenze: se non è universalizzabile allora non vorresti che lo si facesse a te³⁰. Il riferimento teorico imprescindibile per questo argomento e indispensabile per gli studenti è Kant. Con la prima formulazione dell'imperativo categorico, «agisci soltanto secondo quella massima che, al tempo stesso, puoi volere che divenga una legge universale», Kant pone proprio al centro della questione il problema dell'universalizzabilità della massima: una massima è morale se può essere assunta in un ordine universale³¹. La volontà è libera quando solo la forma legislativa della massima può servire come legge. Una volontà libera, ossia indipendente dalle condizioni empiriche nel determinare la propria massima, deve comunque essere determinata: il motivo determinante è la forma legislativa racchiusa nella massima. Nonostante la parziale ambiguità del concetto di libertà in Kant, intesa talvolta come pura autonomia ossia pura obbedienza alla legge e altre volte come semplice possibilità di determinarsi, è innegabile il forte nesso tra autonomia e libertà e la loro centralità per le questioni morali³².

2 Per giudicare della moralità di un'azione è opportuno considerare anche le conseguenze delle azioni, non nel banale senso per cui si dice "ne pagherai le conseguenze":

²⁸ Per esempio quando dice «Credo che Kant abbia sostenuto che una persona agisce autonomamente quando i principi della sua azione sono scelti da lui come l'espressione più adeguata possibile della sua natura di essere razionale libero ed eguale. I principi in base ai quali agisce non vanno adottati a causa della sua posizione sociale o delle sue doti naturali, o in funzione del particolare tipo di società in cui vive, o di ciò che gli capita di volere. Agire in base a questi principi significherebbe agire in modo eteronomo. Il velo di ignoranza priva le persone nella posizione originaria delle conoscenze che le metterebbero in grado di scegliere principi eteronomi. Le parti giungono insieme alla loro scelta, in quanto persone razionali libere ed eguali, conoscendo solo quelle circostanze che fanno sorgere il bisogno di principi di giustizia» in J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 2008, pag. 249.

²⁹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù: saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano 1988.

³⁰ T. Nagel, *Una brevissima introduzione alla filosofia. I grandi interrogativi della mente umana*, Net, Milano 2002, pp. 78-81, in cui dopo aver sostenuto che è difficile spiegare il motivo per cui questo argomento funziona, l'autore propone una spiegazione senza fare riferimento al principio di universalizzabilità.

³¹ La citazione è tratta da I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 49. In I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari, 2000, pag. 65, la legge fondamentale della ragion pura pratica viene formulata nel modo seguente: «Opera in modo che la massima della tua volontà possa sempre valere in ogni tempo come principio di una legislazione universale».

³² Il nesso tra autonomia e libertà è evidenziato in I. Kant, *Critica della ragion pratica* cit., pp. 59-61. La questione della complessità del concetto di libertà in Kant è ben evidenziato da G. Riconda, *Invito al pensiero di Kant*, Mursia, Milano 2002, pp. 148-150

hai fatto arrabbiare la professoressa, non sei stato attento, non hai capito la lezione, non hai appreso il contenuto della lezione eccetera. Le conseguenze con valore morale delle azioni di Luca, mi pare, sono anche altre, e ben più significative (almeno in termini filosofici, probabilmente non esistenziali). Luca per valutare la moralità della sua azione deve calcolare il beneficio suo e il danno che provoca agli altri, un danno non solo materiale, ma anche morale, spirituale (d'identità, di senso di autoefficacia). La sua azione rappresenta poi un modello per i compagni (nella fattispecie un modello negativo) che potrebbero essere persuasi dalle giustificazioni di tale comportamento o attratti dal modello e replicarlo. Il che sarebbe insostenibile in una classe e in una scuola. Insostenibile, tra l'altro, perché rappresenterebbe un pericoloso piano inclinato, una china pericolosa (tale azione porterebbe a compiere azioni sempre più gravi). Il riferimento teorico, in questo caso, è il principio consequenzialista tipico dell'utilitarismo classico di Mill: bisogna massimizzare la felicità per il maggior numero di individui, che consta di piaceri non solo materiali, ma anche spirituali. Interessante conseguenza, da far notare agli studenti, è che in questa concezione la moralità dei nostri comportamenti si valuta solo quando sono altri a essere in gioco, si pone cioè la questione della felicità propria in relazione all'infelicità altrui: perciò si può sostenere che la morale è radicalmente intersoggettiva. Il riferimento al principio del modello negativo e all'argomento dell'esempio e del piano inclinato possiede una certa forza argomentativa, seppur con il rischio di perdere in rigore³³.

3 L'argomento di Luca di limita a tenere in considerazione solo le proprie preferenze, trascurando quelle delle altre persone coinvolte dalle azioni. Le preferenze dei compagni, per esempio, potrebbero essere differenti: potrebbe preferire che Luca non utilizzi il cellulare o potrebbero preferire che nessuno utilizzi il cellulare. Poi è opportuno considerare anche le preferenze della professoressa, quelle dei bidelli, del Dirigente Scolastico, dei genitori dell'alunno e di tutti gli altri possibili soggetti coinvolti. Qui il riferimento teorico è l'utilitarismo delle preferenze, per cui bisogna cercare di massimizzare le preferenze razionali dei soggetti, ossia se sono universalizzabili e se manifestano di produrre effetti benefici maggiori di altre³⁴.

4 È poi possibile assumere che l'unico obbligo morale sia quello di minimizzare il dolore del maggior numero di persone. Allora si può concludere che non usare il telefonino durante le ore di lezione non provoca dolore a nessuno (in particolare quando si spiega o si interroga). Provoca dolore, invece, a qualcuno (fosse anche solo all'insegnante) l'uso non regolamentato del telefonino. Si fa riferimento in questo caso all'utilitarismo negativo: Popper sosteneva proprio che l'unico obbligo morale è quello di minimizzare il dolore, non anche quello di aumentare il piacere³⁵.

5 Mi pare difficilmente sostenibile la posizione per cui la regola "è consentito l'utilizzo del telefonino in classe" sia tale da massimizzare felicità e utilità di tutti i soggetti coinvolti. Certamente non massimizza la felicità del docente (anzi lo frustra), nemmeno massimizza l'utilità e la felicità degli studenti, la quale consiste anche in piaceri spirituali (che sono, per Mill, superiori a quelli materiali) e nemmeno massimizza la felicità dei genitori dello studente che utilizza il telefonino in classe. Si fa riferimento all'utilitarismo della regola, ossia alla teoria per cui bisogna indagare quale norma sia più utile per il maggior numero di persone. Non sono dunque gli atti che devono produrre benessere, bensì le regole la cui osservazione, se ispirata da una assoluta imparzialità, conduce a stabilire l'identità tra la ricerca dell'interesse privato e di quello collettivo³⁶.

³³ G. Boniolo, P. Vidali, *Strumenti per ragionare*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

³⁴ Da due prospettive differenti, si vedano i saggi R. M. Hare, *Teoria etica e utilitarismo* e J. Harsanyi, *Moralità e teoria del comportamento razionale*, in *Utilitarismo e oltre*, a cura di A. Sen, B. Williams, NET, Milano 2002, rispettivamente pp. 31-49 e pp. 51-80.

³⁵ L'espressione "utilitarismo negativo" compare in K. R. Popper, *Miseria dello storicismo*, Feltrinelli, Milano 2003.

³⁶ Si veda l'utile saggio e i riferimenti in esso contenuti B. Hooker, *Le virtù del consequenzialismo della regola*, in «Rivista di filosofia», 3/2008, pp. 491-510.

6 Un altro riferimento teorico che offre un argomento alternativo all'uso del telefonino potrebbe essere l'etica delle virtù, per cui è importante chiedersi "che tipo di persona voglio essere?". Le virtù sono quei tratti del carattere che maggiormente promuovono il bene generale (la virtù centrale è qui la benevolenza). Le virtù sono un modo di agire rispetto ad un altro uomo. La saggezza è così intesa come quell'abito pratico razionale che concerne ciò che è bene o ciò che è male per l'uomo: una persona che cerca il buono e il giusto per una disposizione interiore, impegnandosi ad essere un certo tipo di persona. La virtù abbisogna pertanto di continuo esercizio. Se una persona virtuosa non persegue solamente il proprio bene, ma cerca di promuovere il bene generale, è opportuno allora chiedersi cosa sia il bene generale in questo contesto. Mi sembra che questo bene generale possa essere rintracciato nel bene della classe (silenzio, attenzione, partecipazione attiva e costruttiva), nel bene dei compagni (attenzione e riguardo), nel bene della professoressa (rispetto e ascolto), nel bene di Luca (attenzione, interesse e partecipazione)³⁷.

Trasposizione didattica dei contenuti e strutturazione della lezione

Il concetto di trasposizioni didattica ha una storia che ha origini non tanto lontane, che non è di certo il caso di ricostruire in questa sede, ma è oramai consolidato nel dibattito pedagogico-didattico contemporaneo. In una prima accezione, la trasposizione si fonda sull'epistemologia del sapere e sulla psicologia cognitiva del discente. Già Bruner individuava il fulcro della trasposizione didattica nell'accordo tra il punto di vista logico e quello psicologico, ossia dell'adattamento dei contenuti disciplinari a strutture cognitive in formazione, facendo attenzione a non perdere, in questo processo di trasposizione, gli aspetti strutturali e imprescindibili del sapere trasposto. Gli elementi strutturali di una disciplina sono quelle proposizioni che danno luogo a una data "metodologia di pensiero". Il problema a questo punto è come sia possibile attuare una simile trasposizione didattica. Bruner, a questo proposito, elabora una teoria dell'istruzione avente quattro caratteristiche: (1) deve «stabilire quali esperienze siano più atte a generare nell'individuo una predisposizione ad apprendere», (2) deve «specificare il modo in cui un insieme di cognizioni deve essere strutturato perché sia prontamente compreso dal discente», (3) deve «specificare la progressione ottimale con cui va presentato il materiale che deve essere appreso», (4) deve «specificare la natura e il ritmo delle ricompense e delle punizioni nel processo dell'apprendimento e dell'insegnamento»³⁸.

Il termine "trasposizione didattica" è coniato, però, da Yves Chevallard, il quale vi attribuisce il significato di «lavoro che di un oggetto del sapere da insegnare fa un oggetto di insegnamento». Tuttavia la trasposizione didattica non è solo un processo di "designazione", ovvero di scelta, ma di trasformazione. Innanzitutto un contenuto del sapere viene scelto come oggetto da insegnare, ovvero viene considerato degno di essere inserito in un programma di insegnamento. Il contenuto scelto come oggetto da insegnare subisce «un insieme di trasformazioni adattative» (ibidem) che lo fanno diventare oggetto di insegnamento³⁹.

È evidente la centralità dell'attività dell'insegnante nel processo di trasformazione del contenuto di conoscenza in contenuto d'insegnamento. Il sapere che viene insegnato, in primo luogo, è frutto della rielaborazione o di una vera e propria elaborazione dell'insegnante. In secondo luogo, l'influenza soggettiva dell'insegnante diviene massima nel momento della rappresentazione dei contenuti. Poi ciò che guida l'attività dell'insegnante nel processo di trasformazione del contenuto di conoscenza in contenuto d'insegnamento è la sua dimensione ideologica e valoriale e la sua saggezza della pratica: non si può pertanto sostenere, soprattutto

³⁷ Un utile antologia, con relativi riferimenti agli autori principali dalla Foot alla Nussbaum a MacIntyre, è *L'etica della virtù e i suoi critici*, a cura di M. Mangini, La città del sole, Napoli, 1996.

³⁸ J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1999, pp. 75-76.

³⁹ Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble 1985, rispettivamente pag. 39 e pag. 47, traduzione mia.

per quanto riguarda l'insegnamento della Filosofia e delle Scienze Umane, una pretesa neutralità del docente, per altro difficilmente raggiungibile in sede pratica. La dimensione soggettiva del docente si manifesta, inoltre, nella conoscenza e nel riferimento alle finalità educative. La centralità della soggettività del docente si evidenzia anche nella possibilità che le virtù intellettuali e morali sottendano al modo di comportarsi dell'insegnante in un senso ampio che va a comprendere anche le sue scelte didattiche e contenutistiche: in un certo senso, quindi, l'insegnante virtuoso diventa modello di virtù per gli studenti.

Nell'idea e nella pratica della trasposizione didattica, poi, influiscono anche gli allievi, non solamente come necessario riferimento alla loro psicologia dell'apprendimento della disciplina. Ad un livello teorico, tra docente e studenti emergono le differenze di conoscenze e questo genera una certa tensione didattica: l'azione didattica e la trasposizione didattica sono il mezzo più proprio presente nella scuola per ridurre questa tensione. Mi pare che a questo proposito possa essere utile fare riferimento al concetto di "contratto didattico", ossia quel complesso sistema di attese non dovute ad accordi espliciti, relative a ciò che l'insegnante si attende che gli alunni facciano e ciò gli studenti si aspettano che il docente faccia⁴⁰.

La trasposizione dei saperi non coinvolge solo la sfera didattico-epistemologica, ma inscindibile da questa è quella comunicativo-sociale-psicologica. Nel processo di trasposizione didattica in atto, la trasposizione dei saperi è innanzitutto comunicazione, interazione tra insegnante e alunni. Il tipo di comunicazione assunto dall'insegnante molto spesso porta con sé una concezione ben precisa di apprendimento.

Può essere utile far notare la connessione tra l'idea di trasposizione didattica e quella di mediazione didattica. I saperi da insegnare sono quelli che «meritano rilievo culturale» e che sono dotati di «legittimazione sociale»⁴¹. Le trasformazioni che subiscono i saperi "sapienti" per divenire oggetti culturali insegnabili sono individuate da Elio Damiano in tre processi: legittimazione sociale, ricostruzione socio-genetica e psico-genetica, mediazione didattica. Quest'ultima consiste nella capacità dell'insegnante e della scuola di sviluppare negli alunni la capacità di sostituire la realtà con la sua rappresentazione e fornire loro vari tipi di codici (i mediatori) con quali poter esercitare la mediazione tra le strutture cognitive e la realtà⁴².

In sintesi mi pare che si possa affermare che vi sono due momenti della trasposizione didattica, quello in cui il docente pianifica l'insegnamento e quella dell'atto dell'insegnamento. Nella prima fase egli sceglie gli argomenti da trattare, prestando attenzione alla logica epistemologica della disciplina, alle questioni valoriali e morali connesse con tale selezione, alle finalità educative generali (fase di progettazione). Nella seconda fase l'insegnante deve tenere presente la differenza di registro tra sapere e linguaggio dell'insegnante e sapere e linguaggio degli alunni, in particolare facendo attenzione agli aspetti comunicativi, ai modi di apprendere degli studenti (psicologia dell'apprendimento della disciplina e aspetti motivazionali) e agli elementi più strettamente metodologici connessi (fase della didattica).

Selezione di alcuni contenuti salienti

Dopo aver fatto emergere con chiarezza la posizione di Luca e evidenziato le concezioni di libertà e di autonomia implicite, è giunto il momento di proporre alcune, tra i molteplici sopra

⁴⁰ Il concetto è stato introdotto da Guy Brousseau già negli anni '60 ma divenuto famoso solamente con l'articolo del 1986, *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, in «Recherches en didactique des mathématiques», vol. 7, 2, pp. 33-115. Non credo di ingannarmi se intendo con questo termine un aspetto più circoscritto rispetto al cosiddetto "patto educativo" che implicare non solo aspetti didattici, ma più latamente educativi e coinvolge non solo docente e studenti, ma anche, per esempio, i genitori.

⁴¹ E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1999, rispettivamente pag. 41 e pag. 50; particolarmente interessanti le pagine dedicate all'operazionalizzazione didattica, pp. 205-212.

⁴² E. Damiano, *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, Franco Angeli, Milano 2007, rispettivamente pag. 66 e pag. 40.

esposti, proposte alternative di interpretazione e di guida della condotta. A questo punto si rende necessaria la selezione e la trasposizione dei molteplici riferimenti teorici sopraccennati. In particolare mi pare che potrebbe essere sufficiente riprendere la posizione di Locke, quella di Kant e quella dell'utilitarismo classico di Mill.

Senza ripetere quanto esposto in precedenza, vorrei solamente sottolineare come in questa fase progettuale e nella successiva fase operativa sia importante semplificare ed esemplificare le posizioni dei filosofi, senza tradirne il pensiero. Non è il caso di dilungarci sulle possibili difficoltà epistemologiche, che pure bisogna avere ben presenti in particolar modo quando si compiono simili operazioni didattiche, di tali pratiche di semplificazione ed esemplificazione.

Per esempio per rendere più pregnante l'argomento che si rifà a Kant e Nagel si potrebbe proporre un controfattuale, o meglio ancora un esperimento mentale: "poniamo caso che tu Luca fossi amante della musica e volessi raccontare alla classe le tue esperienze ai tuoi amici, i concerti, le sensazioni che provi ascoltando musica, ecc. e i tuoi amici continuassero davanti a te a inviare messaggi, a ignorarti nella sostanza". Con ciò si potrebbe sottolineare l'importanza filosofica e cognitiva degli esperimenti mentali, si potrebbero fare alcuni esempi capaci di mostrare icasticamente la varietà delle maniere dell'argomentare filosofico, suggerendo la possibilità che la filosofia possa anche essere una cosa divertente⁴³. A proposito del controfattuale sarebbe utile sottolineare come questo modo di procedere ci induca a trarre inferenze da ciò che già sappiamo, rendendo così più perspicue le conoscenze già possedute o in via di acquisizione. Sarebbe poi utile mostrare come uno dei modi dell'argomentare filosofico consista proprio nel trarre tutte le conseguenze da una data posizione.

A proposito del consequenzialismo, si potrebbe proporre a Luca di chiedersi se è all'altezza delle conseguenze delle sue azioni. In seguito si potrebbe riportare un esempio autobiografico nel quale il docente tante volte si è pentito, anche solo vergognandosi, delle azioni che ha commesso seduto dietro i banchi di scuola. Questa nota personale, credo, potrebbe avere una buona forza persuasiva. È evidente che ciò non coincide con il rigore argomentativo, ma sono convinto che si possa ogni tanto cedere a ciò con il fine di persuadere gli alunni a trovare buone ragioni per delle condotte rette. Sono consapevole che tale opinione corra il rischio dell'obiezione della neutralità dell'insegnante, ma non è questa la sede per affrontare una questione così complessa.

Metodologie e tecnologie

Nella prima fase del lavoro, quella in cui si tratta di far emergere con chiarezza la posizione di Luca, l'insegnante deve adottare principalmente la modalità didattica dell'ascolto e della comunicazione non direttiva. Si limiterà a coordinare la discussione, che probabilmente emergerebbe con i compagni, e a chiedere, con interventi a specchio, delucidazioni e approfondimenti dell'argomento di Luca⁴⁴.

La seconda fase consiste in lezioni frontali riguardanti gli aspetti sopraesposti relativi al pensiero di Locke, Kant e Mill. Per quanto concerne Locke un momento importante è costituito dalla lettura sopracitata tratta da *Il secondo trattato sul governo*.

La terza fase si compone di momenti di dialogo filosofico, sui singoli autori e sui diversi punti di vista esposti, e di momenti di riepilogo dell'insegnante.

Si possono utilizzare il libro di testo o gli appunti, per inquadrare il pensiero di Locke, di Mill e di Kant. L'uso delle fotocopie consente gli approfondimenti opportuni. Le immagini e la LIM permettono una didattica accattivante e più inclusiva, poiché si avvale di vari tipi di mediatori

⁴³ M. Cohen, *Lo scarabeo di Wittgenstein e altri classici esperimenti mentali*, Carocci, Roma 2006.

⁴⁴ L. Lumbelli, *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino, Bologna 1982, pp. 169-219 e l'inevitabile riferimento al fondativo C. R. Rogers, *Psicoterapia di consultazione*, Astrolabio, Roma 1971.

didattici e consente di fornire agli studenti il materiale delle lezioni (audio e video).

Strutturazione delle lezioni

Nella prima lezione si cercherà di esplorare le posizioni di Luca, evidenziando i riferimenti teorici impliciti. Si cercherà inoltre di ricavare le conseguenze dei suoi argomenti, anche quelle più estreme. Dopo questo primo incontro, almeno in apparenza, Luca dovrebbe uscire ancor più convinto della sua idea: dovrebbe persino avere trovato degli argomenti filosofici a sostegno della sua tesi.

La seconda lezione consisterà in una lezione frontale sulle alternative alla concezione radicale di libertà e al principio di autonomia inteso con valore assoluto sottesa alla proposta di Luca. Si cercherà di coinvolgere gli studenti, sollecitandoli a fornire degli esempi di quanto si sta dicendo.

La terza lezione sarà dedicata alla comprensione del testo di Locke: la lettura commentata dell'insegnante sarà preceduta dalla lettura silenziosa dei singoli ed, eventualmente, dalla seguente risposta ad un paio di domande di comprensione.

La quarta lezione consisterà in un dibattito sui temi affrontati nella lezione precedente, confrontando tali posizioni con quella di Luca. Una prima parte del dialogo sarà utilizzata per un confronto tra l'argomento di Locke e quello dell'alunno sul tema della libertà; una seconda parte su questione dell'autonomia e dell'universalizzabilità della massima.

La quinta lezione sarebbe interessante dedicarla all'utilità della filosofia. Non è mia intenzione affrontare in classe, almeno in questa sede, compiutamente la questione, ma qualche cenno potrebbe essere utile. Uno degli elementi più ricorrenti e che impressionano maggiormente (in senso negativo) è la frequente domanda posta dagli studenti se la filosofia sia utile. Alle volte la questione non si pone nemmeno come una domanda, ma semplicemente consiste nell'affermare "ma la filosofia non serve a niente" con tono di disprezzo. Nel complesso quindi pare di non ingannarmi dicendo che gli studenti hanno bisogno della filosofia, nel senso che nella scuola c'è domanda di filosofia, se non altro perché la domanda di senso (la domanda "a cosa serve la filosofia?" è traducibile nella domanda "che senso ha la filosofia?") è domanda schiettamente filosofica.

PROGETTO

“I CLASSICI DELLA FILOSOFIA – UNA LETTURA A PIU’ VOCI”

Roberto Sala

Dal 2005 curo un progetto di filosofia nell’ambito dell’allargamento dell’offerta formativa dei licei. Il progetto è denominato *“I classici della filosofia – Una lettura a più voci”* poiché pensato nello sviluppo di due finalità parallele: da un lato, avvicinare gli alunni del Triennio al confronto diretto con un’opera della letteratura filosofica scelta perlopiù tra i “classici” del Novecento; dall’altro, far emergere dalla lettura e dall’analisi dei contenuti svolta dai docenti del dipartimento che hanno collaborato al progetto le possibili e differenti linee interpretative, nonché una visione attiva, pluralistica e aperta dell’apprendimento della filosofia.

Ogni progetto si articola secondo i seguenti obiettivi:

Obiettivi generali

- Ampliare e innalzare la qualità dell’offerta formativa dell’Istituto attraverso l’attivazione di percorsi di conoscenza del mondo contemporaneo e di acquisizione di strumenti idonei per un’interpretazione del presente consapevole e critica.
- Approfondire le tematiche e problematiche proprie dei diversi indirizzi di studio presenti nell’Istituto.
- Diffondere i saperi e le pratiche filosofiche in un’ottica di confronto democratico e pluralistico.

Obiettivi didattici

1. Conoscenze:

- Conoscere una delle voci più significative del pensiero filosofico novecentesco.
- Conoscere un’opera fondamentale della letteratura filosofica del Novecento.

2. Competenze:

- Contestualizzare e analizzare il contenuto di un’opera filosofica del Novecento, evidenziandone i riferimenti e i possibili collegamenti interdisciplinari.
- Produrre materiale didattico utile per ricerche e approfondimenti anche in un’ottica pluridisciplinare.
- Sviluppare competenze espressive e lessicali specifiche attraverso il confronto e il dibattito.

