



Bollettino della Società Filosofica Italiana

Rivista Quadrimestrale
Nuova Serie n. 202 - gennaio/aprile 2011

INDICE

Studi e interventi

- M. Ruggeri, *La fortuna "occulta" di Apollonio di Tiana* p. 3
G. Castagnoli, *1934: il Socrate di Festugière versus il Socrate di Rensi* p. 13
P. Scarpelli, *Gli studi telesiani di Luigi De Franco* p. 25
M.L. Giacobello, *Georgescu-Roegen tra economia e filosofia* p. 35

Didattica della filosofia

- Commissione didattica SFI (a cura di B.M. Ventura),
Progetto nazionale. Filosofia e saperi scientifici p. 45
Commissione didattica SFI (a cura di M. Ariotti),
Tesi su politica scolastica e insegnamento della filosofia p. 66

Le Sezioni p. 86

Recensioni p. 92

S.F.I.
Società Filosofica Italiana

Sede Sociale: c/o ILIESI/CNR
“Villa Mirafiori” - Via Nomentana, 118 - 00161 Roma
Tel. Segr. tel. e Fax: ++39.06.8604360
e-mail: sfi@sfi.it - web site: www.sfi.it

CONSIGLIO DIRETTIVO

Stefano Poggi (Presidente)
Francesco Coniglione e Carlo Tatasciore (Vice-Presidenti)
Enrico Berti, Francesca Brezzi, Clementina Cantillo, Giuseppe Cosentino,
Ennio De Bellis, Giuseppe Giordano, Elio Matassi, Ugo Perone,
Renato Pettoello, Riccardo Pozzo, Bianca Maria Ventura
Segretario-Tesoriere: Carla Guetti

Bollettino della Società Filosofica Italiana

Rivista quadrimestrale della S.F.I.

Direttore: Stefano Poggi

Redazione: Giuseppe Giordano ed Emidio Spinelli (Coordinatori)

Paola Cataldi, Francesco Verde

Sede, Amministrazione, Redazione: c/o ILESII/CNR

“Villa Mirafiori” - Via Carlo Fea, 2 - 00161 Roma

I contributi destinati alla pubblicazione devono essere dattiloscritti
elettronicamente, secondo il formato pagina standard di 30 righe per 60/66 battute
e privi di aggiunte criptiche, glosse o correzioni manoscritte

Direttore Responsabile Francesca Brezzi

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 395 dell'8 settembre 1984

ISSN 1129-5643

Quota associativa: € 25,00

C.C.P. 43445006 intestato a Società Filosofica Italiana
c/o Villa Mirafiori - Via Nomentana, 118 - 00161 Roma

Euroma - Via D. De Dominicis, 15 - 00159 - Tel. 0643680095 - Fax 0643587879

STUDI E INTERVENTI

La fortuna “occulta” di Apollonio di Tiana

Miska Ruggeri

Apollonio di Tiana, non un teoreta o un pensatore sistematico, quanto piuttosto un predicatore religioso e una guida spirituale, per alcuni versi assimilabile a Socrate (per esempio, per la bravura nelle discussioni filosofiche, in cui usava gli assunti dell'avversario contro di lui fino a ridurli *ad absurdum*, e per il *daimonion*), è una sorta di Pitagora *redivivus*, il più famoso esponente del neopitagorismo, la vecchia scuola pitagorica risorta a partire dal I sec. a.C., ovviamente rinnovata, in sintonia con lo spirito del tempo: coloritura eclettizzante, accenti religiosi ed esoterici prevalenti sulla parte matematico-speculativa, *focus* sulla prassi di vita¹. Epperò la sua figura è tuttora avvolta nel mistero. Nel *Dizionario biografico* della Treccani sotto la voce “Apollonio di Tiana”, il taumaturgo diventato nell'immaginario collettivo una specie di *alter Christus*, si legge che di lui tutto è discusso, compresa la stessa esistenza. Altrove, ovviamente in libri popolar-esoterici, viene considerato, con la massima serietà, un extraterrestre. Mentre i manuali di storia della filosofia, in genere, lo snobbano, oppure gli dedicano appena qualche riga distratta, ritenendolo più un profeta che un filosofo.