In ciascun progetto, attorno all’opera filosofica in questione, vengono fatte ruotare le più diverse attività (lezione dialogata e discussione, approfondimenti critici, proiezione di audiovisivi, studio di documenti, costruzione di bibliografie, incontro con esperti, laboratorio di scrittura, ...) allo scopo di creare un *percorso multimediale di riflessione* che renda gli alunni non solo **partecipi** del dibattito filosofico ma anche **promotori** della diffusione della cultura. È a questo proposito che vengono qui proposti due esempi di “falso d’autore” prodotti in questi anni dagli alunni coinvolti nel progetto.

ESEMPI

a) Corso 2006/07

OPERA: “Tractatus logico-philosophicus” di Ludwig Wittgenstein

Attività del corso

- Lezione frontale: vita e opere di Ludwig Wittgenstein. Contestualizzazione.
- Lezioni interattive: lettura, analisi e commento delle proposizioni del gruppo 1. e 2. (Ontologia del *Tractatus*)
- Approfondimento: la questione dell’ “immagine logica”.
- Lezioni interattive: lettura, analisi e commento delle proposizioni del gruppo 3. 4. 5. e 6. (Logica del *Tractatus*)
- Visione del film di Derek Jarman: “*Wittgenstein*”.
- Lezione interattiva: commento alla proposizione 7. Discussione.
- Incontro e dialogo con il prof. Dario Zucchello: “L’etica del *Tractatus*”.
- Laboratorio di scrittura (lavoro di gruppo guidato) per la produzione di un “falso d’autore”:
“Tractatus de passionibus” di Ludwig Wittgenstein.

Durata del corso: 20 ore

Materiali utilizzati con gli alunni

Dispense:

C. Sini, *Wittgenstein e il problema del linguaggio*

Audiovisivi:

C. Sini, *Corso di filosofia teoretica a.a. 1987-88* (audiocassette)

D. Jarman, *Wittgenstein* (film)

Testi:

E. Nordhofen, *Filosofi del Novecento*

F. Papi (a cura di), *La filosofia del Novecento in sei libri*

AA.VV., *Capire Wittgenstein*

C. Sini, *Il silenzio e la parola*

G. Piana, *Interpretazione del Tractatus*

M. Mancina (a cura di), *Wittgenstein e Freud*

J. Heaton – J. Groves, *Wittgenstein* (a fumetti)

C. Sini, *Il gioco del silenzio*

C. Sini, *I segni dell’anima*

F. Rella, *Il silenzio e le parole*

G. Dorfles, *L’estetica del mito (da Vico a Wittgenstein)*

A. Grieco, *Wittgenstein*

Opere:

L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus* (ed. Bocca)

L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni*

L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*

L. Wittgenstein, *Filosofia* (a cura di D. Marconi)

Articoli:

V. Andreoli, *Massacrare il silenzio*

Manuali:

AA.VV., *Il testo filosofico*

C. Sini – M. Mocchi, *Leggere i filosofi*

Risorse telematiche:

Internet (Il Giardino dei Pensieri)

Il “falso d’autore”

TRACTATUS DE PASSIONIBUS DI LUDWIG WITTGENSTEIN

(Autori: Un gruppo di alunni/e del Liceo Scientifico Statale “V. Sereni” di Luino (VA) con i docenti Veronica Ponzellini e Roberto Sala)

1. Gli eventi sono tutto ciò che accade.

1.1 Gli eventi sono il divenire del mondo. Gli eventi caratterizzano il mondo.

1.11 Tutto ciò che accade è dinamismo.

1.2 Il dinamismo è percepito dagli esseri viventi.

1.3 Gli eventi sono percezioni sensoriali.

1.31 Gli eventi sono le condizioni delle passioni.

2. Gli esseri viventi sono partecipi degli eventi.

2.01 Gli esseri viventi, per essere tali, devono nascere, crescere e morire.

2.02 Gli esseri viventi interagiscono con il divenire degli eventi.

2.03 Per percepire il dinamismo degli eventi, gli esseri viventi devono essere dotati di organi di senso.

2.04 Gli organi di senso veicolano le sensazioni.

2.041 Le sensazioni provocano i sentimenti.

2.05 Gli esseri viventi possiedono un’anima.

2.051 L’anima è la totalità delle sensazioni.

2.06 I sentimenti originano le passioni.

2.061 Le passioni derivano dagli organi di senso.

2.062 Tutti gli esseri viventi hanno organi di senso.

2.1 Tutti gli esseri viventi provano passioni.

2.11 Gli esseri viventi, per sentirsi vivi, devono provare passioni.

2.12 Solo gli esseri pensanti riflettono sulle passioni.

2.121 Gli esseri pensanti sono dotati di ragione.

2.122 L'uomo è dotato di ragione.

2.123 La ragione si esprime con il linguaggio logico.

2.13 Gli esseri viventi si rapportano in base alle passioni che provano.

3. Le passioni sono l'incontro tra sensazioni e sentimenti.

3.1 Le passioni sono determinate dall'interazione tra gli eventi e gli esseri viventi.

3.11 Le passioni sono la conseguenza di un evento.

3.12 Le passioni sono anche causa degli eventi.

3.121 Il tipo di evento caratterizza il tipo di passione.

3.2 Le passioni vanno al di là della razionalità.

3.3 Le passioni sono delle forze attive capaci di smuovere l'animo degli esseri viventi.

3.31 Le passioni possono essere positive o negative.

3.32 Esistono sentimenti positivi o negativi.

4. L'amore è un sentimento indescrivibile ed astratto.

4.1 L'amore è una passione.

4.11 L'amore è una passione positiva.

4.111 La passione più intensa è l'amore.

4.12 L'amore è alle origini di tutte le passioni.

4.13 L'amore è una passione positiva rivolta ad un ente.

4.131 L'amore è il desiderio di possesso dell'oggetto amato.

4.2 Tutti gli uomini provano amore.

4.3 L'amore a volte può diventare la più brutta delle passioni.

5. Le forme dell'amore sono infinite.

5.1 L'amore si traveste in così tante forme che spesso non lo riconosciamo.

5.2 Le infinite forme dell'amore sono determinate dal diverso rapporto tra gli esseri viventi.

5.3 Ogni essere vivente può provare amore.

5.4 Ogni cosa vivente o non vivente, concreta o astratta, può essere amata.

6. L'amore non può essere spiegato.

6.1 Il pensiero limita la descrizione del sentimento d'amore.

6.11 Il nostro limite è il pensiero, non la passione.

6.2 L'amore spesso oscura il pensiero.

6.21 La difficoltà nel riconoscere le diverse forme d'amore è un nostro limite.

6.3 L'amore è una passione positiva per chi la prova.

6.31 La cosa o l'essere vivente amato è causa dell'amore.

6.32 L'amore presuppone un soggetto amante e un oggetto amato.

6.4 L'amore può portare a sentimenti negativi.

6.5 Tutto ciò che riguarda l'amore e le passioni è soggettivo.

6.51 Tutto ciò che è soggettivo non dimora nella realtà.

6.52 La verità si mostra nelle azioni.

7. Della verità non è possibile parlare.

b) Corso 2009/10

OPERA: *"Vita activa"* di Hannah Arendt

Attività del corso

- Lezione frontale: vita e opere di Hannah Arendt. Contestualizzazione.
- Relazione: "Hannah Arendt: una vita per il pensiero".
- Lettura e commento del *Prologo alla Vita activa*.
- Lezioni interattive: Analisi dei primi tre capitoli dell'opera: "La condizione umana", "Lo spazio pubblico e la sfera privata" e "Il lavoro".
- Approfondimento: *La banalità del male*.
- Visione del film-documentario di Eyal Sivan: *"Uno specialista – Ritratto di un criminale moderno"* e del documentario: *"Il processo Eichmann"*.
- Lezione interattive: Analisi degli ultimi tre capitoli dell'opera: "L'opera", "L'azione" e "La vita activa e l'età moderna". Discussione.
- Incontro e dialogo con il prof. Dario Zucchello e il dirigente scolastico dott. Nicola D'Antonio: "Ripensare la politica".
- Laboratorio di scrittura "Lo spazio della polis" (lavoro di gruppo guidato) per la produzione di un "falso d'autore": ***"Lettera di Hannah Arendt agli uomini del nostro tempo"***.

Durata del corso: 20 ore

Materiali utilizzati con gli alunni

Enciclopedie:

A. Negri (a cura di), *Novecento filosofico e scientifico*

P. Salandini, R. Colli (a cura di), *Filosofie nel tempo*

G. Fornero, S. Tassinari, *Le filosofie del Novecento*

F. Volpi (a cura di), *Dizionario delle opere filosofiche*

Opere:

H. Arendt, *Vita activa*

H. Arendt, *La vita della mente*

H. Arendt, *La banalità del male*

H. Arendt, *L'origine dei totalitarismi*

H. Arendt, *Rahel Varnhagen*

H. Arendt, *Responsabilità e giudizio*
H. Arendt, *Tra passato e futuro*
H. Arendt, *Verità e politica*
H. Arendt, *Alcune questioni di filosofia morale*
H. Arendt, *L'umanità in tempi bui*
H. Arendt, *Il pensiero secondo*
H. Arendt, *La lingua materna*
H. Arendt, *Antologia*

Testi:

E. Young-Bruehl, *Hannah Arendt: perché ci riguarda*
A. Prinz, *Professione filosofa*
E. Nordhofen (a cura di), *Filosofi del Novecento*
R. Esposito (a cura di), *La pluralità irrepresentabile. Il pensiero politico di Hannah Arendt*
A. Enegrén, *Il pensiero politico di Hannah Arendt*
F. Rella, *Figure del male*

Articoli:

F. Cattaneo, *Alle radici della prospettiva essenzialista: Hannah Arendt e il totalitarismo*

Manuali:

F. Cioffi, G. Luppi, A. Vigorelli, E. Zanette, *Il testo filosofico*
A. Sini, M. Mocchi, *Leggere i filosofi*
M. Pancaldi, M. Trombino, M. Villani, *Philosophica*

Audiovisivi:

R. Brauman – E. Sivan, *Adolf Eichmann*
(film: *Uno specialista* + libro: *Elogio della disubbidienza*)
Cattura e processo di Eichmann
(documentario + libro: M. Pearlman, *È lui: Eichmann*)

Risorse telematiche:

Internet (Rai Educational, SWIF, Noein.net)

Il “falso d’autore”

LETTERA DI HANNAH ARENDT AGLI UOMINI DEL NOSTRO TEMPO

(Autori: Un gruppo di alunni/e del Liceo Socio-psicopedagogico e del Liceo delle Scienze Sociali Statale “T. Ciceri” di Como con i docenti Nicola Cappi e Roberto Sala)

Mi rivolgo a voi, uomini e cittadini del XXI secolo, e in particolare a voi politici, che vi impegnate tutti i giorni a rendere migliore il mondo in cui viviamo. La *politica* ha rappresentato per me, che non ho mai voluto considerarmi una filosofa ma una teorica della politica, appunto, lo sfondo del mio impegno di pensiero.

Nel corso della mia appassionata vita ho guardato con preoccupazione al progressivo disgregamento delle certezze nella società, ma ho sempre nutrito anche tanta speranza nelle capacità umane di risollevarsi. Il *caso Eichmann* ha reso visibile il contrassegno che caratterizza la società contemporanea, la cifra che ne descrive la moralità: *il male è banale* e gli uomini banali si celano dentro le maschere della burocrazia o nelle superficiali relazioni della nostra quotidianità. Ciò che rende la società di massa così difficile da sopportare non è, o almeno non è principalmente, il numero delle persone che la compongono, ma il fatto che il mondo che sta tra loro ha perduto il suo potere di riunirle insieme, di metterle in relazione e di separarle.

La *politica* può tornare ad essere il terreno privilegiato per un riconquista degli spazi di libertà, di incontro, di *azione e discorso*. I giovani chiedono, oggi, alla politica e a voi politici, il *rispetto degli impegni, la responsabilità*. La politica è *servizio*. “Politica” significa, prima di tutto, misurarsi con la *verità delle cose* e il *pensiero*; essa è *capacità di progettare*, è *apertura* che chiede **l’incontro con l’altro**.

Oggi è raro incontrare persone che credono di possedere la verità; ci confrontiamo invece costantemente con quelli che sono sicuri di avere ragione. Sempre più frequentemente si avverte nell’aria che respiriamo un sentimento comune alla maggior parte delle persone: l’arroganza. Ogni giorno ci imbattiamo in personalità differenti che, in quanto tali, manifestano un proprio pensiero non necessariamente uguale al nostro. Il difetto che accomuna il genere umano è la difficoltà a riconoscere i propri limiti, la strenua presunzione di possedere ragioni universali. Esistono, tuttavia, eccezioni più o meno silenziose, incarnate da quelle persone che ancora conservano la *saggezza critica* di saper distinguere il bene dal male, il bello dal brutto: l’apparente ovvietà di questa distinzione presuppone una grande apertura verso il mondo ed il prossimo. Sono persone che non impongono l’apertura del dialogo, ma la offrono lasciando agli altri l’arbitrio di accoglierla o meno. Ciò che fa di un uomo un pensatore è la sua capacità di districarsi nella complessità dei problemi che la vita quotidiana pone, riuscendo sempre ad andare oltre, non certo in virtù di un sapere astratto ma grazie alla propria umanità e al bagaglio di esperienze vissute. La manifestazione del vento del pensiero non è la conoscenza; è l’attitudine a discernere il bene dal male, il bello dal brutto.

Io non credo che possa esistere qualche processo di *pensiero* senza *esperienze* personali. È una sfida al pensiero, perché il pensiero vuole andare in fondo, tenta di andare alle *radici delle cose*, e nel momento che si interessa al male viene frustrato, perché non c’è nulla. Questa è la banalità. Solo il Bene ha profondità, e può essere radicale. La politica dovrebbe essere *azione* in vista del bene della collettività. La strumentalizzazione dell’azione e la degradazione della politica in mezzo per altri scopi, naturalmente, non è mai realmente riuscita a eliminare l’azione, a impedire che essa sia una delle esperienze umane decisive, o a distruggere completamente la sfera degli affari umani. Il Bene in politica si dispiega nella duplice direzione del *perdono* (il cui esito è il “sollevio” etico rispetto all’imprevedibilità delle azioni passate) e delle *promesse* (la cui tensione costituisce il “respiro” dell’anima rispetto all’imprevedibilità del futuro). Il codice morale ricavato dalle facoltà di perdonare e far promesse riposa su esperienze che nessuno può avere con se stesso ma, al contrario, sono interamente legate alla presenza di altri. E proprio come il grado e i modi dell’autogoverno giustificano e determinano il governo sugli altri – come si domina se stessi si domineranno gli altri – così il grado e le modalità dell’essere perdonati e assicurati con le promesse determinano il grado e i modi in cui si può riuscire a perdonare se stessi o a mantenere promesse che riguardano solo noi. Quanto la politica sia lontana da ogni forma di aggressività e di dominio sull’altro, appare dunque in tutta la sua luce se riusciamo a riappropriarci della dimensione dell’*agire libero*, dove l’umanità può incontrarsi senza mediazioni. Sono comunque consapevole che seguire una politica non imperialistica e conservare la fede in una dottrina non razzista diventa ogni giorno più difficile, perché diventa ogni giorno più chiaro quanto pesante sia per l’uomo il fardello del genere umano.

Non le idee, ma gli eventi cambiano il mondo. L'azione senza discorso è cieca, il discorso senza azione è vuoto. Le idee che abbiamo portano ad un discorso e si concludono con un'azione. Per poter cambiare il mondo, è necessario che l'agire non si fermi ad un'esperienza, ma diventi un evento. L'azione è *nascita* perché innesca un meccanismo infinito, crea una risposta che può essere una nuova azione, che, a sua volta, ne cambia mille altre. Con il discorso e l'azione l'uomo si inserisce tra i suoi simili, *distinguendosi e accomunandosi* con loro: questo processo è paragonabile ad una seconda nascita. Il fatto che l'uomo sia capace di agire significa che da lui si può attendere l'inatteso, che egli è, cioè, in grado di compiere l'improbabile. Tutto ciò è possibile solo in quanto ogni uomo è unico e poiché con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità. Se l'azione come cominciamento corrisponde al fatto della nascita, se questa è la *realizzazione della condizione umana* della natalità, allora il discorso corrisponde al fatto della *distinzione*, ed è la realizzazione della condizione umana della *pluralità*, cioè del vivere come **distinto e unico essere tra uguali**.

La vita del criminale nazista Eichmann mostra come l'uomo possa trovarsi sulla strada dell'*indistinzione* e dell'*inautenticità*, senza la consapevolezza di avere irrimediabilmente perduto la sua umanità. Le azioni erano mostruose, ma chi le fece era pressoché normale, né demoniaco, né mostruoso. Il guaio del caso Eichmann era che uomini come lui ce n'erano tanti e che questi tanti non erano né perversi né sadici, bensì erano, e sono tuttora, terribilmente normali. La politica del totalitarismo fu possibile proprio grazie alla assoluta *normalità* di individui come Eichmann; nella società attuale la concezione politica assume un significato dell'azione e dell'agire che non può coincidere con l'idea totalitaristica del dominio sull'altro e la cui unica fonte può essere solo una *società democratica* che non si lasci consumare in una politica del profitto e degli interessi personali. La politica vissuta da Eichmann come metodo di un'ascesa sociale è, paradossalmente, un esito pericoloso che può riproporsi in una società abbagliata dall'abbondanza della sua crescente fecondità e assorbita nel pieno funzionamento di un processo interminabile, in cui non riesca più a riconoscere la propria *futilità*. La politica vissuta come questione dell'*immagine* corre il rischio di allontanarsi dalla *realtà*; essa percorre un crinale che può declinare, da un lato, verso la *mancaza di pensiero* e, dall'altro, verso una distorsione della verità, cioè la *bugia*. Il politico che mente nega agli altri uomini la possibilità del *pensiero*, in quanto distrugge dall'interno la possibilità stessa che un pensiero, nato dal *confronto* con altri pensieri, possa avere un'efficacia nell'azione politica.

La bugia utilizzata in politica come via maestra al consenso può produrre soltanto il risultato di una degenerazione della democrazia in demagogia. Dal che si potrebbe concludere che più un bugiardo ha successo, più gente riesce a convincere, più è probabile che finirà anche lui per credere alle proprie bugie.

Il corso della vita umana diretto verso la morte condurrebbe inevitabilmente ogni essere umano alla rovina e alla distruzione se non fosse per la facoltà di interromperlo e di iniziare *qualcosa di nuovo*, una facoltà che è inerente all'azione, e ci ricorda in permanenza che gli uomini, anche se devono morire, non sono nati per morire ma **per incominciare**.

Hannah Arendt

P.S. Questa lettera è stata scritta "intrecciando" alcuni pensieri di Hannah Arendt con quelli di alcuni giovani allievi dell'Istituto "Teresa Ciceri" di Como, al punto che non è più possibile separare i diversi pensieri, che così suonano come un'unica accorata voce rivolta agli uomini del nostro tempo. È a questi uomini e alla loro azione politica che sono affidate le speranze di questi giovani. Ed è a questi ragazzi e ragazze che sono dedicati la nostra passione e il nostro impegno nel mondo della scuola.

Nicola Cappi e Roberto Sala

LA COMUNITÀ DI RICERCA DI LIPMAN E IL “METODO A-METODICO”

Marta Baldini

Dopo esser venuta a conoscenza del “metodo a-metodico” grazie al lavoro di Luigina Mortari, ispirato a Maria Zambrano, e della proposta di comunità di ricerca lipmaniana, nata negli anni '70, è stato naturale chiedermi se quest'ultima potesse essere un'espressione e attuazione del metodo zambraniano.

In questo articolo presento una riflessione che mette a contatto e a confronto questi due punti di vista ed esperienze filosofico-pedagogiche che, riconoscendo l'allontanamento della filosofia teoretica dall'uomo, hanno riposto l'accento sulla pratica, sull'esperienza diretta e sul dialogo, tanto da coinvolgere l'essere nella sua totalità.

Con queste pratiche si nota l'importanza della costante interrogazione sul modo di pensare ed agire, si assiste ad un confronto e ad una interpretazione di fatti e di problemi che accadono giornalmente.

Non si prefiggono, infatti, d'insegnare storia della filosofia, ma di sfruttare le potenzialità formative che questa disciplina è in grado di fornire, utili per altro nella vita; si acquisisce uno stile proprio e capacità intellettive, come l'attenzione volontaria, la capacità di confrontare, di criticare e di accettare democraticamente le opinioni diverse.

Nella ricerca filosofica non si apprende mai in modo definitivo un sapere sistematico, ma si rimane sempre aperti al cambiamento, all'interrogazione radicale, alla messa in discussione e all'ascolto del nuovo.

È importante non avere certezze, il «so di non sapere» viene ripreso e messo al primo posto da questi filosofi del XX secolo.

Zambrano e il pensiero

Zambrano (1904-1991) trascorre tutta la sua vita ad incitare alla ricerca della verità, intesa come forma della realtà che dà un ordine, che fa collocare in maniera corretta l'essere nella società, un essere a cui è consentito di stare in comunità e d'incontrare facilmente gli altri, soprattutto se è dotato di un 'sapere dell'anima':

«Quello che serve alla vita, il sapere sperimentale della vita. Trovare il sapere dell'anima è trovare la misura del proprio esistere»¹.

Siamo agli inizi del '900, Zambrano sente la necessità di un ritorno a una società pensante, a una società in grado di aver soggetti con un pensiero vero e personale, legato all'esperienza, contrariamente da ciò che accade in contesti in cui grandi personalità assoggettano, creano indifferenza e guidano il popolo o le masse secondo il proprio volere.

I pensieri atemporali e acontestuali vanno eliminati partendo proprio dall'educazione; l'educatore deve far sentire l'urgenza di pensare, così che ogni essere possa diventare creatore del proprio tempo e nascere simbolicamente dandosi una forma.

¹ L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori editore, Napoli, 2006, pag. 14.

È necessaria una presenza attiva, libera da tutti i pre-concetti e pregiudizi che si son creati, o che son stati imposti, una presenza che diventi “un’anima pulita”, in modo da riuscire a trovare l’inizio primo del pensare e poter dare il via ad una pratica riflessiva, con una mente che si pensa pensante. Nella maggior parte delle sue opere, la filosofa critica i saperi preconfezionati, decisi a priori, che non tengono conto dell’essere e delle proprie esigenze, arrivando a sostenere che

«l’arte di educare è anzitutto un lavoro di relazione, quella relazione magistrale che funziona se la maestra sa creare lo spazio dell’incontro, se sa accogliere l’allieva»².

Accogliere ossia capire chi si ha di fronte, stimarlo e incoraggiarlo a pensare per creare un confronto, un dialogo dove poter esprimere le proprie considerazioni, senza timore di venire giudicato.

È importante che ci sia libertà nel pensiero; pensare è domandare, fare esperienze, ascoltare le proprie esigenze, stare in povertà di spirito e affrontare le proprie difficoltà condividendo tramite la parola.

Zambrano e il suo metodo limitato alla teoria

Maria Zambrano, schierata a favore della Repubblica, dal 1939 viene mandata in esilio dalla Spagna e non avrà mai la possibilità di applicare il suo metodo; durante gli spostamenti tra America del Sud ed Europa (soprattutto Italia e Svizzera) si deve limitare a produrre parte dei suoi scritti, che ritraggono chiaramente il suo pensiero e presentano tematiche e riflessioni che diventeranno costanti nelle sue opere, sia per quanto concerne la storia della letteratura spagnola, sia per la considerazione della tradizione filosofica.

Saranno i suoi successori a ricostruire la sua condotta e a individuare luoghi adatti per applicare il suo metodo, partendo da articoli, analizzando interviste e studiando la sua stessa vita.

Luigina Mortari, nel 2006, ha pubblicato una delle opere più importanti in lingua italiana, *“Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano”*, in cui delinea una profonda e ordinata lettura del pensiero della filosofa spagnola e riconosce subito la mancanza di adeguati contesti italiani per l’apprendimento, che aiutino ad acquisire la pratica e la capacità di pensare autonomamente già da piccoli, evitando di prescrivere che cosa si deve riflettere, né tanto meno quali verità devono essere credute.

Per la studiosa è evidente che il “metodo” zambraniano non può esser applicato nelle istituzioni scolastiche tradizionali, ma può trovare massima espressione nelle comunità pratiche di pensiero, dove l’educatore/insegnante si pone sullo stesso piano degli studenti e con loro ricerca e apprende la verità.

Questo è quanto accade nelle Comunità di Ricerca Filosofica, in cui gruppi di persone praticano il pensiero partendo dalle esperienze quotidiane, senza seguire procedure a priori. Il gruppo condivide la voglia di dialogare e ascoltare, crea reciprocità tramite l’atto della parola e dell’ascolto, come voleva Zambrano.

La CdRF lipmaniana

A riconoscere organicamente le potenzialità della “comunità di ricerca” è stato Matthew Lipman, che agli inizi degli anni ‘70, dopo aver riscontrato problemi con l’insegnamento della logica alla Columbia University, applica i principi di questa pratica al curriculum di P4C (Philosophy for children).

² L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori editore, Napoli, 2006, pag. 115.

Pubblicando Harry Stottlesmeier's Discovery, un singolare "racconto" indirizzato agli alunni delle scuole secondarie di primo grado, avvia un nuovo metodo d'insegnamento. Suo obiettivo è trasformare il gruppo-classe in una comunità, grazie alle pratiche del pensare insieme cooperativamente, ma anche creativamente e criticamente, suggerendo un percorso costituito da diversi momenti specifici che portano alla maturazione di comportamenti democratici, ad un pensiero critico, creativo ed empatico.

Non ha come obiettivo l'insegnamento della filosofia, ma l'esperienza trasformativa che può emergere dal filosofare stesso, in cui si apprende provando e riprovando, per indagine esplorazione e ricerca, e si affrontano problemi reali riscontrati quotidianamente o all'interno di testi filosofici, pensati accuratamente per ogni fase d'età.

Proprio come nella psicologia cognitiva e sociale, si radica l'idea che il pensiero è l'interiorizzazione del dialogo e che l'apprendimento è un processo sociale. In primis Bruner, con la prospettiva socio-costruttivista, ipotizza che le interazioni sociali sono l'origine della costruzione di abilità individuali e che possedere tali competenze permetta all'individuo di partecipare ad interazioni sociali più complesse. Si tratta di una prospettiva a spirale che collega il funzionamento a livello sociale e quello a livello individuale delle persone. Una struttura possibile per raggiungere l'ideale di un paradigma educativo riflessivo-democratico è il gruppo di ricerca, in cui i bambini costruiscono conoscenza tramite i rapporti diretti e sotto la guida di un docente che coordina ed orienta il lavoro comune da una posizione fallibile e non autoritaria.

La "Philosophy for children", che si prefisse di convertire la classe in comunità di ricerca, in vent'anni è diventata un movimento educativo a livello internazionale. Ha raggiunto tutti gli angoli della terra, a partire dal Messico e dal Sud America, diffondendosi nelle aree svantaggiate come strumento di emancipazione, in Cina e in Australia, in Nuova Zelanda, in alcune zone dell'Africa ed Europa, dove ha subito modifiche per esser meglio capito e per dar maggiori frutti agli utenti.

Il metodo di base è la filosofia pratica che può esser esperita da tutti, si può eseguire in svariati contesti proprio perché non prevede informazioni e insegnamenti da imporre, ma semplicemente si ottengono conoscenze attraverso l'attività svolta in prima persona all'interno di un gruppo.

Al principio c'è la condivisione di uno stesso filone, l'ascolto, il dialogo, l'interdipendenza e la mancanza di supremazia di uno dei componenti.

All'interno della comunità di ricerca si viene a creare un rapporto intellettuale e affettivo tra i membri, i quali traggono riconoscimento come persone e come interlocutori validi, sentono d'occupare un ruolo centrale, si sentono partecipi, anche se non hanno alle spalle studi filosofici.

Nella solidarietà che viene a formarsi, nasce

«la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esplorazione prolungata e paziente, il rendersi disponibile e divertirsi³».

La comunità di ricerca rappresenta un modello di comunicazione circolare, in cui partendo da una domanda, si scatena un'argomentazione senza fine che genera altri interrogativi.

«Il domandare è la più autentica attività filosofica e non nella prospettiva delle risposte che può evocare, quanto per l'incanto che il domandare racchiude⁴».

Si viene ad attuare una pratica olistica e plurale, efficace sia per l'educazione intellettuale, che per quella etica, operando da un lato sul piano della ricerca, scoperta e co-costruzione dei

³ M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003, pag.47.

⁴ A. A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano, 2008, pag. 18.

saperi, dall'altro sul piano della formazione di relazioni costruttive, di cooperazione e corresponsabilità.

Viene abbandonato ogni metodo estrinseco o pensato in maniera astratta e ci si accosta e adatta al mondo con atteggiamento esplorativo, anche tramite il ricorso ai sentimenti, infatti il nuovo quadro d'educazione tiene conto tanto della ragione quanto della dimensione emotiva sintetizzando l'idea: penso e sento quindi sono!

Zambrano e Lipman: la teoria e la pratica

In realtà Lipman pensa congiuntamente e strutturalmente anche al curriculum della Philosophy for children, ma essendo legato biunivocamente alla comunità di ricerca, ho preferito prendere in considerazione la praticità del metodo a-metodico applicata a una visione più generale, per diversi motivi; innanzitutto per poter fare un discorso che comprenda tutti i curricula dove la comunità di ricerca è protagonista. La P4C nasce e trova le basi nella comunità, ma non è l'unico curriculum che sfrutta questa tipologia per raggiungere obiettivi di sviluppo morale e intellettuale. Grazie a Lipman questa pratica si diffonde e viene conosciuta a macchia d'olio, ma s'integra perfettamente in altri curriculum, come ad esempio il curriculum "Noria" di Irene de Puig e Angélica Satiro⁵.

La seconda causa della mia scelta è più teorica, trattando della P4C, avrei limitato il campo di ricerca in progetti applicati nei contesti scolastici che, inevitabilmente, a causa dell'arretratezza del sistema, devono fare i conti con vincoli e impedimenti di ogni tipo. La Philosophy for children, infatti, si concentra principalmente sui bambini in età scolare, mentre con la comunità di ricerca vengono presi in considerazione gruppi di tutte le età con l'obiettivo comune di crescita: è il caso di proposte destinate ad operatori sociali, alle università della terza età, ad organizzazioni lavorative, a carceri o comunità per tossicodipendenti. Imparare a pensare è necessario a tutti. Con la comunità di ricerca e una pratica non preconstituita, a-metodica, ciò è fattibile. Attraverso il gruppo si sperimenta il filosofare come metodo di supporto e crescita sociale, oltre che personale.

Curriculum e metodo spesso vengono fraintesi e utilizzati indifferentemente, ma il metodo è parte integrante del curriculum, è uno degli elementi fondamentali che lo compongono. Mentre in genere i curricula utilizzati nell'educazione tendono a prevedere un metodo rigido, definito, univoco, basato su procedure astrabili e imposte, nella comunità di ricerca il metodo usato è flessibile, dinamico, si adatta alle esigenze di chi partecipa e si basa sulla pratica.

È evidente che la comunità di ricerca ben incarna ciò che caratterizza il pensiero di Zambrano. Come caratteristica fondamentale, per giungere al coinvolgimento e alla valorizzazione di ogni singolo membro, si attua una pratica di riflessione condotta insieme partendo dalle esigenze degli stessi presenti, che sono protagonisti del percorso di esplorazione riflessiva e attiva. L'essenza della CdRF sta nell'interdipendenza, i partecipanti sono incoraggiati a pensare ogni volta che la conoscenza del mondo si rivela ambigua, incerta e misteriosa.

Aiuta la ricerca del non emerso a causa della ragione speculativa, che non permette al cuore di agire, preferendo il raggiungimento del profitto, come afferma Maria Zambrano in "Note di un Metodo". L'essere in questo modo entra e resta a contatto con la realtà usando i sensi, riscopre la capacità di meravigliarsi, sa cogliere gli input che vengono dall'esterno seguendo i sentimenti che non sono mai falsi e ingannatori.

⁵ Proposta educativa destinata a bambini dai 3 agli 11 anni che, partendo dalla P4C, struttura maggiormente i materiali e li adatta culturalmente al mondo europeo. Viene adottata la comunicazione circolare, come prevede Lipman, per favorire il dialogo, tanto che lo stesso nome "Noria" indica la ruota panoramica, che con il movimento circolare, conduce alla scoperta di nuove sensazioni.

I primi ad utilizzare una ragione non speculativa, ad operare una ricerca per raggiungere il bene umano, sono i filosofi-ricercatori che sanno attendere e sentire cosa accade attorno a loro. Spesso cercano di spiegare cosa c'è dentro la realtà che viviamo, ma non essendo dualità tra visibile e invisibile difficilmente riescono, così ricorrono all'uso di metafore. Metafore per rendere esplicite le immagini della realtà che circondano ogni soggetto e per esprimere ciò che con l'amore, ma non con la mente, si riesce a cogliere.

Partendo dall'idea che con le immagini, le parole e i suoni si può sentire, la comunità di ricerca usa "testi-pretesto" di vario genere, che fungono da input, sui quali si attiva un dialogo centrato sull'interrogare radicale e comune, che permette di attuare una co-costruzione intersoggettiva.

La comunità di ricerca, in accordo con la filosofa spagnola, preferisce usare il verbo "sentire" rispetto a "vedere", perché l'uomo riesce ad esser maggiormente coinvolto se punta l'attenzione sul sentimento e non tanto sulla visione. È il sentire che aiuta a scoprire ciò che lo circonda, non la visuale che può essere annebbiata dalla razionalità, rimaneggiata e falsificata.

Per l'essere umano è più facile farsi ingannare dal visibile, da qui nasce il suggerimento di disapprendere ciò che fino a quel momento si era saputo, in modo di non avere pregiudizi, di porsi in atteggiamento di semplicità e passività al fine di venir colti dal sentire.

Esiste fin dalla nascita un "sentire originario" che permette di pensare criticamente, di valutare e analizzare; spesso a causa della storia, e ancor più della razionalità, questo scompare e viene sostituito dal vivere con ciò che è stato tramandato e diffuso da altri, non da un sentire personale. Si è semplicemente coinvolti in un flusso che ci determina, ma non siamo noi ad auto-modellarci.

« [...] si tratta, come qualcuno ci disse, di ritornare bambini; ma bisogna interpretarlo come un ritorno all'essere creatura, spersonalizzando la storia che si sta sostituendo al sentire originario, già imprigionato dalla ragione»⁶.

Sulla base di questo principio, la comunità di ricerca vuol far recuperare la capacità di sentire e di meravigliarsi, così fonda nell'ascolto la sua attività primaria e conoscitiva.

Ognuno di noi ha un pensiero. Nella realtà ci sono tanti pensieri giusti, corretti come sostiene Zambrano: non esiste un pensiero puro e unico.

Non a caso con la pratica ogni soggetto può facilmente apprendere che esistono frasi vere per qualcuno e non per altri, al contrario di quanto sostiene il principio di non contraddizione della tradizione logica occidentale⁷ ripreso, criticato e contraddetto in "*Note di un metodo*".

La comunità di ricerca, riprendendo il pensiero zambranoiano, aiuta l'uomo a ricordare che deve vigere la democrazia anche nel pensiero e nel pensare, che le scoperte devono essere accettate e spiegate secondo un senso, che nessuna mai rappresenta una soluzione definitiva.

Il pensiero si sviluppa maggiormente se stimolato dall'ambiente, per questo come spiega Zambrano in più di uno dei suoi scritti, serve un apposito luogo, ma più ancora un'adatta situazione che sappia diffondere fiducia, perché solo grazie ad essa l'anima accumula energia positiva e si prepara ad ogni possibile evento con la consapevolezza di non dover controllare tutto ciò che la circonda.

Qui sta uno dei compiti principali del facilitatore che deve assicurare il mantenimento di un buon clima per evitare la creazione di leader o scene di derisione, così da diffondere sicurezza personale.

⁶ M. Zambrano, *Note di un metodo*, a cura di Stefania Tarantino, Filema, Napoli 2003, pag. 66.

⁷ Afferma che una certa proposizione A e la sua negazione, cioè la proposizione non-A, non possono essere entrambe vere allo stesso tempo e nello stesso modo.

Partendo da questo presupposto, la comunità di ricerca si raduna in cerchio e tramite sguardi e parole permette di cooperare senza competere.

Non sempre esiste sintonia tra i due...

Libertà, purezza di spirito, collaborazione, reciprocità, importanza dei sentimenti, sapersi emozionare e sperimentare, accogliere stimoli esterni, porsi con semplicità, disapprendere, riflettere e discutere in un ambiente favorevole grazie ad un insegnante democratico aperto alle relazioni, attenzione e riconoscimento degli altri.

Riassumendo sono questi i principi base del metodo a-metodico, che a mio parere si possono estrapolare e veder applicati anche nella comunità di ricerca.

Ma c'è qualcosa che invece nella pratica non concorda con il metodo a-metodico di Zambrano?

Già parlando di metodo a-metodico l'autrice ci pone davanti a un paradosso, perché propone di adottare un metodo che non segue il metodo, ma dal momento che si decide di scegliere questa strada, si ha scelto di seguire un metodo, anche se diverso da quello tradizionale.

Un metodo non definito, che però è metodo!

Zambrano ne propone uno che, paradossalmente, è atemporale, in quanto sta al di fuori del tempo cronologico e frenetico che la società cerca di dettare e per realizzarlo necessita di molto tempo, oserei dire di tutta la vita.

È evidente che le comunità di ricerca sono invece radicate nella storia, in tempi, momenti e luoghi definiti; esse si trovano sempre a dover fare i conti con il tempo imposto dall'esterno, dalla quotidianità, dove non ci si può fermare per pensare e già sottrarre un'ora e mezza, o due al massimo, risulta un sacrificio.

Inoltre, la comunità di ricerca prevede che ogni volta ci debba essere uno stimolo per avviare la sessione, uno sviluppo e una fine (che in realtà non è una "conclusione" perché ogni risposta è spunto di altre domande!), contrariamente da Zambrano che non pensava a nulla di programmato, ma richiamava alla totale libertà, addirittura incoraggiava l'essere ad attendere, a rimanere passivo.

Seppur credo che siano evidenti i vantaggi di un insegnamento a-metodico della filosofia, o meglio la vera e propria pratica della filosofia, risulta difficile credere nelle parole di Rousseau, nel mondo nevrotico e forsennato in cui viviamo, che nell' *"Émile"* scrive che bisogna saper «perdere tempo per guadagnarlo». Eppure è proprio questo quello che sia Zambrano, che la comunità di ricerca stessa vorrebbero farci comprendere.

La comunità di ricerca viene presa poco in considerazione; sono rari i casi in cui si attua totalmente questo apprendimento riflessivo, concreto e attivo.

Anche se risulta impegnativo da mettere in pratica, il filosofare aiuta a esplorare le possibilità del pensiero, senza ignorarne alcuna dimensione. Lo scopo non è certo di realizzare esseri perfetti, ma quello di attivare una riflessione continua, tale da mettere in discussione il proprio punto di vista attraverso la cooperazione di chi ci circonda ed esser in grado di fare delle scelte. Ed è alla portata di chiunque, di tutti.

Il merito della comunità di ricerca è di mettere al centro dell'attenzione questioni rilevanti per i problemi quotidiani della società e far riflettere su temi sufficientemente diversi, da fare in modo che non si faccia solo appello all'aspetto intellettuale-cognitivo, ma anche a quello creativo richiamato da Lipman e Sharp più volte.

Il gruppo/comunità aiuta a far nascere, o a ritrovare, la passione dello scoprire. L'allegria di pensare in modo nuovo, creativo, critico e libero, oltre la ripetizione del "già pensato". Zam-

brano incitava a porsi come esploratori alla ricerca di un sapere che è già dentro la società che viviamo, ma che non sentiamo. E di trascendere la razionalità tornando a dar voce al cuore, proprio come si cerca di fare nelle comunità di ricerca, dove si respira evidentemente la proposta di Zambrano.

L'ETHICA SIVE SCITO TE IPSUM DI PIETRO ABELARDO

Giovanna Lo Cicero

Abelardo e il suo tempo

Alain Boureau ha definito il Medioevo "il tempo della fede".¹

Se da un lato questa affermazione riassume con evidenza una delle caratteristiche precipue del periodo in questione, dall'altro lato non si può ignorare come il Medioevo stesso visse periodi di grandi dubbi ed incertezze religiose, spesso causa di note eresie o scomode dissidenze.

Muovendo da una posizione di fede, un buon numero di autori medievali, compresi gli stessi Padri della Chiesa, si è spesso occupato di indagare la questione specifica della *fides*, in merito a contenuti e modalità, giungendo a posizioni discordanti e perfino antitetiche, soprattutto in relazione alla necessità o meno di una partecipazione diretta della ragione in materia *de diviniis*.

Pietro Abelardo si inserì con audacia e vigore all'interno del contesto culturale del basso Medioevo suscitando, in ogni ambito del sapere, reazioni e giudizi assai differenti, spesso contrastanti, oscillando perennemente tra l'ammirazione più devota e la condanna su tutti i fronti. Il motivo di tanta disparità di giudizi, al di là dei contenuti delle singole dottrine espresse, risiede indubbiamente nell'impatto pedagogico con il quale il nostro autore ha affrontato quotidianamente tanto gli accadimenti della sua vita privata, quanto gli studi prima e l'insegnamento poi. Proprio come il suo itinerario biografico, che egli stesso ha narrato in una lettera indirizzata ad un amico e divenuta poi nota come *Historia calamitatum mearum*, delinea l'immagine di un uomo inquieto, costantemente in movimento, sempre pronto alla sfida ed al pubblico confronto, allo stesso modo il suo percorso intellettuale è caratterizzato da una ricerca incessante, quasi tormentata,² e dalla ferma volontà di applicare progressivamente l'indagine razionale ad ogni campo del sapere umano. Sempre fermamente consapevole del proprio compito, in primo luogo educativo, all'interno del panorama culturale del XII secolo, il Maestro palatino ha esplorato con ardito acume le principali discipline conoscitive di quegli anni, rifiutandosi con coraggio di limitarsi ad una ricezione passiva delle dottrine logiche, etiche o teologiche formulate dai suoi predecessori, anche se questo non sempre ha significato l'approdo definitivo verso nuovi mondi del sapere; se è pur vero che, in ogni ambito, Abelardo ha avuto l'ardire di guardare il sapere con occhi nuovi, è anche vero che, quando si è trattato di dare forma definitiva alle teorie, ha spesso fatto 'un passo indietro'. Ben si spiega in tal modo la frattura d'opinioni che generò fra i suoi contemporanei, così come fra storici e studiosi a lui posteri.³ Abelardo fu amato, primariamente dai suoi studenti, e fu odiato; fu osannato al

¹ A. Boureau, voce *Fede*, in *Dizionario dell'Occidente medievale*, a cura di J. Le Goff e J.C. Schmitt, Einaudi, Torino, 2003, vol. I, p. 402.

² La stessa scrittura conferma ulteriormente quest'immagine insaziabile di Abelardo; tutta la sua produzione risulta infatti caratterizzata da frequenti rivisitazioni e rielaborazioni, con numerosi rimandi contenutistici fra un testo e l'altro ma anche con evidenti discordanze o ambiguità concettuali difficili da appianare.

³ La varietà di punti di vista si diversifica inoltre per i contenuti presi di volta in volta in considerazione. I suoi contemporanei si concentrarono soprattutto sulle dottrine teologiche, rivolgendo l'attenzione, talvolta con preoccupazione talvolta con lode, al legame *fides-ratio*; in epoca moderna, allo sguardo dottrinale si affiancò quello caratteriale, andando così a prendere in esame, sempre con giudizi contrastanti, anche l'approccio spirituale con cui Abelardo si rapportò al mondo medievale. Negli ultimi anni la figura di Abelardo è stata analizzata più che altro in relazione alla sua contestualizzazione storica: più che gli aspetti tecnicamente dottrinali, gli studiosi si sono concentrati sui

pari dei grandi maestri dell'antichità ma fu anche avversato, e condannato più volte, dai grandi teologi, erti a difensori della dottrina cristiana tradizionale. A conferma di questi due differenti volti dell'immagine abelardiana, si consideri il giudizio di Guglielmo di Saint-Thierry e di Pietro il Venerabile, entrambi esponenti di valore della Chiesa medievale e della cristianità, ma animati da atteggiamenti alquanto distanti.

Nell'autunno del 1142, poco dopo la morte, Pietro il Venerabile scrisse in memoria di Abelardo una *laudatio funebris* ricca di ammirazione, sia sul piano emotivo sia sul piano dottrinale:

«Socrate della Francia, sommo Platone dell'Occidente, moderno Aristotele, emulo o maggiore dei dialettici d'ogni tempo; principe degli studi famoso nel mondo; genio multiforme, penetrante e acuto; tutto superava con la potenza della ragione e l'arte della parola: questo era Abelardo».⁴

Sono parole significative di quello che rappresentò Abelardo, del fascino che seppe emanare e della potenza razionale che riuscì a trasmettere tramite i suoi insegnamenti.

La storia ci tramanda però che, solo pochi anni prima, il Maestro palatino aveva subito un violento attacco, l'ultimo in realtà di una lunga serie, che aveva demolito non solo la sua immagine personale ma anche tutte le sue opere, teologiche, etiche e logiche.

Nell'autunno del 1139 Guglielmo di Saint-Thierry,⁵ turbato dalla lettura di alcune opere abelardiane,⁶ estrasse da questi scritti tredici proposizioni ritenute da lui contrarie alla santa dottrina,⁷ trasformandole in tredici pericolosi capi d'accusa; comunicò quindi con apprensione queste note eretiche sia a Goffredo di Chartres sia a Bernardo di Clairvaux, invitandoli a prendere decisi provvedimenti al fine di salvaguardare la purezza del patrimonio dottrinale cristiano: iniziava così un duro attacco che avrebbe portato, in pochissimi anni, a smantellare l'autorità ed il prestigio di Abelardo. Bernardo attirò l'attenzione di papa Innocenzo II inviando una lunga serie di missive a potenti cardinali della curia romana, contemporaneamente Guglielmo scrisse una *Disputatio adversus Petrum Abaelardum*, che andò ad affiancare un altro scritto anonimo dal titolo *Disputatio catholicorum patrum adversus dogmata Petri Abaelardi*,⁸ con l'intento di minare tutto l'impianto dottrinale di Abelardo.⁹ Quest'ultimo in realtà, conscio della propria buona fede e sicuro delle proprie abilità logico-dialettiche, inaspettatamente chiese per primo la convocazione di un concilio, pensando che potesse divenire per lui la giusta occasione per 'sfidare' Bernardo di Clairvaux in una grande disputa teologica pubblica.

Il 2 giugno 1140 si apriva il concilio di Sens, che subito si rivelò essere un vero e proprio processo a Pietro Abelardo, il quale si trovò così nuovamente solo contro i custodi più intransigenti del mondo monastico cristiano, che ufficialmente in lui vedevano un pericolo per la purezza della sacra dottrina ma che in realtà erano mossi anche da antiche gelosie e rivalità personali.

riflessi teoretici che l'opera di Abelardo ha messo in moto e su ciò dunque che egli ancora oggi rappresenta all'interno di un cammino storico culturale che dal Medioevo giunge fino ai giorni nostri (lo studio delle teologie abelardiane, ad esempio, più che guardare ai contenuti di fede ha dato rilievo alla modalità con cui quegli stessi contenuti di fede sono stati trattati).

⁴ Migne, PL 178, col. 103.