Questo soprattutto a causa dell'ambiguità delle fonti che ci parlano di lui. A cominciare dall'opera fondamentale sul sapiente tiano, quella scritta dal secondo Filostrato, un vero professionista delle lettere, per incarico di Giulia Domna². La *Vita di Apollonio di Tiana*, un *unicum* difficilmente classificabile pieno di *excursus* di ogni genere, biografia-agiografia allo stesso tempo storica e romanzata di un superuomo, non mago ma filosofo pitagorico e sapiente divino, rappresenta una *vexata quaestio*. La storicità è connessa alla “questione di Damis”, cioè al valore da dare allo scritto di Damis, fonte principale di Filostrato³.

¹ Per un panorama sintetico ma completo, anche se datato, v. R. Del Re, *Il neopitagorismo: problemi della sua storia*, «Cultura e scuola» III (1964), pp. 68-74.

² Per una vasta trattazione dei vari Filostrati e dei loro scritti, v. F. Solmsen, *s.v. Philostratos 9-12*, *RE* XX, 1 (1941), coll. 124-177 (poi in id., *Kleine Schriften*, vol. II, G. Olms, Hildesheim 1968, pp. 91-118); la sezione relativa al secondo Filostrato si trova alle coll. 136-174, e quella relativa allo scritto su Apollonio alle coll. 139-154.

³ Sulla *querelle* filologica, v. E. Meyer, *Apollonius von Tyana und die Biographie des Philostratos*, «Hermes» 52 (1917), pp. 371-424 (poi in id., *Kleine Schriften*, vol. II, Niemeyer, Halle 1924, pp. 131-191) e F. Grosso, *La “Vita di Apollonio di Tiana” come fonte storica*, «ACME» 7 (1954), pp. 332-532, che rivaluta la storicità di Damis e presenta un dettagliato resoconto della diatriba (pp. 345-364).

Comunque, qualsiasi cosa se ne possa pensare, il mix di vero e inventato è davvero inestricabile. Accanto a un nucleo solido c'è tutta una costruzione retorica. L'elemento chiave è dato da miracoli, guarigioni, esorcismi, addirittura una resurrezione, derivanti per l'autore dalla vita ascetica del Tiane e dagli dei, non certo da pratiche di magia nera, anche se la loro vera natura resta ambigua. I prodigi attribuiti ad Apollonio sono prima semplici manifestazioni di umana saggezza, poi vere prove da taumaturgo. Anche perché, per Filostrato e il suo tempo, dimostrare che Apollonio era un saggio e un filosofo significa proprio mostrare le sue capacità di profeta e veggente...

Così l'unico testo sicuro in nostro possesso, anche se la Dzielska non sarebbe d'accordo⁴, resta il passo, appartenente al trattato *Intorno ai sacrifici* tramandatoci da Eusebio (*PE* IV, 13 1)⁵, dal quale emerge un messaggio nuovo e cosmopolita, un'idea astratta del divino, mal compresa persino da Filostrato, troppo vicina alle tradizioni misterico-esoteriche e troppo in anticipo sui tempi. Negando il sacrificio, Apollonio trascende e annulla la chiesa, cosa inaccettabile sia per il paganesimo statale romano che per il cristianesimo. Per trasformarlo in un santo pagano o in san Balinas bisognava per forza ricorrere a delle manipolazioni. Cosa che è stata fatta in lungo e in largo nel corso dei secoli.

In prima fila, ovviamente, e di questo ci occupiamo nel dettaglio nel presente lavoro, troviamo le varie tendenze "irrazionali" ed esoteriche della cultura moderna, basate, del resto, sui precedenti medievali. Si può dire, infatti, che Apollonio, per alcuni una sorta di antico Conte di Saint-Germain, è un imprescindibile punto di riferimento della tradizione magica. Connessa con la mitica figura di Ermete Trismegisto è per esempio la *Tabula Smaragdina*, il cui testo, sintesi dell'insegnamento ermetico e contenente, a dire di Eliphas Lévi, «tutta la Magia in una pagina»⁶, fu trovato, secondo la tradizione, inciso su una lastra di smeraldo stretta tra le mani della mummia di Ermete. La scoperta è attribuita a una lunga serie di personaggi legati alla tradizione occultistica, da Alessandro Magno ad Apollonio di Tiana⁷. Il testo arabo che ne contiene la prima testimonianza conosciuta, risalente alla prima

⁴ Cfr. M. Dzielska, *Apollonius of Tyana in legend and history*, L'Erma di Bretschneider, Roma 1986, pp. 136-138 e 145-149, che fa il nome di Massimo di Ege come possibile autore.

⁵ Un passo dal contenuto simile, una sorta di parafrasi, si trova anche nel *De abstinencia* (II, 30-34) di Porfirio, anche se non ne viene nominato l'autore: si parla solo di "un uomo saggio". Ma è ovviamente Apollonio (cfr. Eusebio, *DE* III, 3, 11). Lo stesso Filostrato si riferisce al trattato di Apollonio *Sui sacrifici* in III, 41 e IV, 19. Sia Eusebio che Porfirio, del resto, avevano un'alta opinione di Apollonio e lo citano spesso.

⁶ E. Lévi, *Storia della Magia*, Atanòr, Roma 2005, p. 55.

⁷ Sulla *Tabula Smaragdina*, di cui conosciamo versioni arabe e latine, cfr. S. Basile (a cura di), *Necronomicon. Storia di un libro che non c'è*, Fanucci, Roma 2002, p. 21. Il motivo del ritrovamento di uno scritto prezioso in una tomba o comunque in un sotterraneo nascosto è un vero e proprio *topos* letterario. Lo si trova, per esempio, in Plinio il Vecchio (*NH* XXX, 9), che lo attesta per le opere magiche di Dardano il Fenicio trovate da Democrito nella sua tomba; in Ditti Cretese e in Antonio Diogene (*Le incredibili avventure al di là di Tule*, 12). Ma anche in altri testi ermetici arabi, a cominciare dal *Kitab al-Istamatis* (dove però è lo stesso Hermes che va a cercare i testi nascosti), la cui redazione è molto vicina a quella del *Kitab sirr al-haliqa*. Per il testo v. J. Ruska (Hrsg.), *Tabula Smaragdina, ein Beitrag zur Geschichte der hermetischen Literatur*, «Heidelberg Akten der von-Portheim-Stiftung», 16 (1926).

metà del IX secolo, si presenta in due versioni (una corta A e una lunga B, contenente anche un compendio del *De natura hominis* di Nemesio di Emesa nel trattato V sugli animali), è intitolato *Kitab sirr al-haliqa* (*Libro del segreto della creazione*) o *Kitab al-'ilal* (*Libro delle cause*) ed è attribuito proprio allo pseudo-Balino, cioè allo pseudo-Apollonio di Tiana⁸. Della versione corta noi abbiamo anche una traduzione latina (*De secretis nature*) della prima metà del XII secolo, opera dello spagnolo Hugo di Santalla⁹. I due volumi (in quattro libri, 3+1) dell'opera trattano delle quattro cause aristoteliche (materiale, formale, finale ed efficiente) e si occupano di Dio e la creazione (I), dei pianeti, le stelle e i minerali (II), dei vegetali (III) e degli esseri animati e l'uomo (IV). A parte la *Tabula Smaragdina* alla fine, che sintetizza la pratica operativa, l'opera, divisibile in una parte di teologia monoteista e in una parte cosmologica e riferibile a un paese orientale fertile, umido e caldo, non contiene ricette astrologiche o alchemiche. Fonti ne sono di sicuro il *De coelo* e il *De generatione et corruptione* di Aristotele e, tramite Nemesio, non mancano relazioni con la dottrina stoica, la simpatia universale e il determinismo astrale¹⁰. Il nucleo ha un'origine pre-islamica e suggerisce un culto segreto del Sole. C'è comunque da dire che la traduzione di Hugo di Santalla non ebbe fortuna e un'eco si ritrova forse solo nell'*Image du monde* di Gossuin de Metz, la prima enciclopedia redatta in francese nel 1245. Infatti, nonostante il testo della *Tavola* contenuto nel *De secretis nature* sia più razionale e coerente, la *Tabula Smaragdina* si diffuse solo a partire dal *Secretum secretorum* attribuito ad Aristotele. Insomma, *ubi maior* anche Apollonio deve chinare il capo.