⁵ Nato a Liegi e forse compagno di studi di Abelardo, Guglielmo inizialmente fu monaco nell'abbazia di Saint-Nicaise a Reims per poi essere eletto, verso il 1120, abate di Saint-Thierry; nel 1135 si dimise però dalla sua carica di abate per adottare la regola cistercense nell'abbazia di Signy.

⁶ Si trattava di due opere: la terza redazione della *Theologia Scholarium* ed un *Liber sententiarum*; quest'ultimo in realtà non fu scritto da Abelardo ma da un suo allievo e conteneva molte tematiche esposte nell'*Ethica*, a riprova del fatto che l'autore era certamente a conoscenza del primo libro dello *Scito te ipsum*.

⁷ Cfr. *Capitula errorum Petri Abaelardi*, in *Petrus Abaelardus. Opera*, II, a cura di V. Cousin, G.O. Verlag, Hildesheim, New York, 1970.

⁸ Scritto oggi attribuito a Tommaso di Morigny.

⁹ Già nel 1121 il concilio di Soissons accusò e condannò Abelardo, ma 'limitandosi' alla condanna delle sue posizioni trinitarie.

Con le seguenti parole Goffredo di Auxerre, per breve tempo allievo di Abelardo ed in seguito *notarius* fidato dello stesso Bernardo di Chiaravalle, descrisse il concilio:

«Una folla numerosa si riunì in cattedrale; il servitore di Dio [Bernardo] fece la presentazione degli scritti di maestro Pietro e ne denunciò le proposizioni erronee; fu concessa facoltà al filosofo sia di negare che esse si trovassero nei suoi scritti, sia di farne ammenda in spirito di umiltà, sia infine di controbattere, se fosse stato capace, alle confutazioni che ne erano fornite sull'autorità dei Padri della Chiesa. Ma Pietro rifiutò di piegarsi: incapace di combattere efficacemente contro la sapienza e lo spirito del suo accusatore, fece appello alla sede apostolica. Incitato a rispondere in tutta libertà e senza temere nulla... si rifiutò di prendere la parola».¹⁰

Le parole di Goffredo, evidentemente schierate a favore del prestigio di Bernardo, nel rifiuto abelardiano di controbattere le accuse rivoltegli vogliono argutamente vedere una sorta di sua incapacità dialettica; in effetti stupisce questa mancanza di reazione, tanto che gli studiosi stessi si sono divisi ed hanno fornito ipotesi interpretative diverse.¹¹

Al di là delle reali motivazioni che spinsero Abelardo a rinunciare alla disputa, motivazioni che resteranno per noi ineluttabilmente ignote in quanto appartenenti alla sfera della coscienza del nostro autore e da lui mai motivate, a mio giudizio quella di Abelardo non fu una resa, come talvolta ipotizzato, poiché egli, pur non difendendosi, non rinnegò le proprie dottrine: decise infatti di appellarsi direttamente al papa, certo della purezza delle proprie intenzioni e ancora speranzoso di poter essere compreso. Il suo appello però non rispettò le aspettative: Innocenzo II scomunicò Abelardo e le sue opere furono pubblicamente condannate e bruciate a Roma nella chiesa di San Pietro in Vincoli.

Quando fu ufficializzata la scomunica papale, Abelardo si trovava nel monastero di Cluny, accolto e protetto dal già citato Pietro il Venerabile, a lui legatissimo; e fu proprio l'abate a contribuire in modo ponderoso a convincere Abelardo, ormai stremato nel fisico e nel cuore dopo tutte le 'battaglie' combattute, a scrivere in ultimo una propria *Confessio fidei*, una dichiarazione pubblica non solo della propria fede ma anche della propria ortodossia. È dunque solo sul finire della propria vita che Abelardo abbandonò definitivamente la lotta e cercò di riconciliarsi con i suoi stessi avversari: riprendendo uno dopo l'altro i capitoli delle accuse rivoltegli – che a Sens, dai tredici scritti da Guglielmo di Saint-Thierry, erano divenuti diciannove – proclamò in relazione ad ognuno di essi la propria adesione definitiva alla fede cristiana, correggendo anche alcune errate interpretazioni e presentandosi in prima istanza come un autentico figlio della chiesa:

«Che la vostra fraterna carità mi riconosca come figlio della chiesa che desidera ricevere integralmente tutto ciò che essa ha ricevuto e respingere tutto ciò che essa ha respinto, che non ha mai avuto l'intenzione di separarsi dall'unione della fede, nonostante che agli altri sia parso diversamente a motivo dei miei comportamenti».¹²

Come interpretare questa esplicita confessione di fede? Si è trattato di un'effettiva ritrazione delle proprie dottrine o, più semplicemente, di un chiarimento interpretativo del proprio pensiero?

¹⁰ Goffredo di Auxerre, *Bernardi vita*, citato da R. Pernoud, *Eloisa e Abelardo*, trad. it. a cura di C. Marabelli, Jaca Book, Milano, 1991, p.180.

¹¹ F.Roncoroni - nell'*Introduzione* a P. Abelardo, *Storia delle mie disgrazie. Lettere d'amore di Abelardo e Eloisa*, Garzanti, Milano, 1983 – ritiene che Abelardo non abbia voluto difendersi proprio per non voler sostenere il ruolo di imputato. Etienne Gilson, in *Heloise et Abelard* tradotto nel 1950 per Einaudi da G. Cairola, ha invece voluto vedere nel rifiuto di Abelardo l'esempio concreto e visibile della sua ultima professione di fede, così come espresso a parole nella *Confessio fidei ad Heloissam*, l'esempio dunque tangibile della sua 'conversione' alla tradizione cristiana: "In quelle ore crudeli, quando, di fronte alla condanna dottrinale che lo colpisce, un filosofo cristiano è per la prima volta in dubbio se debba seguire la sua verità o il suo Dio, Abelardo scelse risolutamente il Cristo".

¹² *Confessio fidei*, in *Petrus Abaelardus, Opera II*, a cura di V. Cousin, G. O. Verlag, Hildesheim, New York, 1970, pp.719-723.

Ancora una volta ritengo non sia possibile dare una risposta certa poiché Abelardo non ci ha lasciato ulteriori testimonianze, e ne è conferma il fatto che la stessa storiografia medievale ha avanzato proposte motivazionali differenti: Regine Pernoud, ad esempio, ha visto nella *Confessio fidei* una definitiva rinuncia abelardiana, soprattutto sul piano caratteriale;¹³ al contrario, Corrado Gneo non ha intravisto nella confessione abelardiana una conversione all'umiltà, né tantomeno una sua sottomissione all'autorità, bensì una pura conferma delle proprie idee.¹⁴

Personalmente ritengo si possa proporre una terza via interpretativa.

La *Confessio fidei*, sul piano umano, ci mostra l'immagine di un uomo ben lontano dal fervore, spesso visto come arroganza, che ha sempre delineato la vita e l'atteggiamento di Pietro Abelardo, e potrebbe in effetti far pensare ad una sua resa emotiva, forse per pura stanchezza fisica o forse per una mancanza di energie spirituali, alle quali ha sempre chiesto molto nel corso della sua esistenza. Se si sposta però il discorso sul piano strettamente contenutistico, la *Confessio* vuole rivalutare Abelardo alla luce di una dimensione tradizionale dell'uomo di fede ma ciò non ci autorizza a parlare di un'effettiva ritrattazione teoretica delle sue dottrine; egli si è dichiarato *figlio della chiesa* ma, a ben guardare, nel corso della sua vita non ha mai sostenuto il contrario: Abelardo si è sempre considerato un uomo di chiesa ed è sempre stato coscientemente convinto che i propri scritti fossero conformi alla dottrina cristiana.

Al di là di effettive motivazioni legate a rivalità personali, restano allora da capire i motivi di questa frattura che ha sempre segnato i rapporti fra i difensori più intransigenti della cristianità medievale, che non potevano tollerare il nucleo portante della maggior parte delle opere abelardiane, e Abelardo stesso, che invece mai ha voluto accettare l'accusa di insegnare e scrivere teorie contrarie alla sacra dottrina.¹⁵

Una delle opere che maggiormente generò, ed ha sempre continuato a generare, accese reazioni è sicuramente l'*Ethica sive Scito te ipsum*, sia per il suo contenuto morale sia per alcune questioni, di natura etico-teologica, che ne conseguono.

La dottrina etica abelardiana

Risulta difficile stabilire con precisione la data di stesura dell'*Ethica* ma è possibile individuare il periodo di elaborazione prendendo in esame altre due opere di Abelardo, l'*Expositio in Hexaemeron* e la *Theologia Scholarium*; questi tre scritti infatti, sebbene apparentemente caratterizzati da tre statuti dottrinali diversi – rispettivamente etico, esegetico e teologico – appaiono legati fra loro non solo sulla base di tematiche comuni ma anche per reciproci ed espliciti rinvii testuali ed è quindi presumibile che siano stati composti a poca distanza l'uno dall'altro. Considerando che le prime tre redazioni della *Theologia Scholarium* si possono collocare nel periodo che va dal 1133 al 1139, gli studiosi sono oggi propensi a far risalire a questi anni anche la realizzazione degli altri due testi e l'*Ethica* in particolare viene generalmente collocata nel 1136.

¹³ "Con la sua benevolenza Pietro il Venerabile otterrà ciò che nessuno prima di lui aveva ottenuto: una completa rinuncia, una totale conversione. Niente di più ormai resterà della superba sicurezza di cui Abelardo aveva dato prova sia negli scritti sia nelle azioni. A Cluny, per la prima volta nella sua esistenza, la sua aggressività fonderà come cera sulla fiamma". Cfr. R. Pernoud, *op. cit.*, p.190.

¹⁴ "Abelardo scrisse, è vero, una *confessio fidei* come testamento spirituale, ma egli la trasformò in un'autentica *Apologia*, nel senso che da una parte espose quello che aveva sempre creduto come il più piccolo figlio della Santa Chiesa, e nel contempo non confessò di aver insegnato qualcosa di contrario, sicché quelli che lo hanno condannato non solo *nullam (sciat Deus) meam agnosia culpam* o non lo hanno capito o si sono attaccati ad un'espressione che poteva "suonar" male, mentre era e voleva essere ortodossa". Cfr. C. Gneo, *L'educazione morale di Pietro Abelardo "ortodosso ribelle"*, in *Aquinas. Rivista Internazionale di Filosofia*, 1972, p.571.

¹⁵ Con *sacra doctrina* mi riferisco qui al suo significato d'origine, intendendo quindi la *sacra pagina* (Bibbia), senza l'aggiunta degli scritti patristici.

Sono molti gli elementi innovativi, e spesso provocatori, per cui lo *Scito te ipsum* risulta ancora oggi uno fra i testi più discussi del basso Medioevo,¹⁶ capace di provocare reazioni antitetiche, oscillanti fra l'elogio e lo sdegno più risoluto.

A prescindere dai giudizi che ne sono scaturiti, la dottrina etica di Abelardo si è imposta già nel XII secolo innanzitutto per il suo essersi arditamente distinta sia dalla cupa dottrina morale dell'ascetismo monastico, eternamente legata alla contrapposizione anima/corpo, sia dalla morale conformista dei libri penitenziali, ridotta ad una rigida precettistica di norme il cui freddo ritualismo ben poco si preoccupava di cogliere in profondità il valore proprio della dimensione interiore dell'uomo.¹⁷ Abelardo ha cercato una terza via, arrivando a sviluppare una dottrina assolutamente rivoluzionaria, quantomeno nel suo nucleo d'origine, e che seppe dare una scossa al mondo medievale che si stava preparando a numerosi cambiamenti sociali e culturali.

Utilizzando il precetto delfico *scito te ipsum* egli ha anticipato, già nella scelta del titolo, la volontà di rivolgere l'attenzione all'uomo in quanto individuo pensante, cosciente e responsabile di se stesso e della propria coscienza morale.¹⁸

Prima di addentrarmi nella disamina dello scritto abelardiano è necessario però chiarire come la dottrina etica del Maestro palatino rimanga pur sempre un aspetto essenziale della teologia.

La teoria proposta da Abelardo, definita significativamente da Luscombe una "monografia teologica sugli aspetti morali della religione cristiana",¹⁹ è intrisa di un'indiscutibile connotazione religiosa, sia per il costante riferimento alla legge divina (come si vedrà in seguito) sia perché la questione centrale che l'autore si propone di sviluppare non è propriamente il problema del bene e del male considerati in se stessi quanto, piuttosto, il problema morale del peccato; in altre parole, l'analisi del male in rapporto alla dimensione religiosa dell'uomo all'interno del mondo cristiano, una dimensione che però in Pietro Abelardo assume in primo luogo l'aspetto impalpabile del pensiero, della volontà e del cuore.

Più che di morale autonoma si dovrebbe dunque parlare di teologia morale,²⁰ ed è necessario tenere sempre sullo sfondo questa dimensione teologica per meglio comprendere sia il contenuto stesso dell'etica abelardiana sia le innegabili ambiguità che la contraddistinguono.

¹⁶ Dopo le polemiche e la condanna cui fu soggetta, con il concilio di Sens del 1140, dell'*Ethica* non si ebbe notizia per un lungo periodo di tempo; anche quando, nel 1616, comparve la prima edizione degli scritti di Abelardo ad opera di Andrea Duchesne e Francesco d'Amboise, dello *Scito te ipsum* non si seppe nulla. Solo nel 1721, grazie all'editore Bernardo Pez, essa riapparve fra le opere abelardiane, suscitando nuovamente diverse reazioni polemiche. Cfr. a questo proposito M. Dal Pra, *Introduzione a Pietro Abelardo, Ethica*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.

¹⁷ I libri penitenziali iniziarono a delinearsi con precisione intorno al VI secolo e furono caratterizzati dall'esposizione accurata delle varie tipologie dei peccati affiancate, rispettivamente, dalle "tariffe di espiazione": il sacerdote aveva così a propria disposizione delle norme certe ed universali per stabilire di volta in volta la giusta penitenza da affidare al peccatore. Si trattava di veri e propri prontuari per la confessione, che si risolvevano in una sorta di tariffario della morale del peccato, dal quale era dunque esclusa la considerazione di un'eventuale intima contrizione del penitente.

¹⁸ Fu proprio già la scelta del titolo, al di là del contenuto seguente, ad allarmare Guglielmo di Saint-Thierry che poi, come si è visto in precedenza, mise in allerta i difensori stessi dell'ortodossia cristiana: "Sento dire che ci sono ancora altre piccole opere, i cui titoli sono *Si e no*, *Conosci te stesso*, ed altre ancora di cui io temo che la dottrina sia non meno mostruosa del titolo stesso". Cfr. *Lettera a Goffredo di Chartres e a Bernardo di Clairvaux* in PL 182, 532 D-533 A.

¹⁹ P. Abelardo, *Ethica*, a cura di D. E. Luscombe, Oxford, 1971, p. XXXI.

²⁰ In realtà la storiografia medievale tende a far risalire la nascita della "teologia morale" a qualche anno dopo, con la *Summa Halensis* di Giovanni della Rochelle (de Rupella), francescano vissuto tra il 1200 ed il 1245 e allievo di Alessandro di Hales, al quale successe nella cattedra (francescana) dell'Università di Parigi. La *Summa Halensis*, nota anche come *Summa Fratris Alexandri*, è stata per molti anni attribuita allo stesso Alessandro di Hales proprio perché contiene materiale tratto dal suo insegnamento parigino.

Le categorie della morale abelardiana

I. Il peccato in senso proprio: *contemptus Dei, consensus, intentio*

La ricerca morale di Pietro Abelardo è costantemente indirizzata a comprendere cosa significhi propriamente peccare e attraverso quale percorso si giunga al peccato, a prescindere dal perché stesso del peccato, a prescindere dunque dalle motivazioni che possono indurre l'uomo a peccare.

Questo perché ogni uomo, in ogni epoca storica, nel corso della propria vita è destinato ineluttabilmente a peccare. Nessuno, per quanto forte e morigerato sia, può evitare queste cadute, a causa della nostra stessa natura umana, finita e necessariamente imperfetta: l'uomo è peccatore.

Muovendo da questo presupposto etico-teologico, è necessario dunque interrogarsi sulle modalità insite nel peccato, così da poterne afferrare anche il significato più profondo.

Fin dalle prime pagine dell'*Ethica* affiora una precisa definizione del termine *peccatum*:

«Il nostro peccato è pertanto disprezzo del Creatore».²¹

Il peccato denota un *contemptus Dei* e dunque peccare, nel suo senso più proprio, significa “disprezzare” il Signore, offenderlo.

Questa definizione ricorre più volte negli scritti abelardiani, anche in quelli di natura non specificatamente morale; nei *Monita ad Astralabium*, un poema in distici composto negli ultimi anni di vita e dedicato al figlio Astrolabio, tra i vari insegnamenti che si propone di trasmettere al figlio, il maestro lo mette in guardia dal peccare, ricordandogli che “ciascuno pecca soltanto se disprezza Dio, nulla lo rende colpevole se non questo disprezzo”.²²

Data questa definizione, che mai verrà messa in dubbio da Abelardo, la domanda seguente che si pone è in quale modo l'uomo giunga a disprezzare Dio.

Che cosa significa disprezzare Dio?

Quali sono le modalità e le dinamiche proprie del peccato?

Per comprendere la risposta a queste domande è necessario prendere in considerazione tre concetti fondanti il pensiero morale di Abelardo, *intentio*, *consensus* e *conscientia*, che a loro volta permettono di definire meglio l'idea stessa del *contemptus Dei*: sono questi i pilastri teorici su cui si regge la struttura etica dello *Scito te ipsum*.

La rivoluzione morale operata da Abelardo è generata da uno spostamento del giudizio dal ruolo visibile dell'agire a quello privato e personale dell'intenzionalità: l'etica viene interiorizzata al livello dell'*intentio*. Sono le intenzioni, nella loro dimensione intima e totalmente personale, a determinare la vera qualifica morale dell'uomo, indipendentemente poi da come egli si comporti, concretamente, nella pratica della vita quotidiana. Ciò che conta è l'animo, lo spirito che muove gli esseri umani, prima ed anche indipendentemente dall'agire. Si potrebbe dire, in altri termini, che è l'atteggiamento con il quale ci rapportiamo alla vita ad acquistare e a dare un senso profondo al nostro vivere quotidiano. Siamo noi, nella nostra intimità, a dare valore ai nostri progetti.

Il giudizio etico non prende in considerazione che l'intenzionalità.

«Dio tien conto infatti non delle cose che si fanno, ma dell'animo con cui si fanno; e il merito e la lode di colui che agisce non consiste nell'azione, ma nell'intenzione. Spesso

²¹ P. Abelardo, *Etica*, a cura di M. Parodi e M. Rossini, Mondadori, Milano, 1995, p. 34.

²² P. Abelardo, *Insegnamenti al figlio*, trad. it. e commento a cura di G. Ballanti, Armando Editore, Roma, 1984, p. 103.

infatti la stessa cosa viene fatta da persone differenti, ma da una con giustizia e dall'altra con malvagità; come nel caso in cui due uomini impicchino un reo, ma il primo lo faccia per amore di giustizia, il secondo per l'odio di un'antica inimicizia, pur essendo l'atto dell'impiccare identico per entrambi, e sebbene entrambi facciano una cosa che è bene che sia fatta perché richiesta dalla giustizia, tuttavia per la diversità dell'intenzione lo stesso atto è compiuto male da uno e bene dall'altro». ²³

Un simile esempio è riportato nel *Dialogus inter philosophum, iudaeum et christianum*, ²⁴ dove si vuole dimostrare come anche la distinzione morale che intercorre tra un principe ed un tiranno non risieda nell'uso o meno della violenza, ma nel modo in cui entrambi si servono delle armi stesse, ossia nella qualità morale dell'intenzione che ne muove le decisioni.

Non è importante conoscere le azioni, bensì riconoscere con quale animo vengono compiute; è la buona intenzione a costituire la base del merito agli occhi di Dio, indipendentemente dal fatto che possa poi essere concretamente messa in pratica. ²⁵ Si assiste così in Abelardo ad un evidente spostamento del baricentro etico, ed è proprio tenendo in considerazione questa 'anticipazione morale' che si può ora andare a rivedere la definizione del *peccatum*:

«Peccato diciamo il disprezzo di Dio ossia il consenso ad una cosa che riteniamo doverci evitare per ordine di Dio». ²⁶

In questa definizione si ritrovano tutti gli elementi che determinano il *proprium* del peccato, con una sottile ma determinante precisazione: il disprezzo di Dio non risiede nella cattiva intenzione considerata in se stessa, per quanto essa denoti effettivamente l'ambito della qualità morale, ma ha luogo nel momento in cui si dà il proprio consenso ad un'intenzione che noi sappiamo consciamente essere cattiva e peccaminosa; affinché la cattiva intenzione sfoci nella colpevolezza effettiva, è dunque necessaria la presenza di altri due fattori determinanti, il *consensus* e la consapevolezza della *mala intentio* a cui si acconsente.

Sebbene *consensus* ed *intentio* possano sembrare concetti simili e rischiano in effetti talvolta di sfumare uno nell'altro, essi all'interno dell'*operatio peccati* si situano su due piani diversi ed assumono caratteristiche proprie differenti. L'intenzione designa il progetto, buono o cattivo che sia, che l'uomo è teoricamente disposto a realizzare e rappresenta dunque il primo fattore (anche da un punto di vista temporale) della costituzione morale, rimanendo però sempre

²³ P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 57.

²⁴ Risulta difficile stabilire, anche solo con approssimazione, il periodo di stesura del *Dialogus*. In merito si possono segnalare due differenti teorie. Una prima ipotesi ritiene che questo scritto sia da collocare fra le opere tardive dell'autore, scritto intorno al 1140-1141, sulla base di due ragioni: in primo luogo l'incompiutezza dello scritto, in secondo luogo le considerazioni con cui Abelardo tratta in quest'opera il tema della morte. Questa tematica assume nel *Dialogus* caratteristiche ben diverse dai termini con cui il Maestro palatino ne parlava nella sua *Historia calamitatum mearum* del 1133; mentre infatti nel diario delle sue sventure l'autore si spingeva quasi ad augurarsi la morte come fine ultimo dei tormenti e delle sofferenze, nel *Dialogo* egli, ormai non più giovane e sempre più malato, cambia decisamente il tono, considerando qui la morte come un momento tragico e spaventoso, più imminente e reale. Studi più recenti ipotizzano invece che il *Dialogus* sia stato scritto tra il 1125 ed il 1126. I sostenitori di questa tesi, tra cui Mews e Von Moos, ritengono che questo scritto sia solo apparentemente incompiuto poiché, pur mancando effettivamente una conclusione formale esplicita, si può comunque rintracciare una reale conclusione nella generale concordanza d'opinioni tra filosofo e cristiano. Cfr. C. Mews, *On dating the works of Peter Abelard*, in *Archives d'Histoire litteraire et doctrinale du Moyen Age* 52, 1985, pp. 73-134 e P. Von Moos, *Les "Collationes" d'Abelard et la "Question Juive" au XII siècle*, in *Journal de Savants*, 1999, pp. 449-451.

²⁵ Questa centralità morale delle intenzioni è sottolineata in molti scritti abelardiani, anche in quelli di taglio non propriamente etico. A questo proposito ritengo interessante riportare alcuni esempi, estrapolati da altri contesti. Negli *Insegnamenti al figlio*, ed. cit., a p. 99 si legge: "Nessuna sentenza è più certa per i sapienti: non è l'esteriorità che ci raccomanda a Dio. Non sarai santo per l'abito; potrai diventare superbo; cosa fin troppo odiosa agli uomini migliori". La stessa enfasi è posta nella risposta data al problema XXIV di Eloisa: "*Dominus vero ad intentionem cuncta reducens, ex his potius, quae in corde sunt, quam ex his quae apparent in opere, damnari nomine censet: nec animam pollui iudicat, nisi ex his, quae in ea sunt, et ipsam contingunt, ut sint animarum maculae spirituales, sicut corporum sunt sordes corporales*". Cfr. *Heloissae Paraclitensis Problemata, cum Mag. Petri Abaelardi solutionibus*, in *Petrus Abaelardus. Opera I*, a cura di V. Cousin, G. O. Verlag, Hildesheim, Ney York, 1970, p. 273.

²⁶ P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 42.

su un piano prettamente ipotetico; il consenso rappresenta invece una realtà che, sebbene possa comunque restare su un livello tacito e teorico, si spinge già oltre il livello ipotetico dell'intenzionalità, conferendole anzi una dinamica realistica e potenzialmente effettiva, senza però in sé inoltrarsi nel passaggio successivo, quello dell'atto peccaminoso.

In Abelardo, a dispetto della tradizionale associazione colpa-azione peccaminosa, viene a crearsi un nuovo legame, anteriore, fra colpa e consenso dato alla cattiva intenzione,²⁷ presentandosi quest'ultimo come una scelta personale ed autonoma.²⁸

Ecco la rivoluzione etica operata da Abelardo, che tanto scandalizzò la società medievale, ancora chiusa entro una visione gerarchica del mondo, ma che fu poi rivalutata e lodata da quella mentalità moderna che, non molti anni dopo, si sarebbe definitivamente imposta. L'attualità del pensiero morale di Abelardo – attualità che in realtà è rintracciabile in ogni disciplina conoscitiva da lui presa in esame – sta dunque nell'aver fornito all'uomo le chiavi per rintracciare nella singola coscienza individuale l'essenza stessa della propria umanità. Ogni uomo, indipendentemente dal credo religioso, è così chiamato quotidianamente alla responsabilità delle proprie scelte, prima ancora che delle proprie azioni; ogni uomo, in coscienza, è responsabile di se stesso, non può e non potrà mai fuggire dalle proprie responsabilità individuali, se non ingannando se stesso, poiché non potrà mai fuggire dalla testimonianza della propria coscienza.

*Non c'è peccato che contro coscienza,*²⁹ sta tutta in questa affermazione la modernità della tesi di Pietro Abelardo, che richiama in tal modo l'uomo ad essere autonomamente presente a se stesso, accompagnandolo lungo un cammino di conoscenza intima, personale e soprattutto onesta, senza maschere e senza inganni.³⁰ Ecco allora che si spiega quello *Scito te ipsum* voluto da Abelardo nel titolo stesso della propria trattazione (e che purtroppo si perde in talune traduzioni italiane, che si limitano all'*Etica*), proprio per dare centralità all'orizzonte cosciente individuale; *scito te ipsum*, il monito scolpito sull'architrave del tempio di Apollo a Delfi, tanto caro a Socrate, torna così a farsi sentire, riacquista voce, elevandosi nuovamente al centro della valutazione morale ed andando a connotare proprio la caratteristica propria dell'essere umano.³¹

²⁷ Blomme, per riassumere l'idea di consenso dato alla cattiva intenzione, utilizza l'espressione "cattivo consenso". Cfr. R. A. Blomme, *La doctrine du Peché dans les Ecoles théologiques de la première moitié du XII siècle*, Louvain, 1958, pp. 118-128.

²⁸ La teoria del *consensus* come principio etico attivo non fu formulata per la prima volta da Abelardo. Essa è presente sia nel pensiero agostiniano sia tra i contemporanei della scuola di Laon (cfr. *Sententia 85: De modis quibus tentatur homo*, in R. a. Blomme, *op. cit.*, pp. 21-26). Agostino in particolare, nel suo incedere inquieto alla ricerca della verità, ha più volte sottolineato l'importanza dell'animo che muove le nostre le azioni e che ci porta a comportarci in determinati modi, nel rispetto intimo e personale dell'amore divino: "Se l'intenzione con cui agiamo è pura e retta, e si rivolge verso il fine che deve essere perseguito, necessariamente le nostre opere saranno buone" (cfr. Agostino, *De sermone Domini in monte*, 2.13.46, C. C. S. L., 35, 1967, p. 136). Mentre però in Abelardo il consenso costituisce il fulcro della determinazione del peccato, nelle Sentenze di Laon esso viene analizzato come una delle diverse tappe attraverso le quali si realizza il peccato, venendo quindi a mancare quella centralità guadagnata nello *Scito te ipsum* e in Agostino stesso il discorso non si delinea all'interno di una trattazione specificatamente etica, riferendosi in termini più generali ad una riflessione di tipo spirituale.

²⁹ P. Abelardo, *Etica*, p. 95. Lo stesso concetto è ribadito nella lettera VIII destinata all'amata Eloisa: "Noi, dunque, pecciamo in tutto ciò che facciamo contro la nostra coscienza e contro la nostra convinzione. [...] La testimonianza della nostra coscienza è tanto importante che basta ad accusarci e a scusarci davanti a Dio". Cfr. P. Abelardo, *Lettere d'amore di Abelardo e Eloisa, epistola VIII*, trad. it. a cura di F. Roncoroni, Garzanti editore, Milano, 1995, p. 326.

³⁰ Fu questo aspetto di Abelardo, legato alla sua ferma volontà di applicare universalmente la *ratio* in ogni ambito del sapere, a far sì che gli studiosi moderni, soprattutto di epoca illuministica, abbiano visto in lui l'immagine del 'primo' uomo moderno, difensore di quella libertà di pensiero che avrebbe condotto alla nascente epoca moderna.

³¹ A conferma della modernità del messaggio abelardiano, ma anche dell'atemporalità del monito socratico, si pensi a quanto scritto nel 1998 da Giovanni Paolo II nell'enciclica *Fides et ratio*, la cui Introduzione porta come titolo proprio "Conosci te stesso": «Quanto viene a porsi come oggetto della nostra conoscenza diventa per ciò stesso parte della nostra vita. Il monito "Conosci te stesso" era scolpito sull'architrave del tempio di Delfi, a testimonianza di una verità basilare che deve essere assunta come regola minima da ogni uomo desideroso di distinguersi, in mezzo a

Al di là di norme, precetti o imposizioni esterne, l'uomo deve imparare a conoscersi, ad ascoltare la voce silente della propria coscienza, così da rendersi effettivamente responsabile di se stesso.

Allo stesso modo, la sincerità della coscienza gioca un ruolo preminente anche nell'ambito della penitenza. Il vero pentimento, per essere *efficace*, deve essere scientemente sincero, deve scaturire dall'amore per Dio e parimenti dal dolore che sentiamo intimamente a causa dell'offesa arrecatagli; il vero pentimento deve dunque avere origine dalla volontà personale e privata di riconciliarsi con il Signore; a questa purezza d'intenzioni si contrappone il *pentimento inefficace* che, nascosto dietro un'apparente sincerità, risulta invece generato esclusivamente dal timore del castigo, dalla paura, dal tentativo di evitare eventuali punizioni, senza il travaglio di un vero rimorso personale. Nuovamente Abelardo pone una netta distanza fra sé e la tradizione penitenziale medievale: se nel consenso risiede il momento peccaminoso, nella pura contrizione si situa la vera purificazione del cuore, andando così, in un primo momento, a ridimensionare l'assoluzione sacerdotale, appartenente allo spazio ed al tempo dell'esteriorità, della 'forma' e senza nascondere una parziale messa in discussione del potere sacerdotale delle chiavi, messa in discussione legata al problema della corruzione dei sacerdoti che spesso, mossi da passioni e rivalità personali, impongono volontariamente ai penitenti una punizione non corretta.³²

II. La coscienza abelardiana: una coscienza etica cristiana

La 'rivoluzione interiore' di cui si è parlato nel paragrafo precedente non deve far pensare ad una pericolosa caduta in una sorta di soggettivismo morale o di relativismo etico; l'interiorizzazione della dimensione morale, lo spostamento del giudizio al tempo dell'intenzionalità, non implica infatti in Abelardo un'assenza di principi oggettivi cui relazionarsi ed ai quali fare riferimento.

La voce della coscienza, gli stimoli e le consapevolezze di cui essa si fa carico, sono sempre eticamente definite *buone o peccaminose* in riferimento alla parola di Dio: non è l'uomo, il singolo individuo, a stabilire per se stesso ed in se stesso cosa sia bene e cosa sia male, ma è la volontà divina che resta fermamente la guida maestra per la condotta umana. Peccare significa disprezzare Dio, ossia dare consenso ad un'intenzione che sappiamo essere malvagia, ma che sappiamo essere malvagia non sulla base di una nostra idea morale di bene-male bensì in relazione alla norma cristiana. Ciò evidenzia come le caratteristiche della coscienza che emergono dalla riflessione etica abelardiana, pur cariche come visto di una visione già pre-moderna dell'uomo, non siano tipiche di una coscienza puramente socio-civile, né di una coscienza atea, ma risultino essere sempre e comunque elementi di una coscienza etica cristiana.

Abelardo dà per assodato che l'uomo, nella propria intimità, riconosca cosa sia bene e cosa sia male univocamente in rapporto a Dio, è così escluso a priori un discorso etico autonomo, slegato dal mondo cristiano; anche il nostro filosofo della *ratio*, già proiettato verso una visione nuova dell'uomo e del mondo, per questo da subito giudicato un sovversivo e accusato di aver insegnato dottrine estranee alla parola cristiana, pur con l'indiscusso coraggio di essersi inoltrato con occhi e termini nuovi nella disciplina morale, ci mostra come in realtà lungo tutto il corso del Medioevo di fatto non sia possibile parlare di un'etica autonoma ma sia necessario

tutto il creato, qualificandosi come "uomo" appunto in "conoscitore di se stesso". Cfr. Giovanni Paolo II, *Fides et ratio. Lettera enciclica circa i rapporti tra fede e ragione*, edizioni Paoline, Milano, 1998, pp. 3,4.

³² In realtà Abelardo, dopo aver in un primo momento messo in discussione il ruolo della confessione, poiché non necessariamente legata ad un vero pentimento, rientra forzatamente nei binari dell'ortodossia, con una teoria del pentimento che si definisce entro tre momenti, tutti egualmente necessari: *pentimento*, *confessione* e *soddisfazione*. Affinché la remissione dei peccati abbia luogo, la purezza del rimorso interiore deve necessariamente essere seguita dalla pratica concreta della confessione sacerdotale e della connessa espiazione effettiva del peccato: mentre il sincero pentimento del cuore permette la riconciliazione spirituale con Dio, la confessione risponde all'esigenza del penitente di ottenere, tramite la connessa soddisfazione, la remissione anche della pena temporale.

fare riferimento esclusivamente ad un'etica eteronoma, che riceve da Dio la norma della propria intenzionalità.

Tenendo sempre sullo sfondo questo riferimento contenutistico a Dio, si può ora andare nuovamente a rivedere con la giusta luce la definizione di *peccatum*: quando si compie il peccato?

Nel momento in cui si dà il proprio consenso a intenzioni che si sanno coscientemente essere illecite, malvagie, non però in se stesse bensì in rapporto alla volontà di Dio.

La *lex divina* resta guida indiscutibile per ogni coscienza umana, pur restando nel piano dell'intenzionalità, a prescindere dall'attuazione successiva delle intenzioni stesse.

III. *Vitium e actus*

Se il peccato, in senso proprio, risiede nel consenso alle intenzioni coscientemente peccaminose in relazione alla volontà divina, dal suo ambito sono conseguentemente esclusi tutti quegli elementi che precedono o seguono il momento preciso in cui si dà il consenso. Ciò significa che concetti tradizionalmente considerati peccaminosi e influenti ai fini dell'imputabilità – quali il vizio e l'azione peccaminosa – non incidono propriamente sull'eventuale statuto di colpevolezza. In Abelardo *vitium* e *actus* non determinano il peccato.

La nozione di "vizio", pur sempre estranea alla peccaminosità, non è sempre chiara ed univoca; in particolare tale definizione assume sfumature diverse a seconda che si consideri l'*Etica* o il *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano*.

Nel *Dialogo* vizi e virtù, per bocca del filosofo, vengono aristotelicamente dichiarati disposizioni dell'animo acquisite con l'abitudine:

«La virtù, dicono, è un'eccellente disposizione dell'animo, dunque penso che il vizio sia, al contrario, una pessima disposizione dell'animo. Diciamo "disposizione" quello che Aristotele distinse nelle *Categorie*, quando comprese nella "disposizione" e nell'attitudine la prima specie di qualità. Con "disposizione" si intende perciò una qualità non naturalmente insita in una cosa, ma acquisita con applicazione e assiduità, che muta difficilmente».³³

Diversi e più approfonditi sono invece i termini espressi nell'*Etica*. Abelardo inizia questo trattato proprio distinguendo i vizi e le virtù del corpo da quelli dell'animo, a loro volta suddivisi fra quelli che inclinano all'azione e quelli che invece non concorrono per nulla alla determinazione della qualifica morale dell'individuo.

Oggetto dell'*Etica* sono i vizi dell'animo che inclinano all'azione.

Essi vengono qui definiti come caratteristiche innate in ogni uomo – non invece, come si è visto per il *Dialogo*, disposizioni acquisite con l'abitudine – che, pur potendo influenzare la vita quotidiana, non sono in se stessi peccaminosi, né conducono necessariamente alla colpevolezza del peccato.

«Diciamo costumi i vizi o le virtù dell'animo che ci rendono inclini alle cattive o alle buone azioni. [...] Il vizio così inteso non si identifica affatto col peccato, né il peccato si identifica a sua volta con l'azione cattiva. Per esempio, l'essere iracondo, cioè incline o facile a lasciarsi prendere dall'ira, è vizio e inclina la mente a compiere in modo inconsulto e senza controllo della ragione qualche cosa che non deve essere fatto. Questo vizio ha la sua sede nell'anima in modo che sia facile ad adirarsi anche quando non viene mossa dall'ira; così lo zoppicare, per cui appunto un uomo si dice zoppo, si trova in lui anche

³³ P. Abelardo, *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano*, trad. it. a cura di C. Trovò, BUR, Milano, 1995, p.191.

quando non cammina zoppicando, poiché il vizio c'è anche quando l'azione non c'è ancora».³⁴

Il vizio così inteso non fa che inclinare al cattivo consenso, ma non coincide con esso; esso inoltre è una caratteristica naturale di ogni uomo, in quanto l'imperfezione e la connessa tendenza alle 'cadute' è parte integrante dell'essere umano; in quest'ottica i vizi non solo si liberano da quell'aura negativa che comunemente li caratterizza, ma possono addirittura essere fonte di lode, divenendo *materia pugnae*: è giusto e sano lottare quotidianamente contro i nostri vizi naturali così da ottenere il merito del trionfo su noi stessi.³⁵

Accanto al vizio, vi è anche un secondo elemento che Abelardo, a dispetto delle vedute più comuni, slega dall'abito specifico del *peccatum*, l'azione peccaminosa.

Sebbene l'aggettivo "peccaminosa" possa far pensare il contrario, la cattiva azione non accresce la colpevolezza, e parimenti la buona azione non determina un accrescimento del merito. L'*actus*, buono o malvagio che sia, per Abelardo è in sé moralmente indifferente, non rientra nella formulazione del giudizio etico, che si chiude prima dell'intervento delle azioni.

Naturalmente questo ridimensionamento degli atti non poteva passare inosservato e non generare reazioni scandalizzate: proprio ciò che è sempre stato al centro del giudizio, l'agire concreto, viene sospeso nell'indifferenza morale; proprio il comportamento umano, il lato più visibile dell'uomo, perde valore se valutato all'interno di una riflessione che guarda invece allo 'spirito' che tutto muove intimamente ed agli intenti teorici che l'azione vorrebbe poi realizzare.

La neutralità etica dell'*actus* è motivata da Abelardo sulla base di più argomentazioni.

In primo luogo, poiché Dio non si cura dell'esteriorità ma della sincerità d'animo, ed in una tale pedagogia morale l'azione perde inevitabilmente il proprio 'peso' e la propria influenza, sia nel bene che nel male; il peccato risiede nell'anima, non nel corpo, è dall'anima che ha origine il consenso ed è quindi da essa che dipende l'imputabilità.³⁶ In secondo luogo, poiché le azioni possono sfuggire al controllo ed alle possibilità degli uomini; una volta dato il consenso all'intenzione, può accadere che non si abbiano più i mezzi effettivi per mettere in pratica il nostro proposito sebbene questo, avendovi acconsentito, sia e resti un proposito reale e non solo ipotetico. In altri termini, mentre le intenzioni sono sempre in nostro possesso, così come la libera scelta di acconsentirvi o meno, le azioni possono sfuggire all'autonomia personale dell'uomo; questa impossibilità però, se non è voluta, non può né aumentare né diminuire il disprezzo di Dio.

L'indifferenza etica dell'atto poggia anche su una terza motivazione: una stessa azione può essere realizzata con intenzioni diverse. Tra gli esempi riportati da Abelardo, decisamente incisivo è quello esposto nel *Dialogo*, dove un atto estremo come quello dell'impiccagione di un malfattore può essere mosso da intenzioni antitetiche, amore per la giustizia ma anche odio e risentimento; anche se in apparenza, dunque, due uomini che agiscono nello stesso modo possono sembrare accomunati dal medesimo statuto etico, in realtà, nell'intimità delle loro intenzioni e nella realtà quindi dell'affermazione morale, essi potrebbero porsi su due contenuti morali totalmente diversi.

«[...] Le azioni che compiamo: in sé sono indifferenti [*cum in se sint indifferentes*], si dicono tuttavia buone o cattive a seconda dell'intenzione da cui procedono. Da questo se-

³⁴ P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., pp. 25-27.

³⁵ Molto simili al vizio, tanto che talvolta i due concetti sembrano sovrapporsi, sono le caratteristiche della *mala voluta*; anch'essa innata in ogni uomo, necessaria ed utile in quanto *materia pugnae*, si distingue sottilmente perché comporta un movimento tendenziale che manca al vizio ma che resta comunque su un piano potenziale e moralmente neutrale.

³⁶ *Ibidem*, p. 54: "Un'azione qualsiasi pertanto non ha nulla a che vedere con un aumento del peccato; niente può in alcuno modo inquinare l'anima, se non ciò che procede dall'anima, vale a dire il consenso, che solo abbiamo detto che è peccato".

gue anche che spesso uno stesso atto può essere detto buono o cattivo, se è compiuto da persone diverse o dalla stessa persona in circostanze diverse, a seconda delle diverse intenzioni». ³⁷

L'analisi della definizione e del significato proprio del *peccatum* è ora completa; tutti gli 'ingredienti' sono stati posizionati, sia quelli che vanno direttamente a determinare tale significato, sia le caratteristiche che vengono da Blomme definite "le determinazioni inadeguate del peccato", ³⁸ ossia quelle caratteristiche che, seppur appartenenti per contenuto ad un contesto etico, sono escluse dalla genesi della colpevolezza.

Consensus ed intentio, sono questi i cardini del peccato per Abelardo.

La discriminante fra bene e male è data dall'intenzione, che diviene propriamente peccaminosa nel momento in cui le si acconsente, tutto il resto ruota attorno al "disprezzo di Dio", ma non lo determina e viene così, se non giustificato, quantomeno esonerato dalla colpa. ³⁹

Il paradosso dei crocifissori di Cristo

I. Definizione del problema

La dottrina etica teorizzata da Abelardo se da un lato, ricentrando l'attenzione sulla persona, apre le porte alla modernità dando uno scossone al freddo dogmatismo del mondo medievale, dall'altro lato non riesce (o non può) spingersi a suggellare una riflessione morale autonoma, finendo infatti per legare l'intenzionalità umana al rispetto del contenuto divino.

L'audacia di Abelardo, che ha interiorizzato il tempo del peccato al livello delle intenzioni senza limitarsi alla superficie visibile delle azioni concrete, non trova poi la forza di reggere completamente questa provocazione, e di assumersi quindi la responsabilità di tutte le conseguenze morali, e inevitabilmente teologiche (oltre che socio-giuridiche), delle proprie affermazioni.

La dottrina dello *Scito te ipsum* infatti, così come esposta fino a questo momento, se condotta alle sue estreme conseguenze, avrebbe implicato una totale giustificazione di tutte quelle azioni che si fondano, in coscienza, su una buona intenzione, un'intenzione cioè volta a realizzare il bene, inteso a sua volta come volontà di Dio. Ci sono però azioni troppo gravi, in se stesse, per poter essere giustificate ed esentate dalla condanna; ci sono azioni la cui giustificazione comporterebbe problemi teologici di notevole rilevanza: è il caso specifico, ed estremo per la sua gravità, dei crocifissori di Cristo, che Abelardo stesso non evita di affrontare.

Le opere in cui viene esposto direttamente il problema dei persecutori del Signore, in termini precisi e rigorosi, sono due, i *Commentaria in Epistolam Pauli ad Romanos* e l'*Ethica* stessa, anche se riflessioni generiche inerenti la crocifissione sono esposte anche in altri scritti, quali le *Lettere*, la *Theologia Summi Boni*, la *Confessio fidei ad Heloissam* e l'ultima *Confessio fidei*.

Il commento all'Epistola di San Paolo ai Romani risale alle ultime produzioni di Abelardo, presumibilmente fra il 1135 ed il 1138 e gli argomenti sono affrontati secondo una formula che anticipa il noto metodo scolastico della *quaestio*. ⁴⁰

³⁷ P. Abelardo, *Dialogo tra un filosofo, un giudeo e un cristiano*, ed. cit., p. 193.

³⁸ Cfr. R. A. Blomme, *op. cit.*.

³⁹ Naturalmente questa riflessione etica di Abelardo suscitò inevitabilmente la reazione scandalizzata del mondo cristiano tradizionale; fra le accuse del concilio di Sens la tredicesima si riferisce proprio alle argomentazioni etiche: "*Sciendum quoque quod suggestio non est peccatum illi cui suggestio fit, nec delectatio consequens suggestionem, quae delectatio inest ex infirmitate et memoria voluptatis, quae est in impletione illius rei quam adversarius suggerit, sed solus consensus qui et contemptus Dei dicitur, in quo peccatum consistit*". Cfr. *Capitula errorum Petri Abaelardi*, in *Petrus Abaelardus. Opera II*, a cura di V. Cousin, G. O. Verlag, Hildesheim, New York, 1970, p. 770.

Particolarmente interessanti risultano alcuni complessi interrogativi ricollegabili proprio al caso qui preso in considerazione.

Commentando il passo 14.23 della *Lettera ai Romani*⁴¹ Abelardo si domanda:

«Non senza motivo si può chiedere, a proposito di coloro che uccidevano i fedeli, che essi reputavano dei corruttori, secondo quanto affermato dalla Verità “Viene l’ora in cui chiunque vi uccide crederà di rendere onore a Dio”,⁴² se in ciò essi abbiano peccato».⁴³

E proseguendo nel suo commento, pone un ulteriore interrogativo:

«Ma quando essi uccidono gli innocenti, cioè gli eletti di Dio, e ciò è ingiusto, diremo che non commettono peccato, oppure che hanno una buona intenzione che sbaglia al massimo grado? [...] In che modo l’ignoranza li giustifica rispetto al peccato, dal momento che risulta che nessun peccato è tale per ignoranza?».⁴⁴

Emerge quindi più volte, in questo scritto esegetico, il problema del possibile contrasto fra due diversi livelli della riflessione etica: quello soggettivo dell’intenzione e quello oggettivo cristiano della legge divina. Si pone dunque un aspetto essenziale della morale abelardiana, la difficoltà connessa al rapporto fra la dimensione morale oggettiva che fa capo al comando divino e la dimensione soggettiva che fa invece appello alla sfera individuale delle intenzioni.