In pieno Rinascimento Cornelio Agrippa di Nettesheim (1486-1535), medico, esoterista e alchimista tedesco, nel suo trattato in tre libri *De occulta philosophia*, introducendo la Magia come scienza più sublime e degna di venerazione, in quanto racchiude in sé Fisica, Matematica e Teologia, ne fa una rapida storia. E scrive: «Gli autori più celebri vi si sono applicati e l'hanno posta in luce e tra essi si sono assai distinti Zalmoxis e Zoroastro, così da esser poi reputati da molti gl'inventori di questa scienza. Abbaris, Charmondas, Damigeron, Eudosso, Hermippo hanno seguito le loro tracce, nonché altri illustri autori, fra cui

⁸ Per l'edizione v. U. Weisser, "Buch über das Geheimnis der Schöpfung und die Darstellung der Natur" von Pseudo-Apollonios von Tyana, Institute for the History of Arabic Science - University of Aleppo, Aleppo 1979; per lo studio v. U. Weisser, Das "Buch über das Geheimnis der Schöpfung" von Pseudo-Apollonios von Tyana, De Gruyter, Berlin-New York 1980.

⁹ Sulla versione latina, di buon livello letterario ma non certo letterale e con citazioni bibliche al posto di quelle coraniche, edita da F. Hudry, *Cinq traités alchimiques médiévaux*, «Chrysopoeia» VI (1997-1999), Paris-Milan 2000, pp. 1-153, v. F. Nau, *Une ancienne traduction latine du Bélinous arabe (Apollonius de Tyane) faite par Hugo Sanctelliensis et conservée dans un manuscrit du XII siècle*, «Revue de l'Orient chrétien» 12 (1907), pp. 99-106.

¹⁰ Sulle fonti cfr. P. Travaglia, *Alle origini di una cosmologia alchemica: il "De secretis nature"*, in C. Martello-C. Militello-A. Vella (a cura di), *Cosmogonie e cosmologie nel Medioevo*, Atti del XVI Convegno della Società italiana per lo studio del pensiero medievale, Catania, 22-24 settembre 2006, Fédération Internationale d'Etudes Médiévales, Louvain-la-Neuve 2008, pp. 463-486.

citiamo Trismegisto Mercurio, Porfirio, Giamblico, Plotino, Proclo, Dardano, Orfeo di Tracia, il greco Gog, Germa il babilonese, Apollonio di Tiana e Osthane, di cui Democrito Abderita ha commentato e posto in luce le opere che erano sepolte nell'oblio...»¹¹.

Nell'Ottocento l'occultista francese Alphonse Louis Constant, meglio noto con lo pseudonimo di Eliphas Lévi Zahed (1810-1875), già collaboratore dell'abate Jacques-Paul Migne negli *Ateliers catholiques*¹² e proveniente dalle file degli attivisti del socialismo, evoca lo spirito di Apollonio. Lévi, il cui occultismo rimaneva impregnato della sua formazione cristiana, si presenta come un uomo di scienza, e non un prestigiatore, che condanna energeticamente tutto quanto la religione riprova. Nella seconda parte, *Storia della Magia* (scritta nel 1859), del suo corso tripartito sulla Scienza degli antichi Magi (cioè la «rivelazione dei segreti della Cabala degli Ebrei e dell'alta Magia, sia di Zoroastro, sia di Ermete»), composto anche da *Dogmi e Rituali dell'alta Magia* e da *Chiave dei Grandi Misteri*, dedica un intero capitolo, «Gli ultimi Pagani», ad Apollonio di Tiana e a Giuliano¹³, grandi e curiosi personaggi la cui storia «fa epoca negli annali della Magia». Per Lévi la storia di Apollonio raccontata da Filostrato, assurda se presa alla lettera, va interpretata in modo allegorico. Ne viene fuori una specie di vangelo pagano, una «dottrina segreta» che può essere spiegata e ricostruita, la scienza occulta degli ierofanti. Esempi ne sono il fiume Ifasi, che rappresenta la scienza magica, i suoi pesci, con cui si intende la configurazione universale, il suo verme bianco (la luce astrale), il liocorno (l'unità gerarchica)... I capitoli 5-10 del III libro della *Vita* di Filostrato, insomma, contengono il segreto della Grande Opera. Inoltre, secondo Lévi, con la cittadella dei Savi Filostrato descrive l'Atanòr e non si dimentica neppure della pietra filosofale (III, 46), una calamita universale formata di luce astrale condensata e fissata attorno a un centro, un fosforo artificiale. Epperò, conclude Lévi, nonostante le molte virtù, Apollonio era «un gran carattere fuorviato», non il continuatore della scuola gerarchica dei Magi, ma uno che si abbandonava «alle pratiche snervanti dei Bramini». Meglio quindi la figura di Giuliano, «più poetica e più bella».

La corrente genericamente teosofica non ha in fondo mai smesso di esercitarsi nel confronto tra il Tiano e il Cristo. È il caso di G.R.S. Mead, autore di un libro¹⁴ tradotto anche in italiano (Bocca, Torino 1926) con un'introduzione che faceva di Apollonio un precursore della massoneria; o di M. Meunier¹⁵. Non manca neppure qualche curiosa va-

¹¹ C. Agrippa di Nettesheim, *La Filosofia Occulta o la Magia*, trad. it. di A. Fidi, Edizioni Mediterranee, Roma 1991, I, 2, pp. 4-5.

¹² Cfr., su Migne, R. Howard Bloch, *Il plagiatario di Dio*, Sylvestre Bonnard, Milano 2002. Constant firmò il *Dictionnaire de littérature chrétienne* (Paris 1851).

¹³ E. Lévi, *Storia della Magia*, cit., pp. 135-138.

¹⁴ G.R.S. Mead, *Apollonius of Tyana, the philosopher-reformer of the first century A. D.*, Theosophical Publishing Society, London 1901 (rist. University Books, New York 1966).

¹⁵ M. Meunier, *Apollonius de Tyane ou le séjour d'un dieu parmi les hommes*, Éditions Bernard Grasset, Paris 1936 (II ed. 1975).

riante, come nel caso di un volume di J.-L. Bernard¹⁶ che contiene un capitolo, l'ultimo, intitolato *D'Apollonius et Jésus à Lénine*.

Del resto, già la fondatrice della Società Teosofica (a New York il 17 novembre 1875, con il colonnello Henry S. Olcott e il 24enne William Q. Judge), Helena Petrovna Blavatsky (1831-1891), lo cita abbondantemente. Nel suo *Glossario teosofico*, in cui mostra di credere alla tesi del diario di Damis, definisce Apollonio un meraviglioso filosofo e un ardente pitagorico, esaltandone le virtù taumaturgiche, di guaritore, di veggente e di costruttore di potenti talismani¹⁷. Nel 1877, nel saggio *Iside svelata*¹⁸, ben disposto verso il paganesimo, tanto da mettere, in certi particolari, i saggi e i filosofi del mondo antico più in alto degli scienziati moderni, parla del suo viaggio in India come di un'allegoria rappresentante le prove di un neofita (I, 19). L'opera di Filostrato, apparentemente un racconto di fate, è scritta simbolicamente e in un linguaggio intellegibile solo all'iniziato. «Come ogni cabalista sa», scrive, essa «abbraccia tutta la filosofia ermetica, facendo, per più rispetti, da controparte alle tradizioni a noi giunte del re Salomone». I suoi discorsi con i brahmani e i loro consigli ci offrono il catechismo esoterico, mentre la sua visita all'impero dei saggi e il rapporto con Iarca (assai simile, per Eliphas Lévi, al favoloso Hiram, da cui Salomone ottenne i cedri del Libano e l'oro di Ophir) spiegano simbolicamente molti dogmi segreti di Ermete. Che, se capiti, svelerebbero addirittura «alcuni dei più importanti segreti della natura».