Nei *Commentaria* il Maestro palatino si limita però a porre, sia pure in modo provocatorio, il problema, senza proporre alcuna soluzione e per di più senza sviluppare fino in fondo le difficoltà da esso scatenate; è anzi lui stesso a rinviare ad un altro suo scritto – proprio l’*Ethica* – per rintracciare un’analisi più dettagliata di queste problematiche.⁴⁵

Nell’*Ethica* la questione è posta nei seguenti termini:

«Se i persecutori dei martiri o di Cristo peccarono in quelle azioni con cui credevano di piacere a Dio; o se poterono tralasciare *sine peccato* ciò che ritenevano non si dovesse in alcun modo tralasciare».⁴⁶

I persecutori dei Signori lo hanno crocifisso non con l’intento di compiere un atto peccaminoso e contrario alla volontà divina ma, al contrario, proprio con lo scopo di realizzare e far rispettare tale volontà. Cristo si era infatti presentato al mondo come il Figlio di Dio sceso in terra e questa affermazione, non essendo stata accolta con fede, fu al contrario interpretata come un oltraggio a Dio stesso, in quanto tentativo, da parte di un uomo estraneo alle gerarchie ecclesiastiche, di accaparrare fama e potere, proclamandosi a tal fine il Messia. I persecutori di Cristo, così come quelli dei martiri, lo uccisero dunque pensando in coscienza di compiere il bene, cosa che invece, paradossalmente, non avrebbero fatto se, al contrario, essi lo avessero lasciato vivere.

⁴⁰ La *quaestio* nella sua forma più matura costituisce il tratto distintivo del metodo scolastico e rappresenta l’elemento portante delle *Summae*. Nel XII secolo essa inizia ad essere codificata nella sua forma più propria, ma è il XIII secolo che ne vede la definitiva consacrazione, soprattutto in ambiente universitario. La *quaestio* espone un determinato problema sulla base del contrasto tra due posizioni differenti, sostenute rispettivamente da diverse autorità, così che inizialmente esse sembrano potenzialmente entrambe vere; a differenza però del contenuto esposto da Abelardo nel suo *Sic et Non*, la *quaestio* scolastica non lascia il problema in sospeso poiché si chiude con la soluzione dello stesso. La metodologia espositiva dialettica della *quaestio* sfrutta dunque il dubbio e la molteplicità come motori di ricerca e per la formulazione della verità finale.

⁴¹ “Ma colui che è dubbioso, se mangia, è condannato perché non agisce con convinzione: tutto quello che non deriva da ferma convinzione è peccato”.

⁴² Gv 16.2.

⁴³ P. Abelardo, *Commentaria in Epistolam Pauli ad Romanos*, 4.14.23, ed. E. M. Buytaert, in *Petri Abaelardi Opera Theologica*, C.C.C.M. 11, 1969, p. 306.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 306-307.

⁴⁵ *Ibidem*: “Sed huius rei discussionem Ethicae nostrae reservamus”.

⁴⁶ P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 95.

Come valutare quindi, sia da un punto di vista etico che da un punto di vista più specificamente teologico, il caso dei persecutori del Signore?

Come conciliare il giudizio connesso alla finalità delle loro coscienti intenzioni con quello relativo all'indubbia gravità delle conseguenze della loro azione?

Pietro Abelardo apre dunque una problematica intimamente complessa e 'pericolosa', chiedendosi quanto e se i persecutori di Cristo siano da considerare effettivamente peccatori.

Per la prima volta viene messo in discussione, o comunque aperto al dibattito, un assunto considerato forse teologicamente indiscutibile, specialmente in una società come quella medievale: la colpevolezza dei crocifissori di Cristo.

II. La soluzione del problema

Sulla base di quanto definito in precedenza a proposito del significato e delle modalità proprie del peccato, la risposta alla questione relativa alla colpevolezza o meno dei crocifissori di Cristo potrebbe sembrare piuttosto semplice. Essi hanno agito seguendo i dettami della propria coscienza, nel rispetto e nella convinzione delle proprie buone intenzioni, ritenendole intimamente in accordo con il rispetto della volontà divina; il loro scopo, insito nella decisione e nell'atto della crocifissione, non era il *contemptus Dei* ma, al contrario, il rispetto stesso del proprio Dio.

Ai loro occhi, e al loro cuore, Cristo era un impostore e conseguentemente lo uccisero con la convinzione di compiere il bene, cosa che invece non avrebbero fatto se lo avessero salvato.

Detto ciò, se prendiamo in considerazione la definizione specifica del peccato nella prima parte dell'*Ethica*,⁴⁷ Abelardo non può dichiarare peccatori gli uomini che hanno messo Cristo in croce: in assenza di consapevolezza di un'intenzione peccaminosa, ed a maggior ragione quindi se in presenza di un buon proposito, non si deve parlare di *peccatum*.

«Secondo quanto abbiamo detto precedentemente, che cioè il peccato è disprezzo di Dio o un acconsentire a ciò a cui si crede che non si dovrebbe acconsentire, non possiamo dire che essi in tal caso abbiano peccato, né che l'ignoranza di qualcuno, come anche il fatto di essere infedele, per cui uno non si può salvare, sia peccato».⁴⁸

Coloro i quali, non riconoscendo Cristo Figlio di Dio,⁴⁹ non accettano la fede cristiana perché ne ignorano la verità, quale disprezzo di Dio manifestano?

L'ignoranza teologica sembrerebbe quindi giustificare totalmente la loro azione persecutoria.

Ma la questione non si risolve così semplicemente.

L'attenuante intenzionale, che scusa i crocifissori in ambito morale, è solo la prima parte della risposta di Abelardo, una prima parte che, se chiusa entro questi stessi confini, condurrebbe inevitabilmente a rivoluzionari esiti di natura etico-teologica: l'assoluzione degli assassini di Cristo.

Le circostanze che spingono il nostro autore a proseguire l'analisi del problema sono di diversa natura ma si possono ricondurre fondamentalmente a tre motivi. Alle ovvie conseguenze

⁴⁷ "Il nostro peccato è pertanto disprezzo del Creatore e peccare è disprezzare il Creatore, cioè non fare per Lui ciò che crediamo che per Lui noi dovremmo fare, o non tralasciare per Lui quello che crediamo si dovrebbe tralasciare". Cfr. P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 34.

⁴⁸ P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 95.

⁴⁹ Marco, 15, 25-26: "Era l'ora terza quando lo crocifissero. L'iscrizione che indicava il motivo della condanna diceva *Il re dei Giudei*". Giovanni, 19, 6-7: "Pilato dice loro: *Prendetelo voi e crocifiggetelo! Io non trovo in lui alcun motivo di condanna*. I Giudei gli risposero: *Noi abbiamo una legge e secondo la legge deve morire, poiché ha detto di essere il Figlio di Dio*".

che l'assoluzione dei crocifissori avrebbe inevitabilmente creato sul piano accusatorio, conseguenze che comunque il maestro non riuscì ad evitare,⁵⁰ si aggiungono altri due importanti considerazioni di ordine più specificamente religioso e dottrinale.

Da un lato Abelardo, uomo di chiesa, è ben consapevole della portata storica implicita nell'atto della crocifissione di Cristo, tanto da riconoscerne la gravità in molti suoi scritti. In una lettera indirizzata ad Eloisa, ad esempio, si esprime con parole dure, severe, che descrivono con cruda consapevolezza anche i particolari della crocifissione, e che nello stesso tempo sembrano non lasciare alcuno spazio ad eventuali accenni giustificatori per un gesto tanto crudele ed iniquo:

«[...] Non ti vien voglia di piangere, non ti commuovi, pensando all'Unigenito Figlio di Dio che, innocente come era, per salvare te e tutti gli uomini è stato catturato, trascinato, flagellato, schernito, coperto in viso con uno straccio, bastonato, riempito di sputi, coronato di spine e ucciso in quel modo orrendo, il più infame, anzi, per quei tempi?».⁵¹

A questa motivazione legata alla dimensione più propriamente religiosa della crocifissione si aggiunge un'altra considerazione, di natura esegetica.

Se i crocifissori fossero effettivamente innocenti, come inizialmente prospettato, come si spiegherebbero le parole che Cristo sulla croce rivolse al Padre prima di morire: "Padre, perdona loro perché non sanno quello che fanno" (Lc. 23.34)?⁵²

Se questi uomini non fossero colpevoli, perché e di che cosa Dio dovrebbe perdonarli? Perché Cristo stesso chiede per loro il perdono? Una richiesta di perdono implica infatti una condizione di precedente colpevolezza.

La riflessione relativa allo statuto etico-teologico dei crocifissori di Cristo necessita dunque di un'ulteriore messa a punto, tale da non potersi fermare ad un'iniziale loro giustificazione morale.

Si tratta di uomini innocenti, nel senso più stretto di questo termine, poiché hanno agito in accordo con la propria coscienza, che ritenevano conforme al volere divino, ma di fatto hanno compiuto un'azione storicamente e teologicamente troppo grave per poter essere giustificata. Ed è proprio per questo motivo, ci dice Abelardo, che Cristo stesso in croce ha chiesto per loro il perdono.

A questo punto però la domanda che un lettore dello *Scito te ipsum* non può non porsi è la seguente: come può Abelardo giustificare la condanna di uomini che ha più volte definito innocenti senza cadere in contraddizione con se stesso?

In effetti, il paradosso della natura dei crocifissori di Cristo sembrerebbe far crollare la struttura stessa che sorregge la teoria etica abelardiana, andando in particolare a minare proprio le fondamenta, quanto di più 'moderno' ed innovativo vi si è sempre letto.

Abelardo stesso è ben consapevole di questo suo vacillamento e del conseguente rischio di una caduta contraddittoria; per evitare tutto ciò sfrutta tutte le sue doti dialettiche e lo fa in un duplice modo: andando ad introdurre, sempre all'interno dell'*Ethica*, due importanti precisazioni.

Anzitutto, ci dice, non basta più che l'uomo sia convinto di essere spinto da una *bona intentio*, quest'ultima deve essere realmente tale, deve cioè effettivamente avere una corrispondenza nel contenuto cristiano; non è sufficiente essere intimamente e personalmente

⁵⁰ Basti pensare al concilio di Sens, di cui si è già parlato.

⁵¹ P. Abelardo, *Lettere d'amore di Abelardo e Eloisa (epistola V)*, trad. it. a cura di F. Roncoroni, Garzanti Editore, Milano, 1995, pp. 149-152.

⁵² P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 97.

convinti di trovarsi nel giusto, questa convinzione deve avere un corrispettivo nella legge divina.

In quest'ottica, l'interazione fra *intentio* e *sacra pagina* diviene imprescindibile:

«Alcuni ritengono che l'intenzione sia buona cioè retta quando uno crede di agire bene e ritiene che quello che fa sia gradito a Dio, come quelli che perseguitavano i martiri, dei quali si dice nel Vangelo: “Viene l'ora che chi vi uccide pensa di rendere ossequio a Dio” [Gv 16.2]. Commiserando l'ignoranza di costoro l'Apostolo dice: “Rendo loro testimonianza, perché hanno zelo di Dio, ma non secondo scienza” [Rom 10.2]; cioè hanno molto fervore ed entusiasmo nel compiere quelle azioni che essi credono che siano conformi al volere di Dio; ma poiché si ingannano in questo fervore ed entusiasmo del loro spirito, la loro intenzione è erronea, né l'occhio del cuore è semplice così da poter vedere con chiarezza, così cioè da guardarsi dall'errore. [...] Perciò l'intenzione non si deve dire buona perché sembra buona, ma perché inoltre è realmente buona così come si ritiene che sia, nel caso cioè in cui, credendo che piaccia a Dio ciò a cui essa tende, non sia affatto ingannata in questa sua convinzione».⁵³

Questa dichiarazione, seppur non riferita specificamente al caso dei crocifissori di Cristo, è a mio giudizio già di per sé alquanto significativa; e seppur aggiunta da Abelardo in un secondo momento, va realmente a colpire le fondamenta della modernità dell'intuizione etica abelardiana.

Ma Abelardo si spinge oltre e, per uscire dall'imbarazzo del caso etico-teologico dei crocifissori, accanto alla definizione propria del termine *peccatum* che abbiamo visto in precedenza, introduce una seconda accezione, intesa questa volta in senso più esteso:

«Quando diciamo di peccare per ignoranza, facendo cioè qualche cosa che non si deve, intendiamo il peccato non come disprezzo, ma come azione».⁵⁴

Aggiungendo questa seconda definizione dell'idea di peccato, una definizione più legata al piano dell'oggettività e che apre il terreno alla dimensione dell'agire concreto in conformità con la legge divina, Abelardo riesce così a risolvere, almeno in superficie, una situazione dottrinale alquanto intricata.⁵⁵

I persecutori di Cristo, benché non peccatori nel senso proprio del termine, sono stati comunque puniti con la dannazione a causa della peccaminosità della loro azione, a causa delle gravi conseguenze del loro gesto.

Erano mossi da una *intentio* innocente ma non oggettivamente conforme alla parola cristiana, ecco perché sono stati effettivamente condannati.

Grazie alle sue sottili armi linguistiche, il Maestro palatino riesce quindi a salvare il complesso nonché contraddittorio concetto di *peccato 'sine culpa'* o, detto altrimenti, della *colpa senza responsabilità*; giocando con le definizioni egli riesce, senza rinnegare linguisticamente la propria iniziale definizione di peccato, a motivare la condanna eterna di uomini moralmente innocenti,⁵⁶ spingendosi nuovamente ad affermare che la loro colpevolezza sarebbe stata

⁵³ P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 88.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 101.

⁵⁵ Nonostante questa seconda accezione, più estesa, del contenuto del peccato, che serve ad Abelardo per 'salvarsì' dalla contraddizione etico-teologica, egli poco dopo, a p. 101 dell'edizione citata, sente comunque il bisogno di ribadire che, a rigore, il peccato proprio si ha solo ove vi sia colpevolezza cosciente: “[...] lo ritengo però che si chiami peccato in senso proprio solo ciò che non può mai verificarsi senza che ci sia colpevolezza”.

⁵⁶ “Se [Cristo] disse dunque *perdona*, non lo disse quasi alludendo ad una colpa precedente o al disprezzo di Dio di cui si sarebbero resi colpevoli, ma lo disse a riguardo della pena da applicarsi e che avrebbe potuto seguire non senza ragione, come abbiamo detto, anche se non era intervenuta precedentemente una colpa. Cfr. P. Abelardo, *Etica*, ed. cit., p. 101.

maggiore e più grave se essi, contravvenendo alle spinte della propria coscienza, avessero risparmiato Cristo dalla morte:

«Così noi diciamo che hanno peccato in opere coloro i quali hanno perseguitato il Cristo o i cristiani che essi ritenevano di dover perseguitare; essi tuttavia avrebbero peccato più gravemente per colpa se li avessero risparmiati *contra conscientiam*.⁵⁷»

Si può ipotizzare dunque che Abelardo, quando parla del “grave peccato” compiuto dai crocifissori, soprattutto negli scritti di natura non propriamente etica,⁵⁸ sia convinto di non contraddire se stesso e la propria riflessione morale, né voglia smentire l’intima innocenza di queste persone, ma faccia semplicemente riferimento alla seconda accezione del *peccatum*, meno specifica da un punto di vista etico e certamente più legata ad una considerazione etica tradizionale nella società medievale.⁵⁹

Pur salvando ‘in extremis’ quello che correttamente è stato più volte definito il “paradosso dei crocifissori di Cristo”, peccatori senza colpa, a mio giudizio resta l’ombra di due gravi scaccature all’interno della riflessione abelardiana.

In primo luogo, se è vero che l’introduzione della seconda accezione del peccato si pone a fianco della prima definizione e non enuncia quindi un rinnegamento formale della prima teoria, è però anche palpabile la sensazione sia di una forzatura nel procedimento abelardiano, costantemente in bilico fra pensiero morale e pensiero teologico, fra coscienza responsabile del singolo individuo e adesione oggettiva al contenuto teologico, sia di una perdita proprio del sostrato più vivo, originale (provocatorio se si pensa al contesto storico) e dinamico della dottrina etica di Abelardo.

In secondo luogo, la risoluzione logico-dialettica del paradosso dei crocifissori di Cristo, sotto il profilo più strettamente teologico lascia aperta una problematica forse ancor più complessa e non più risolvibile con le sole armi del linguaggio, la questione della salvezza di tutti quegli infedeli, dunque peccatori, tali non per scelta ma per necessità: la considerazione in base alla quale gli uomini vengono giudicati innocenti in relazione non solo alle proprie intenzioni ma in ultima analisi in riferimento al rispetto effettivo della Parola divina, implica la necessità di dover e poter conoscere tale Parola e di conseguenza un’ipotetica impossibilità di accedere alla salvezza nel momento in cui ciò non sia possibile.

Al di là comunque di questa seconda ‘sfida’, che si inoltra in un terreno più tecnicamente teologico e che non può essere argomentata in questa sede, restano evidenti meriti e limiti dell’etica di Abelardo, che prende le mosse dall’imperativo morale delfico per poi necessariamente riabbracciare la tradizione culturale del Medioevo stesso.

«Abelardo è così in sospenso tra una concezione della morale che potremmo definire filosofica (la mancanza è nell’intenzione) e l’insegnamento della Scrittura e della Chiesa. Per quanto riguarda i carnefici di Cristo l’alternativa non è tra mancanza e innocenza, ma tra due mancanze, l’una più grave (andare contro la propria coscienza), l’altra meno (agire nell’ignoranza di Dio). [...] Questa è la difficoltà in cui si imbatte la morale di Abelardo, filosofica e teologica ad un tempo».⁶⁰

⁵⁷ *Ibidem*, p. 103.

⁵⁸ Cfr. ad esempio la *Confessio fidei*, ed. cit., pp. 719-723.

⁵⁹ A questo proposito, cfr. R. A. Blomme, *La doctrine du Péché dans les Ecoles théologiques de la première moitié du XII siècle*, Louvain, 1958, pp. 285-286 e C. Gneo, *L’educazione morale di Pietro Abelardo “ortodosso ribelle”*, in *Aquinas. Rivista Internazionale di Filosofia*. Roma, 1972, pp. 574-575.

⁶⁰ J. Jolivet, *Abelardo. Dialettica e Mistero*, Jaca Book, Milano, 1996, pp. 88, 108.

Conclusione

Denunciando la pochezza della morale legalistica, che ergeva l'atto a principio primo qualificante la natura di innocenza o colpevolezza, senza che alcuna considerazione relativa alle inclinazioni d'animo influisse sulla formulazione del giudizio, Abelardo ha proposto una riflessione etica che, aprioristicamente svincolata dal contesto socio-giuridico, si fonda su istanze appartenenti alla sfera intima dell'interiorità. Il peccato non è una conseguenza dell'agire malvagio bensì una conseguenza di una scelta libera, volontaria e consapevole di acconsentire ad una cattiva intenzione; esentando vizio ed azione peccaminosa dal momento stesso del peccato, l'uno perché precedente e l'altra perché conseguente, i concetti centrali della morale abelardiana risultano essere *consensus*, *conscientia* ed *intentio*. Per quanto però, come visto, Abelardo affermi che *non c'è peccato che contro coscienza*, la coscienza individuale non viene posta come regola assoluta ed immanente della moralità; non è il soggetto a stabilire cosa sia giusto e cosa sia sbagliato, ma è pur sempre la legge divina a decretare il contenuto al quale si debba intenzionalmente acconsentire o dissentire.

Grazie ad Abelardo dunque la *disciplina morum* acquisisce senza dubbio una nuova dimensione, divenendo una "morale del cuore",⁶¹ ma nello stesso tempo egli non spezza i ponti, solidamente medievali, tra analisi etica e discorso religioso, ed è stata proprio questa perpetua oscillazione a causargli alcune complesse problematiche, che come si è visto non gli hanno risparmiato accuse e successive condanne. Le difficoltà emerse dallo studio dell'*Ethica* sono però comprensibili alla luce del fatto che, nonostante il titolo significativo dello scritto, Abelardo è e rimane un teologo, e come tale non può evitare di trattare questioni etiche mantenendo sempre sullo sfondo l'occhio cristiano; egli non ha voluto, in ambito morale, prescindere dal contenuto di fede, e non ha potuto in tal modo spingersi realmente alla determinazione dell'etica come disciplina autonoma.

Lo scacco etico-teologico al quale va incontro il nostro autore non deve però mettere in ombra il valore della sua riflessione: uno dei meriti dello *Scito te ipsum* è anzi proprio quello di aver evidenziato la difficoltà intrinseca al rapporto fra rispetto della voce della propria coscienza da un lato, ed il necessario relazionarsi a leggi esterne (da qui il concetto di etica eteronoma) dall'altro, siano esse propriamente religiose o puramente giuridiche. Il contesto storico culturale in cui Abelardo vive e scrive rende impensabile l'ipotesi di una reale autonomia della dottrina etica, così come rende impensabile l'ipotesi di salvezza di coloro i quali hanno messo in croce il Figlio di Dio. Abelardo può denunciare il paradosso etico dei crocifissori di Cristo, ma di fatto non può risolverlo senza andare a ritoccare il cuore stesso della propria riflessione.

Alla luce di tutto ciò,⁶² a fianco di un'immagine 'sovversiva' di Pietro Abelardo, l'immagine sua forse più diffusa, quella di un pensatore 'nuovo' e ribelle, diviene necessario affiancare l'immagine di un altro Abelardo: un credente che, di fronte a questioni di elevate implicazioni religiose, in ultima analisi non vuole prendere le distanze dalle fila della teologia cristiana tradizionale, riportandosi egli stesso entro i confini dell'ortodossia; la stessa ortodossia che, capeggiata da Bernardo di Chiaravalle e Guglielmo di Saint-Thierry, lo avversò con tenacia, ma anche la stessa ortodossia alla quale lui stesso in fin di vita rese omaggio:

«Io non voglio essere filosofo, così da andare contro Paolo; non voglio essere Aristotele se per questo è necessario che mi separi da Cristo, "perché non c'è sotto il cielo altro nome in virtù del quale io debba salvarmi". Adoro Cristo che regna alla destra del Padre. Lo abbraccio con le braccia della fede nella carne virginale assunta per opera dello Spirito Paracleto, operando divinamente cose gloriose. E affinché ogni trepida preoccupazione e tutte le incertezze siano bandite dal cuore che batte nel tuo petto, tieni ben fermo

⁶¹ Cfr. R. A. Blomme, *op. cit.*, p.292.

⁶² Ed alla luce di considerazioni più ampie che non è possibile esaurire con questo breve studio, quali il problema stesso del destino del buon infedele o il rapporto *fides-ratio*.

che io ho fondato la mia coscienza su quella pietra sulla quale Cristo ha edificato la sua Chiesa».⁶³

⁶³ P. Abelardo, *Epistola XII (Confessio fidei ad Heloissam)*, ed. cit., p. 403.

LEIBNIZ E LA FISICA MODERNA

Rosario Mirone

Abstract

In philosophy, Leibniz aims at examining the final elements of things both in formal logic and metaphysics. In formal logic complex thoughts are represented by combining “real characters”, each of one represents a simple idea while in metaphysics a complex substantial form is obtained from ultimate particles, called monads. Unlike corpuscles developed by “Mechanical philosophy”, monads are the ultimate elements of the universe without material or spatial character. Monads are centre of force. At the heart of a great philosophy there are always a limited number of connected principles and one pregnant question. Leibniz invokes four fundamental philosophical Principles “Not contradiction, Identity of indiscernible, Pre-established harmony, Sufficient reason” and the following weighty question: “Why does anything exist rather than nothing?”

This article examines one answer to the great question and how some speculative ideas of Leibniz anticipate quantum mechanics and recent cosmology.

Keywords: Cosmology, Quantum mechanics, Energy saving principle, Monads, Ultimate elements, Absolute vacuum

Premessa

«Non è la fisica indipendente dalla filosofia? La fisica moderna non ha raggiunto la sua piena efficienza appunto rompendo con la filosofia? Heisenberg risponde in modo negativo all’una e all’altra domanda. Perché? » [tratto dall’introduzione di F.S.C.Northrop al saggio di W. Heisenberg, *Fisica e filosofia*, il Saggiatore, Milano 2008, pag.9]

L’autore è in perfetta sintonia con la risposta di Heisenberg, uno dei maggiori fisici teorici del Novecento, in quanto gli assunti teoretici degli scienziati presentano sempre da un lato un carattere ontologico, ovvero relativi all’oggetto della conoscenza, dall’altro, un carattere epistemologico, vale a dire sulla relazione esistente fra il soggetto sperimentatore e l’oggetto conosciuto. L’argomento più importante di questo lavoro risiede nel cercare una nuova metafisica indagando parallelamente la filosofia di Leibniz, la fisica moderna ed il concetto chiave di energia, la sua ontologia e quale possa essere il suo ruolo nell’universo.

Materia e energia

La prima fase della filosofia occidentale si sviluppò nell’antica Grecia in connessione con l’elaborazione dei concetti di Materia, Essere e Divenire. La causa materiale fu la prima ad essere affrontata ad opera della scuola di Mileto che probabilmente mise in rilievo la seguente domanda: qual è la sostanza fondamentale da cui tutti i corpi esistenti hanno avuto origine? I componenti di tale scuola, dal maestro fondatore, Talete, ai vari discepoli, elaborarono diverse soluzioni strettamente legate ad osservazioni di fenomeni di vita quotidiana e senza far ricorso ad artifici fantastici ma seguendo la strada del logos. Le difficoltà di conciliare l’idea di una sostanza fondamentale con l’infinita varietà degli oggetti e dei fenomeni viene affrontata da Era-

clito da Efeso. Per il filosofo efesino i concetti di logos e divenire occupano il posto principale e il mondo è al tempo stesso uno e molti, ed è proprio la tensione degli opposti che costituisce l'armonia dell'Uno. Ciò conduce, in conformità del logos, all'antitesi di essere, ovvero della sostanza invariante per qualsiasi trasformazione, e divenire, ovvero del continuo mutamento nello spazio e nel tempo, e infine alla risposta di Eraclito, che il principio fondamentale sia il mutamento stesso:

«Mutamento scambievole di tutte le cose col fuoco e del fuoco con tutte le cose, allo stesso modo dell'oro con tutte le cose e di tutte le cose con l'oro» Eraclito in *I Presocratici, Testimonianze e frammenti* a cura di G. Giannantoni, Laterza, Bari 1981, vol. I [DK fr.22, B90].

Ma di per sé il divenire non è una causa materiale ma una "forza motrice" che metafisicamente potrebbe rappresentare un'altra sostanza (non materiale?)

Da Eraclito questa sostanza viene identificata con il fuoco¹, se sostituiamo la parola fuoco con "energia" possiamo affermare che la dottrina di Eraclito fornisce una risposta moderna alla nostra domanda. L'energia è la causa materiale di tutte le particelle elementari e perciò di tutte le cose, ed energia e ciò che muove tutti i corpi.

Ma purtroppo la realtà è molto più complessa dei primi modelli teorici e nuove idee verranno discusse più avanti per dar risposta alla seguente domanda: l'energia, ontologicamente, che tipo di sostanza rappresenta?

La filosofia presocratica, oltre al divenire, si concentrò anche sul concetto di Essere e il maggiore contributo lo fornì Parmenide che introdusse nella metafisica un argomento puramente logico ma estremo:

«il non-essere non puoi né conoscerlo né esprimerlo;[...] poiché è la stessa cosa pensare ed essere» Parmenide, *Sulla natura*, frammento 2 e frammento 3 in *I Presocratici*, cit.

pertanto il divenire non esiste è un inganno dei nostri sensi.

Da questa dottrina c'è soltanto un piccolo passo per arrivare al concetto di atomo e questo passo venne compiuto da Leucippo e Democrito:

«Egli reputa che le sostanze siano così piccole da sfuggire ai nostri sensi e che essi presentino ogni genere di forme...del fatto che le sostanze rimangono in contatto tra di loro per un certo tempo, egli dà la causa ai collegamenti e alle capacità degli atomi di adesione: alcuni di questi, infatti, sono irregolari, altri uncinati...egli reputa che rimangono attaccati gli uni agli altri fino a quando una necessità più forte non li scuota violentemente» citazione dal libro di Aristotele su Democrito, da Simplicio, in *Aristotelis De caelo*, 294,33 in *I Presocratici*, cit.[DK fr.68 A37].

L'antitesi tra essere e non-essere è qui sostituito dall'antitesi Pieno (Res Extensa?) e Vuoto. L'essere non è soltanto l'Uno ma può replicarsi un numero infinito di volte, questo è l'atomo l'unità indivisibile della materia. Il moto è reso possibile dallo spazio vuoto. Così per la prima volta prese piede l'idea che la materia fosse formata da piccolissime particelle elementari. Secondo questo nuovo concetto, la causa materiale non consisteva solo di "Pieno" ma anche di "Vuoto". Le proprietà che percepiamo con i sensi sono semplicemente dovuti al movimento e alla posizione che gli atomi occupano nello spazio in virtù della loro forma geometrica che permette una loro aggregazione e pertanto alla molteplice forma dei corpi. Con questa nuova prospettiva la geometria e la cinematica, rese possibili dal vuoto, si dimostrarono più importanti dell'Essere. Gli atomisti non diedero mai ragione del movimento originario degli atomi, il

¹ «Quest'ordine universale, che è lo stesso per tutti, non lo fece alcuno tra gli dei o tra gli uomini, ma sempre è e sarà fuoco sempre vivente, che si accende e si spegne secondo giusta misura»; «Il fulmine governa ogni cosa, giacché il fuoco, sopraggiungendo, sopraggiungendo, giudicherà e condannerà tutte le cose» da Eraclito in *I Presocratici*, cit. DK fr.22, B30, B63.

In questi due frammenti il fuoco viene presentato da Eraclito come una sostanza elementare che ordina e governa tutte le cose, anzi il fuoco assurge al ruolo di principio ordinatore.

che dimostra che la loro spiegazione era puramente causale ed una spiegazione solo causale può spiegare solo gli eventi successivi ma non il principio della causa. Riconsiderando la nostra breve narrazione della filosofia greca presocratica si capisce come in questo periodo vengono messi a fuoco tre fondamentali punti: a) l'esistenza di un problema relativo alla causa materiale di tutte le cose; b) l'esigenza che a questa domanda si debba rispondere in conformità alle leggi del logos; c) il postulato che esista un principio (unico?) che permetta di ordinare il divenire di tutte le cose.

Evoluzione delle idee filosofiche

Gli atomisti greci erano consapevoli che per giustificare le qualità della materia, colore, rugosità, umidità, gli atomi stessi non potevano avere quelle proprietà, così che Democrito privò il suo atomo di codeste qualità mantenendo esclusivamente quelle legate all'estensione, alla forma e al movimento. L'essere degli atomisti non poteva perdere queste qualità, altrimenti sarebbe stato difficile giustificare la materia ma presentava un grosso problema: non giustificava il mutamento o l'esistenza degli oggetti, insomma l'essere di Democrito è statico e non dinamico pertanto bisogna ridurlo a qualcosa di più fondamentale.

La particella elementare moderna è più astratta dell'atomo di Democrito, l'essere di tale particella è caratterizzato da una funzione d'onda che sembra più consistente per spiegare la struttura e il comportamento della materia². Nella filosofia degli atomisti greci tutti gli atomi sono costituiti dalla stessa sostanza, le particelle elementari moderne sono dotate di una massa e poiché massa e energia sono, secondo la teoria della relatività ristretta, parametri identici

$$E = mc^2$$

si può concludere che tutte le particelle elementari consistono di energia, come affermato da Leibniz, e questo ci spingerebbe ad affermare che l'energia rappresenta la sostanza prima dell'universo, ovvero l'essere. In questa nuova metafisica l'essere (sostanza prima=energia) ha la proprietà tipica della sostanza prima ovvero quella di conservarsi in tutte le trasformazioni. L'energia sarebbe anche la causa prima di ogni mutamento in natura.

Nella filosofia di Democrito gli atomi sono unità di materia statiche e non possono trasformarsi gli uni negli altri, nella fisica quantistica che sta alla base della metafisica proposta in questo saggio, le particelle elementari possono trasformarsi le une negli altri, pertanto l'impianto teoretico che qui espongo si trova in una posizione nettamente opposta a quella degli atomisti greci, mentre presenta qualche punto di contatto con le particelle prive di dimensione e centri di forza viva di Leibniz: le monadi.

Dopo questo accostamento della fisica moderna alla metafisica di Leibniz, dobbiamo aggiungere di non fraintendere il confronto stesso. Come vi è una enorme differenza tra la filosofia di Democrito e la fisica atomica moderna, vi sono anche differenze tra la metafisica di Leibniz e la fisica quantistica.

«La monade, della quale parleremo, non è altro che una sostanza semplice [...] debbono esserci sostanze semplici, perché ve ne sono di composte [...]. Le monadi non hanno finestre attraverso le quali qualcosa possa entrare o uscire. Così, né le sostanze, né gli accidenti possono entrare dal di fuori in una monade. Nondimeno è necessario che le monadi abbiano alcune qualità, altrimenti non sarebbero esseri. E se le sostanze semplici non differissero per le loro qualità, non vi sarebbe mezzo per scorgere alcun mutamento nei nei corpi, [...] e le monadi, supposte senza qualità, sarebbero indistinguibili l'una dell'altra [...]. Bisogna ammettere che ogni monade sia differente da ogni altra [...] e an-

² Nella fisica quantistica le particelle sono descritte da funzioni d'onda la cui ampiezza rappresenta una probabilità. Tale funzione soddisfa all'equazione di Schrodinger nel caso non relativistico, all'equazione di Klein-Gordon nel caso dei bosoni (la luce ordinaria o fotoni), all'equazione di Dirac nel caso di particelle massive (fermioni).

che la monade è soggetta a mutamento [...]. Da quanto abbiamo detto, consegue che i mutamenti naturali delle monadi derivano da un principio interno » [G. W. Leibniz, *Scritti filosofici*, a cura di D. O. Bianca, UTET, Torino 1967-1968, vol.I, pp. 278-280]

Questo passo appartiene ai primi paragrafi della *Monadologia* ed è relativo agli elementi più caratterizzanti della monade, in esso si evince che la semplicità è per Leibniz espressione della vera sostanza e della realtà ultima. Ciò che è composto è soltanto qualcosa che può essere risolto in particelle semplici. Tali corpuscoli, privi di dimensione, non possono subire influenze causali dall'esterno poiché ciò comporterebbe l'introduzione in essi di qualcosa di nuovo, ovvero di una parte che prima non c'era o comunque un mutamento dei rapporti tra le sue parti. Non avendo parti, la monade non può subire un'azione siffatta.

La differenza tra le monadi è una differenza qualitativa essendo quantitativamente tutte uguali. Tale diversità non potendo derivare dall'esterno deve essere il risultato di un mutamento interno. Il mutamento interno deriva dal fatto che le monadi sono centri di energia pura e poiché la forza è un'attività continua, anche il mutamento sarà continuo. Questo tipo di divenire comporta insieme unità (dell'oggetto che muta) e molteplicità dei vari livelli energetici nel tempo. Ed è proprio questo tipo di molteplicità che Leibniz ammette per la monade che in quanto sostanza semplice non ammette parti, ma in quanto forza una molteplicità di stati energetici.

Dalla non facile interpretazione dei primi paragrafi della *Monadologia* si evince come il pensiero leibniziano, attraverso la monade, afferra un concetto chiave della moderna meccanica quantistica: il vettore bosone intermedio della forza elettromagnetica, ovvero il fotone ed il bosone della forza gravitazionale, il gravitone. Ma purtroppo gli sfugge la causa della stabilità dei composti chimici poiché non riesce a cogliere l'altra sostanza fondamentale, il fermione, che interagisce con gli altri fermioni per generare tutta la materia esistente, o almeno tutta la materia conosciuta nell'universo. Ma vi è un altro fattore che è sfuggito sia a Leibniz che a Cartesio ed allo stesso Newton: essi non riuscirono a capire fino in fondo il problema della connessione delle particelle elementari negli aggregati stabili. In altri termini, qual è la sostanza che tiene insieme i costituenti ultimi della materia?

Nella *Monadologia* vi è un altro modo con cui Leibniz intende il rapporto tra l'unità e il molteplice, oltre a quello illustrato precedentemente. Ciascuno stato energetico della monade è equivalente a una rappresentazione, nella quale il molteplice delle cose percepite (ovvero tutte le altre monadi) viene ricondotta all'unità di una singola percezione. Una più chiara definizione di percezione si ha nello scritto *Principi della natura e della grazia*:

«le rappresentazioni nel semplice del composto o di ciò che è esterno [...]. È opportuno distinguere tra la percezione, che è lo stato interiore della monade che si rappresenta le cose esterne, e l'appercezione, che è la coscienza o conoscenza riflessa di quel suo stato interno.» [G.W.Leibniz, *Principi della natura e della grazia*, a cura di D.O.Bianca, UTET, Torino 1967-1968, pp. 283-286]

Per Leibniz, la funzione tipica della monade è la percezione che consiste nel rappresentare a se stessa il mondo esterno, ogni monade è concepita come un punto di vista sull'universo. Le configurazioni interne di una monade sono legate al modo con cui la monade stessa percepisce il mondo, ed essendo questa un'attività continua la monade non riproduce sempre la stessa immagine, ma passa da una immagine all'altra ed è per questo che essa presenta stati interni sempre diversi.

Nella metafisica di Leibniz sono centrali due concetti: a) esclusione della causalità esterna; b) rispecchiamento dell'intero universo sia nella monade che nella sostanza individuale. Il rispecchiamento del mondo esterno avviene (nella monade) attraverso una dimensione energetica e percettiva, ma ogni percezione necessita di un canale fisico su cui transita l'informazione, in altri termini, il punto di vista sull'universo o lo specchio sul mondo necessita del raggio di luce per la percezione dell'immagine.

Ma se fosse proprio il vettore bosone intermedio la monade?

Nella *Monadologia* Leibniz espone i caratteri propri delle monadi, nonché la relazione che le connette, nei Principi della natura e della grazia il discorso si sposta a ciò che sta a fondamento della monade:

«...ora dobbiamo elevarci alla metafisica, servendoci del grande principio, comunemente poco usato, che nulla accade senza ragion sufficiente, cioè,...indicare una ragione che sia sufficiente a determinare perché la cosa è accaduta così e non altrimenti. Posto questo principio, la prima questione che si ha diritto di porre sarà: Perché esiste qualcosa anziché niente? Giacché il nulla è più semplice di qualcosa. Inoltre, supposto che alcune cose debbano esistere, bisogna che sia possibile dare la ragione perché debbano esistere così e non altrimenti» [ibidem]

La ragion sufficiente dell'esistenza del mondo, per Leibniz è Dio, che lo è anche di tutte le perfezioni in esso contenute:

«Questa ragione ultima delle cose è chiamata Dio [...] Dalla perfezione suprema di Dio deriva che, creando l'Universo, ha scelto il miglior piano possibile... il terreno, il luogo, il tempo sono i meglio preparati; [...] Senza di ciò, non sarebbe possibile rendere ragione perché le cose siano accadute così e non altrimenti.» [ibidem]

Per Leibniz la soluzione finalistica non rappresenta solo la strada più semplice per dar risposta al grande quesito: Perché esiste qualcosa anziché niente, ma serve anche come principio euristico per scoprire leggi meccaniche che, senza la guida di un fine, rimarrebbero del tutto sconosciute. La spiegazione meccanico-causale non è esclusa da Leibniz, ma essa, se non connessa ad un principio finalistico, non è sufficiente per cogliere l'armonia del mondo. La dottrina dell'armonia prestabilita viene utilizzato da Leibniz per spiegare l'interdipendenza tra le monadi e, con essa, il continuo divenire dell'universo. Leibniz espone il principio dell'armonia prestabilita attraverso la metafora dei due orologi che procedono esattamente nello stesso modo poiché hanno ricevuto la stessa carica e, pertanto, indicano ad ogni istante la stessa ora senza l'intervento di una causa esterna. Al principio dell'armonia prestabilita è strettamente collegato quello secondo cui Dio ha creato il migliore dei mondi possibili. Alla domanda: perché viviamo proprio in questo mondo e non in un altro degli infiniti possibili? A questa domanda Leibniz fornisce una risposta sul piano etico e non teoretico: viviamo in questo mondo poiché vi è meno male rispetto agli altri mondi possibili.

In Leibniz gli aspetti etici e quelli teoretici sono strettamente connessi. Il momento teoretico è prevalente nella dottrina della sostanza individuale e nella monadologia, l'aspetto etico è prevalente nella spiegazione finalistica della realtà.

È possibile fornire una risposta esclusivamente teoretica alla domanda: Perché esiste qualcosa anziché niente?

Matematica e verità oggettiva

Nel corso del XIX secolo la matematica iniziò a dirigersi verso sentieri differenti da quelli che i greci prima e gli arabi successivamente avevano tracciato. I greci utilizzavano la matematica per formulare enunciati rigorosi sulle grandezze geometriche e per secoli costituì parte essenziale del percorso formativo perché offriva un metodo per penetrare la verità oggettiva del mondo. La matematica si divideva in aritmetica, algebra e geometria, ma la disciplina più importante era la geometria euclidea piana e rappresentava lo strumento più potente in mano non solo ai matematici ma anche ai filosofi ed ai fisici. Euclide aveva creato uno stupendo edificio coerente ed unitario di assiomi e deduzioni che portavano ad asserti veri. Tali teoremi fornivano la base per nuove conoscenze in altri settori, le più profonde speculazioni di Newton, Cartesio e Galilei erano state conseguite grazie alla geometria di Euclide.

La geometria non era una semplice approssimazione alla vera natura delle cose, ma rappresentava la verità oggettiva del mondo. Essa era il modo in cui era fatto il mondo. Questa fiducia venne meno allorché i matematici scoprirono che la geometria euclidea non era l'unica a essere logicamente coerente, ma esistono altre geometrie che descrivono con coerenza logica le connessioni tra punti e linee su superfici curve. Questa semplice scoperta matematica evidenziò che l'edificio euclideo è uno dei mondi matematici possibili ma non l'unico. Il successo della geometria euclidea è dovuto ad un fattore casuale, essa rappresenta un'ottima approssimazione su scala locale della Terra.

Quando i matematici lavoravano solo con la geometria euclidea era ragionevole identificare l'esistenza matematica con l'esistenza fisica. Dopo la scoperta delle geometrie non euclidee è nato un gran numero di forme di relativismo circa la nostra comprensione del mondo. La matematica era qualcosa di più ampio della scienza, l'universo fisico era più piccolo ed anche il nulla iniziò ad essere esplorato.

La proliferazione delle strutture matematiche portò alla nozione di modello matematico. Se la struttura matematica astratta era priva di incoerenze logiche, la si poteva considerare come un mondo possibile e le sue proprietà potevano essere descritte dalle regole poste alla base dell'edificio e per gli elementi di questo edificio si parla di esistenza matematica. L'esistenza matematica non implica l'esistenza fisica, ma se il mondo in cui viviamo è razionale, allora la realtà fisica dovrebbe essere descritta da una struttura matematica³.

Ma qual è la struttura matematica che meglio rappresenta il nostro mondo?

Una struttura matematica è formata da un insieme di elementi connessi da alcune regole (ovvero un insieme che presenta un certo ordine). Una struttura matematica semplice ma allo stesso tempo molto potente è la struttura chiamata: *gruppo*. Un gruppo contiene degli elementi che possono essere combinati attraverso una operazione di trasformazione che possiede tre proprietà: chiusura, identità e inversione.

La proprietà di identità è di gran lunga quella più importante poiché nella combinazione non ha alcun effetto sugli elementi del gruppo ovvero effettua un'operazione *nulla*. In questa operazione che non svolge nulla viene coinvolto un elemento che si chiama elemento neutro che non in tutte le trasformazioni coincide con lo zero o l'insieme vuoto. Questo è il punto matematico più vicino al nulla di Parmenide che richiede l'assoluta inesistenza e pertanto l'impossibilità ad essere indagato.

La ricchezza del nulla matematico liberato dal ceppo dell'assoluta inesistenza avrebbe portato alla luce ciò che le nuove strutture matematiche avevano in serbo per il tempo, lo spazio e il mondo reale.

Ma perché ci siamo occupati solo della nozione di gruppo?

Perché tale famiglia matematica è alla base di strutture matematiche più complesse: gli *spazi tensoriali*.

³ Un oggetto che si è rivelato tra i più fecondi della matematica moderna è quello di insieme introdotto dal logico G. Boole a cui si deve anche la prima rivoluzione nella logica combinatoria fin dai tempi di Aristotele e della scuola stoica. Le sue ricerche apparvero in due opere pubblicate nel 1854:

- G. Boole, *Indagini sulle leggi del pensiero su cui sono fondate le teorie matematiche della logica e delle probabilità*, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino 1976;

- G. Boole, *L'analisi matematica della logica*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

Tali opere furono successivamente investigate in varie direzioni, e da esse G. Cantor trasse spunto per trattare la teoria degli insiemi ed approfondire il concetto di infinito ed insieme vuoto.

Tipi di mondi

La teoria di Newton, a cui la scuola di Laplace aveva dato un assetto matematico molto raffinato e unitario, era stata assoggettata alle verifiche sperimentali più ardue e i casi in cui il modello non forniva soluzioni in accordo alle osservazioni erano pressoché insignificanti. Essi riguardavano alcune irregolarità nel moto della Luna e il moto del perielio di Mercurio.

Ma agli inizi del Novecento le ragioni più serie per cui non si era soddisfatti della legge di gravitazione di Newton erano due: la prima si riferisce alla dipendenza della massa dalla velocità, fatto sconosciuto ai tempi di Newton e la seconda che il modello newtoniano non fornisce alcuna risposta valida alla domanda: perché l'universo è così e non altrimenti?

Newton stesso era arrivato alla conclusione che un cosmo finito e sferico non si conciliava con la sua legge di gravitazione poiché una sfera piena di astri sarebbe collassata verso il centro di massa. La scuola newtoniana osservò che se l'universo avesse avuto una dimensione infinita il collasso non sarebbe avvenuto poiché essendoci infiniti centri di gravità la materia non sarebbe stata attratta da un unico centro di massa. Ma anche questo ragionamento è scorretto poiché ripresenta l'enigma dell'oscurità del cielo notturno ed inoltre collasserebbe comunque in più punti.

La via d'uscita ai piccoli e grandi problemi insoluti della teoria di Newton si ebbe con una delle conquiste intellettuali più importanti del XX secolo: *la teoria della relatività generale di Einstein*. Tale modello è del tutto simile alla teoria della gravitazione di Newton quando la si applica in contesti in cui la forza di gravità è debole e le velocità basse rispetto a quella della luce, ma se ne discosta notevolmente quando i potenziali gravitazionali sono molto intensi e le velocità dei corpi celesti sono prossimi a quelle della luce.

La teoria di Einstein la si può considerare una generalizzazione di quella di Newton?

Assolutamente no! Poiché i principi base e le strutture matematiche delle due teorie sono profondamente differenti.

Al cuore della teoria di Newton abbiamo il tempo e lo spazio assoluti ed inoltre il moto avviene in una struttura euclidea.

Al cuore della teoria della relatività generale abbiamo uno spazio-tempo che segue una struttura matematica detta campo tensoriale. Il campo tensoriale con alla base il tensore metrico descrive gli infiniti mondi delle geometrie non euclidee. Per il modello di Einstein gravità e inerzia sono la stessa cosa e lo spostamento di ogni massa gravitazionale è accompagnato dall'emissione di onde, dette gravitazionali, che si muovono alla velocità della luce, mentre per la teoria di Newton la forza di gravità e l'inerzia sono due proprietà completamente separate e la gravitazione agisce istantaneamente.

Nell'universo la geometria è determinata dal tensore metrico g_{mn} , una grandezza formata da 16 termini (poiché m, n variano su x, y, z, t) che determina tutte le proprietà metriche dello spazio-tempo, ovvero la distanza tra due punti $ds^2 = g_{mn} dx^m dx^n$.⁴

⁴ Riemann, uno dei migliori matematici puri di tutti i tempi, sapeva che esistevano tre tipi di geometria, piatta o euclidea, sferica e iperbolica, completamente separate; ma sapeva anche, essendo profondamente interessato al mondo fisico, che la superficie di un oggetto poteva cambiare da un punto all'altro, basti pensare alla superficie esterna di una bottiglia, perciò voleva una teoria che trattasse matematicamente una qualsiasi superficie indipendentemente dalla geometria. La genialità di Riemann consistette nell'aver individuato nella nozione di distanza o metrica, il concetto chiave di una superficie ricavato dalla generalizzazione del teorema di Pitagora: $ds^2 = g_{mn} dx^m dx^n$, tale concetto avrebbe permesso ad Einstein di sviluppare la teoria della relatività generale. Il concetto di metrica è sviluppato in molti testi di geometria differenziale e di relatività generale. In questo lavoro è stato seguito il testo ormai classico di Eddington:

- A. Eddington, *The mathematical theory of Relativity*, Cambridge University Press, NY 1923.

F. Klein, utilizzando la teoria di Riemann, estese alcune nozioni geometriche alla topologia utilizzando la feconda idea algebrica di "gruppo"; la teoria dei gruppi fece per la topologia quello che Riemann aveva fatto per le geometrie; in effetti, il matematico F. Klein propose un programma teso ad unificare tutte le geometrie definite come

Lo spazio piatto ha solo quattro valori della grandezza g_{mn} , (-1,-1,-1,1) detti valori galileiani, nel caso di spazi non-euclidei i termini della grandezza g sono funzioni delle coordinate spazio-temporali che soddisfano una certa equazione differenziale determinata dal tensore di Ricci e dal tensore energia-impulso

$$R_{mn} + 1/2Rg_{mn} = -8\pi G T_{mn}$$

dove R_{mn} indica il tensore di Ricci, R la curvatura totale, G la costante di gravitazione universale e T_{mn} il tensore energia-impulso.

Questa equazione, detta equazione di campo, è alla base della teoria di Einstein, che venne pubblicata nella sua versione definitiva nel 1915, l'energia e la materia determinano la geometria indipendentemente dall'osservatore, ovvero dal sistema di riferimento.

Un mondo contenente esclusivamente fotoni o campi elettromagnetici (energia libera non legata) è caratterizzata da

$$R=0 \text{ 1 condizione}$$

Lo spazio privo di energia e materia (spazio completamente vuoto, in altri termini un nulla non estremo) è descritto da una famiglia di mondi a curvatura di primo grado caratterizzati dall'equazione

$$R_{mn}=0 \text{ 6 condizioni}$$

Un tensore non esprime una qualità dell'universo poiché una qualità dell'universo necessita di un soggetto che la valuti e che ne misuri gli attributi, in altri termini di un sistema di riferimento. Ma dichiarare che un tensore si annulla, o che è uguale ad un altro tensore, equivale ad affermare una proprietà intrinseca del mondo indipendentemente dal soggetto, ovvero dal sistema di riferimento. Perciò riferendoci soltanto ai tensori, ne possiamo dedurre che vi deve essere una connessione fra questa struttura matematica e le proprietà intrinseche dell'universo. Seguendo questo itinerario si sono trovate due espressioni assolute, che risultano pienamente confermate dalle osservazioni empiriche:

$$R_{mn} = 0 \text{ nello spazio vuoto}$$

$$R_{mn} + 1/2Rg_{mn} = -8\pi G T_{mn} \text{ nello spazio contenente materia e energia}$$

La congettura dell'autore è che la prima legge rappresenti lo spazio-tempo assolutamente vuoto. Il vuoto è quel mondo in cui tutto quello che possiamo tirar fuori, sia materiale che pensabile, lo aspiriamo al di là dell'orizzonte degli eventi.

Se R_{mn} non si annulla siamo in presenza di un mondo occupato da qualcosa qualunque essa sia (materia o energia).

La teoria della Relatività generale subito dopo la sua pubblicazione ebbe uno straordinario numero di verifiche sperimentali che ne suggellarono il successo presso le comunità scientifiche più prestigiose. Essa riuscì a spiegare le irregolarità del moto della Luna, del moto del perielio di Mercurio, la deflessione della luce proveniente da stelle lontane da parte del Sole, il collasso delle stelle dopo che hanno esaurito il combustibile nucleare.

Nel 1917 l'universo "sperimentale" era formato da una sola galassia, la Via Lattea, costituita dal sistema solare, le stelle, le comete, gli asteroidi, le nebulose (grumi di polvere e gas) tutte le galassie esterne alla Via Lattea erano classificate come nebulose interne ad essa pertanto Einstein, dovendo conciliare le sue equazioni con quello che in quel momento era il modello di universo osservato dagli astronomi, ignorò quello che la sua teoria gli suggeriva. Nell'articolo,

strutture matematiche dotate di certe proprietà di trasformazione. Ad esempio, gli elementi della geometria euclidea sono invarianti per rotazioni e traslazioni nello spazio, le rotazioni e le traslazioni costituiscono dei "gruppi di simmetria". La teoria dei gruppi di simmetria è alla base del Modello Standard per lo studio delle particelle elementari.

l'autore continuava a ripetere che le stelle hanno velocità estremamente basse e nessuna di esse si allontana all'infinito né tanto meno collapsa verso le altre. E da qui che il fisico tedesco, con molto sconforto, si rassegnò a cambiare le sue equazioni, impeccabili ed eleganti dal punto di vista matematico-geometrico ma inconciliabili con un universo stazionario.

Einstein aggiunse alla parte geometrica delle sue equazioni di campo un termine costante λ che moltiplicava la metrica, ovvero la distanza. Insomma era un semplice fattore di scala che venne calibrato attentamente in modo da salvaguardare la simmetria delle equazioni e le importanti caratteristiche fisiche in essa presenti.

La teoria di Einstein con la costante cosmologica rappresentò il primo modello dell'intero universo senza problemi di collasso. Un modello in cui il cosmo né si contrae né si espande, di forma sferica, limitato e a curvatura costante. Il problema di Newton era stato risolto poiché l'universo di Einstein non ha limiti e tuttavia è finito, la sua curvatura è indipendente dal tempo e lo spazio-tempo è omogeneo ed isotropo.

Queste due ultime caratteristiche dell'universo non si ricavano dalla teoria della Relatività generale ma sono le ipotesi su cui si basano tutte le teorie cosmologiche contemporanee, la materia e l'energia si distribuiscono nel cosmo in modo da non privilegiare nessun punto e nessuna direzione.

Einstein credette che il suo universo stazionario fosse l'unico ammissibile dalle sue equazioni una volta scartato l'universo irrealistico che collapsa, ma si sbagliava grossolanamente.

A. Friedmann, astronomo e matematico russo, era venuto in possesso di una copia della Relatività generale ed essendo uno studioso altamente qualificato delle matematiche astratte non ebbe alcuna difficoltà ad assimilare in breve tempo la teoria e di trovare nuove soluzioni alle equazioni di Einstein che erano sfuggite allo stesso autore della Relatività.

L'astronomo russo, facendo l'ipotesi che l'universo sia omogeneo, isotropo e a curvatura costante, ipotesi corrette su larga scala, notò che l'equazione di Einstein si semplificava e diventava un'equazione differenziale ordinaria scritta nel modo seguente:

$$(R'/R)^2 + k/R^2 = (8\pi G/3)\rho$$

dove ρ rappresenta la densità di massa dell'universo K la curvatura. Questa equazione mette in relazione la variabile R che rappresenta la dimensione dell'universo e la sua derivata R' che misura la velocità con cui il "raggio" dell'universo varia. Da questa equazione, Friedmann dedusse anche tre tipi di universo in espansione, a seconda del parametro k , chiuso $k=1$, aperto $k=-1$ e piatto $k=0$.

Nel primo ventennio del XX secolo, gli astronomi stabilirono inequivocabilmente che l'universo si sta espandendo e che la stragrande maggioranza delle nebulose planetarie erano in realtà galassie esterne alla Via Lattea che si allontanavano l'una dall'altra a velocità crescente man mano che la loro distanza dal sistema solare aumentava, come aveva previsto Friedmann, le cui soluzioni erano corrette. Successivamente Einstein ammise che era stato lui a sbagliarsi e non Friedmann, le cui soluzioni forniscono ancora oggi le migliori rappresentazioni del cosmo.

L'espansione dell'universo pose fine al cosmo stazionario ma non alla costante cosmologica poiché non vi era alcuna ragione né matematica né fisica per escluderla. L'esclusione significava darle un solo valore, quello uguale a zero.

La teoria della relatività generale non forniva alcuna indicazione sulla sua origine fisica, allora a che cosa poteva essere legata la "forza" λ ?

Ben presto i cosmologi si resero conto che la "forza" λ era strettamente connessa alla natura del vuoto (del nulla inteso come niente di fisicamente osservabile) poiché se si fosse eliminata dall'universo tutta la materia e tutte le forme di energia la costante cosmologica avrebbe

potuto continuare a dare consistenza all'universo determinandone persino una sua eventuale espansione o contrazione.

L'astronomo belga G. Lemaitre fu il primo scienziato che propose un significato fisico per la costante cosmologica. Egli, a differenza di Einstein, comprese che il termine λ bisognava aggiungerlo non alla parte geometrica della teoria della Relatività generale, bensì alla parte che riguardava la distribuzione della massa e dell'energia⁵.

$$R_{mn} + 1/2g_{mn}R = \lambda g_{mn} - 8\pi GT_{mn}$$

I tre modelli di universo in espansione di Friedmann, ricavati dall'equazione di campo senza costante cosmologica, dipendono da un parametro: dal rapporto tra la densità critica della materia dell'universo: $(R'/R)^2 / (8\pi G/3)$, ricavato dall'equazione di campo per uno spazio piatto, e la densità reale, ricavato dalle osservazioni astronomiche. I cosmologi indicano con il simbolo Ω tale rapporto.

Ma che cosa succede alla geometria dell'universo quando nell'equazione di campo introduciamo la costante λ ?

Se questo fattore esiste, tutta la materia osservabile e il suo più importante attributo, la forza gravitazionale, non sono più sole. Vi è anche qualcosa d'altro, "un'energia oscura" che non possiamo vedere, avvertire o rilevare ma che opera sulla trama dello spazio-tempo. Oggi il parametro che determina la geometria dell'universo è diviso in due: $\Omega = \Omega_m + \Omega_\lambda$ e dei due risulta essere più importante non la materia ma Ω_λ .

Un gruppo di astronomi hanno stimato i due valori studiando le curve luminose delle loro candele tarate, le supernove di tipo Ia. Tale studio racconta una storia incredibile: nell'universo non c'è abbastanza materia da convalidare una qualsiasi geometria che assegnasse proprio alla massa un ruolo chiave, mentre esiste una forza oscura che allontana le galassie le une dalle altre in modo sempre più veloce.

La costante cosmologica presenta un'importanza strategica per il mondo in cui viviamo, ma che cosa metafisicamente rappresenta Ω_λ ?

La natura del vuoto

Il problema del perché esista la materia (qualcosa) anziché nulla (il vuoto assoluto) fu sollevato da Leibniz e per molto tempo dopo Leibniz sia la filosofia che la scienza si occuparono poco di questo quesito, forse perché ritenuto insolubile.

Un originale approccio alla soluzione del problema venne da una riflessione sul concetto di esistenza matematica. Per gli elementi di un sistema matematico esistere significa semplicemente essere coerenti con gli assiomi e le definizioni, ed evolversi seguendo gli enunciati del sistema matematico. Il filosofo H. Bergson pensava che l'unica strada possibile per affrontare il problema di Leibniz fosse quella legata al concetto di esistenza matematica. Tale indagine si basava sul fatto che una struttura matematica può essere creata dal nulla, partendo da semplici definizioni, come quella di insieme e da semplici postulati, come quelli della geometria euclidea:

«Se mi chiedo perché esistano i corpi o le menti piuttosto che niente, non trovo risposta; ma che un principio logico, come $A=A$, abbia il potere di creare sé stesso, trionfando sul

⁵ Nelle derivazioni del suo modello della gravitazione Einstein manipola il tensore metrico di Riemann g_{mn} , il tensore di Ricci R_{mn} , che serve a trattare la curvatura dello spazio-tempo, il tensore energia-impulso T_{mn} , la costante di gravitazione universale G di Newton per arrivare ad una equazione che fosse valida in qualsiasi sistema di riferimento ed inglobasse allo stesso tempo la legge di conservazione dell'energia totale, pervenne all'equazione definitiva il 25 novembre del 1915 nella seguente forma: $R_{mn} + 1/2Rg_{mn} = -8\pi G T_{mn}$ e venne pubblicata qualche mese più tardi sulla rivista scientifica «Annalen der Physics». Alcuni anni dopo, l'articolo fu ampliato e divenne il suo primo libro: - A. Einstein, *The Origins of the General Theory of Relativity*, Jackson-Wylie, Glasgow 1933.

nulla per tutta l'eternità, appare naturale [...] Supponiamo allora che il principio su cui tutte le cose poggiano e che tutte le cose rendono evidenti, posseda un'esistenza della stessa natura che hanno la definizione di cerchio o l'assioma $A=A$: il mistero dell'esistenza svanisce.» [Henri Bergson, *L'evoluzione creatrice*, traduzione P. Serini, Mondadori, Milano 1949.]

Purtroppo questa linea di pensiero la si abbandonò quando si indagò più a fondo la natura delle strutture assiomatiche e si capì che i sistemi più complessi, dovendo includere necessariamente l'aritmetica, risultavano incompleti.

Noi pensiamo che indagare il problema di Leibniz ci porti ad indagare un altro importante quesito strettamente connesso al primo: che cos'è la materia e che cos'è il nulla?

Una possibile soluzione a questi due grandi problemi possiamo trovarla ricorrendo alle due più importanti teorie fisiche del Novecento: la teoria della relatività e la meccanica quantistica. La teoria della relatività generale determina le proprietà dello spazio-tempo sia con materia che nel vuoto su larga scala, mentre la fisica quantistica su piccola scala; la prima è deterministica mentre la seconda è probabilistica. Nella prima ad ogni domanda si cerca come risposta un valore esatto, nella seconda una distribuzione di probabilità.

La teoria dei quanta, con al cuore il principio di indeterminazione, ha avuto il grosso pregio di rivoluzionare il concetto di vuoto assoluto:

«il vuoto è ciò che rimane in un recipiente dopo che tutto quello che si può rimuovere è stato rimosso.» [J.C.Maxwell, *Trattato di elettricità e magnetismo*, traduzione a cura di E. Agazzi, UTET, Torino 1973]

L'idea elementare che il vuoto assoluto sia determinato dall'assenza di qualsiasi forma di materia è in contrasto con il principio di Heisenberg, perché presuppone di avere un'informazione completa sull'energia e il moto di tutte le particelle del sistema in un dato istante. In altri termini, la meccanica quantistica non consente che un sistema possa perdere tutta la sua energia, vi è una quantità di energia che rimarrà sempre ancorata allo spazio. Spingendo la massa e l'energia fuori dall'universo non rimarrebbe uno spazio vuoto assoluto o il nulla, bensì uno stato di minima energia omogenea ed isotropa. Esso è definito stato fondamentale o stato di vuoto simmetrico o quantistico.

Il vuoto quantistico, con la sua energia minima, si è dimostrato il fondamento della complessa famiglia delle particelle elementari: i bosoni (le monadi?), responsabili delle quattro forze fondamentali e i fermioni, che in virtù del principio di Pauli, sono responsabili degli oggetti massivi.⁶

Le importanti proprietà del vuoto quantistico, la cui energia di base è costituita da particelle virtuali (coppie materia-antimateria), rendono possibile alle alte energie l'unificazione delle tre forze: nucleare forte, nucleare debole e elettromagnetica, resterebbe esclusa solo la forza gravitazionale⁷. Tale unificazione è possibile solo in un ambiente di alte energie che sarebbe esistito nella prima fase di vita dell'universo. Attualmente il cosmo si è raffreddato e la supersimmetria del vuoto quantistico si è spezzata dando origine alle quattro famiglie di particelle che costituiscono tutte le cose che ci circondano, quel "qualcosa" di cui parla Leibniz.

Il vuoto lo si può rappresentare come una molla che man mano che si allenta fa espandere lo spazio essendone la causa. L'energia del vuoto è la forza che spinge lo spazio verso l'esterno, accelerandolo in conformità all'equazione di campo di Einstein con costante cosmologia. Se denotiamo con P_v l'energia del vuoto, la costante cosmologica di Einstein è

$$\lambda = 8 \pi G P_v$$

⁶ Cottingham-Greenwood, *An introduction to the Standard Model of Particle Physics*, Cambridge University Press, London 1999.

⁷ J. D. Barrow, *Da zero ad infinito*, Mondadori, Milano 2000.

Nella sua equazione originaria Einstein aveva ipotizzato un cosmo dominato solo dalla materia-energia (qualcosa), nell'equazione con costante cosmologica l'universo è dominato da un oscuro vuoto (il nulla quantistico)

«Giacché il nulla è più semplice di qualcosa.» [G.W. Leibniz, *Principi della natura e della grazia*, cit., pp. 283-286]

Fonti

- G.W. Leibniz, *Scritti filosofici: I. Scritti di metafisica. Saggi di teodicea, II. Nuovi saggi sull'intelletto umano*, a cura di D.O. Bianca, UTET, Torino 1967-1968, vol.I
- Peebles and Ratra, *The cosmological constant and dark energy*, «Review of modern Physics», 75 (2003), pp. 559-606
- Perlmutter et al., *Measurements of Omega and Lambda from 42 high redshift supernovae*, «Astrophysical Journal», 517 (1999), pp. 565-586
- A. Friedmann, «Zeitschrift fur Physics», 10,1922, p. 377
- G. Lemaitre, *Evolution of the Expanding Universe*, in «Proceeding of the National Academy of Science, Washington», 20, 1934, p. 12
- A. Guth, *The inflationary Universe*, Addison-Wesley, Mass. 1997
- Kowalski and Rubin, *Improved cosmological constraints from new, old and combined supernova datasets*, «The astrophysical journal», 686 (2008), pp. 749-778.

Bibliografia fondamentale

- W. Heisenberg, *Fisica e filosofia*, il Saggiatore, Milano 2008

L'autore, premio Nobel nel 1932, è stato uno dei maggiori fisici del Novecento legando il suo nome ad uno dei principi fondamentali della fisica quantistica: il Principio di indeterminazione. Dal testo di Heisenberg e più precisamente dai capp. 3, 4, 5, 6 ho tratto alcune idee per questo lavoro.

- J. D. Barrow, *Da zero ad infinito*, Mondadori, Milano 2000

L'autore, matematico e astrofisico di fama internazionale, in questo saggio tratta in modo rigoroso ma non tecnico l'affascinante storia del nulla, e nei capp. 7, 8 il vuoto quantistico.

- A. Eddington, *Spazio-tempo-gravitazione*, Boringhieri, Torino 1971
- Misner-Thorne and Wheeler, *Gravitation*, Freeman, San Francisco 1973
- J.J. Stoker, *Differential geometry*, Wiley, NY 1969
- S. Weinberg, *Gravitation and cosmology*, Wiley, NY 1972
- Eyvind Wichmann, *Fisica quantistica*, Zanichelli, Bologna 1973
- M. Mugnai, *Astrazione e realtà*, saggio su Leibniz, Feltrinelli, Milano 1976
- V. Mathie, *Introduzione a Leibniz*, Laterza, Bari 1986
- B. Russell, *La filosofia di Leibniz*, a cura di R. Cordeschi, Newton Compton, Roma 1976
- G.W. Leibniz, *Monadologia*, a cura di C. Calabi, Bruno Mondadori, Milano 1995
- G.W. Leibniz, *Saggi filosofici e lettere*, a cura di V. Mathie, Laterza, Bari 1963.

RECENSIONE

Mario De Pasquale, *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio*, Stilo Editrice, Bari 2014, pp.117.

«Le domande relative agli aspetti più importanti della propria vita» – sia come individui sia come membri di una collettività – «sono di natura filosofica», ma nelle nostre «vite di corsa» (p.7) la ricerca di risposte adeguate è ostacolata dalla carenza di spazi per pensare. La mancanza di tempo per riflettere, nota Mario De Pasquale, arriva perfino a compromettere la possibilità di una definizione dell'identità personale, mentre la crisi delle forme di partecipazione democratica indebolisce la capacità di progettare e agire collettivamente.

La filosofia può offrire un contributo per costruire se stessi e per promuovere una cittadinanza attiva? L'interrogativo interpella, innanzi tutto, chi si occupa di formazione filosofica nelle scuole superiori e nelle università. Rileva, infatti, provocatoriamente l'autore: «Nei licei sono passati i giovani rampolli delle classi dirigenti e dei ceti medi produttivi degli ultimi decenni: come mai la qualità civile e democratica di chi si occupa del governo e dell'economia del nostro Paese è così scadente?». E più in generale: «Come mai nel nostro Paese, dopo cinquant'anni di scuola repubblicana, non sono evidenti le basi di una 'socializzazione democratica' della comunità civile»? (p.27)

Poste queste domande scomode, però, il libro *Confilosofare in città. Un gioco serio tra arte e silenzio* – tramite la riflessione sviluppata nelle due parti: *Perché filosofare?* e *Come filosofare?* – guida il lettore a condividere la fiducia di Mario De Pasquale nella funzione civile della filosofia: una funzione che la filosofia può svolgere grazie alla diffusione delle pratiche non specialistiche del confilosofare, come accade nei caffè filosofici, nei forum di filosofia per studenti, negli atelier di lettura filosofica, nelle iniziative pubbliche realizzate da associazioni culturali. Tali esperienze di filosofia – sostenendo le persone nello sforzo di vivere degnamente la propria vita – non possono non aprire l'individuo anche all'assunzione di responsabilità verso la comunità di appartenenza: «La filosofia praticata nella città può divenire occasione di trasformazione per le persone, può renderle consapevoli delle scelte a proposito di temi che abbiano a che fare con una vita sociale più degna e giusta» (pp.29-30).

L'interesse oggi diffuso per le pratiche non specialistiche del confilosofare – attestato, per esempio, dall'ampia partecipazione di pubblico ai festival filosofici – sembra confermare la fiducia dell'autore nella possibilità della filosofia di esercitare una funzione civile. Tuttavia, quest'interesse per la filosofia non è rivolto alla disciplina scolastica o accademica, ma alla filosofia vissuta come gioco «in cui immergersi in mondi possibili e tornare alla realtà con progetti di cambiamento» (p.12), alla filosofia attenta al mondo della vita, anche tramite la ricerca di rapporti con le diverse forme d'arte.

Questo non significa – sottolinea Mario De Pasquale – che la filosofia, nelle forme orali del confilosofare, non resti un gioco serio e non mantenga la sua specificità, espressa dalla radicalità del domandare, dalla tensione alla concettualizzazione, dalla valutazione critica, dalla ricerca di ragioni argomentate. Si comprende, quindi, lo spazio riservato nel libro a definire l'approccio filosofico ai problemi, i metodi di ricerca della filosofia, le regole per la discussione filosofica.

Tali regole – come, per esempio, la fiducia nel dialogo, il coinvolgimento nella ricerca intersoggettiva, il desiderio disinteressato di giungere alla verità, la pariteticità dei partecipanti, la

semplicità, la franchezza, la chiarezza e la comprensibilità nell'esposizione delle proprie tesi – evidenziano il carattere democratico della discussione filosofica: tanto che la «filosofia per tutti potrebbe alimentare il sogno di una pratica allargata d'intelligenza sociale, quindi anche di una rinascita democratica che recuperi il senso nobile della convivenza civile e della costruzione sociale della giustizia» (p.101).

In rapporto ai temi finora accennati il libro offre molteplici altri motivi di riflessione, insieme con suggerimenti utili per l'azione: offre, cioè, una varietà di spunti che manifesta la ricchezza di indagini ed esperienze condotte da Mario De Pasquale, sia nell'ambito della scuola e dell'università sia nell'ambito della Società Filosofica Italiana. E l'interesse dell'incontro con la ricerca di un autore costantemente impegnato a promuovere il rinnovamento della didattica e la filosofia per tutti è, inoltre, accresciuto dal suo costante confronto con una pluralità di pensatori, quali Ricoeur, Jankélévitch, Gadamer, Jaspers, Bodei, Habermas, Nussbaum.

Anna Bianchi