L'Apollonio della Blavatsky insegna ai suoi discepoli le virtù segrete delle pietre preziose e cambia ogni giorno del mese, secondo le leggi dell'astrologia giudiziaria, gli anelli con pietre incastonate: ogni giorno una pietra diversa (I, 265). Come Gesù e alcuni apostoli, ha il potere di cacciare via i diavoli, purificando l'atmosfera al di dentro e al di fuori del posseduto (I, 356). I cristiani istruiti e il clero, sostiene la Blavatsky, a proposito della fanciulla richiamata in vita lo considerano, con sprezzante scetticismo, un impostore, nonostante la testimonianza del suo biografo. Ma in realtà era abile e sapiente: lui e Gesù sono entrambi «operatori di meraviglie» (I, 480-2). In I, 604 poi, riguardo ai *ghul* del deserto, cita Filostrato II, 4. In II, 97 cita invece Giustino Martire sui talismani di Apollonio ancora efficaci, grazie alla conoscenza da parte del Tianeo delle simpatie e antipatie della natura. «Nessun apostolo», scrive la Blavatsky, «a eccezione forse delle guarigioni per potere mesmerico, ha mai eguagliato Apollonio di Tiana».

Paragonandolo al Cristo (II, 341), la Blavatsky lo definisce «forse meno metafisico e più pratico di Gesù, meno mite e perfetto nella sua natura», rimproverandogli i ricchi natali e il rapporto con i re e l'aristocrazia a scapito degli umili mentre l'umile e povero Gesù predicava «Pace in terra agli uomini di buona volontà». Ma i propositi dei due, sostiene, erano eccezionalmente simili e la grandezza delle opere miracolose di Apollo-

¹⁶ J.-L. Bernard, *Apollonius de Tyane et Jésus*, Guy Trédanie Éditeur, Paris 1977.

¹⁷ H.P. Blavatsky, *Glossario teosofico*, Sirio, Trieste 1985, pp. 21-23.

¹⁸ H.P. Blavatsky, *Iside svelata*, 2 voll., Armenia, Milano 1990.

nio è confermata dalla storia. «Al pari di Buddha e di Gesù, Apollonio fu deciso nemico di tutte le esibizioni esteriori di pietà, di tutte le inutili ostentazioni di cerimonie religiose e di ogni ipocrisia. Se, come il Salvatore cristiano, il saggio di Tiana avesse cercato la compagnia dei poveri e degli umili, e se, invece di morire tranquillamente più che centenario, fosse stato un martire volontario proclamando la Verità divina da una croce¹⁹, il suo sangue si sarebbe dimostrato non meno efficace di quello del Messia cristiano per la diffusione delle sue dottrine spirituali» (II, 342). Parole curiose che però meriterebbero una riflessione.

Per Madame Blavatsky, che ci descrive (II, 344) anche il curioso metodo adottato dal sapiente quando voleva udire la “piccola voce” (si avvolgeva interamente in un mantello di lana, dopo averci posato i piedi e fatto dei passi magnetici, e pronunciava un’invocazione nota a ogni adepto, quindi si tirava il mantello sul capo e il suo spirito translucido o astrale si trovava libero), Apollonio, calunniato a dispetto della sua santa vita, non era un medium, perché in tal caso non sarebbe stato ammesso ai Misteri (II, 118), ma un «imitatore di Cristo» (II, 346) e appunto un Adepto, un mago che lasciava il suo corpo a volontà, senza bisogno di camere oscure (II, 597). Infine, la Blavatsky ne attesta il soggiorno in Kashmir (II, 434).

Più tardi, nella sua opera maggiore, *La dottrina segreta* (1888), nella sezione “Antropogenesi”, parlando delle antiche testimonianze sui Giganti, che la Scienza, a causa delle sue prevenzioni, giudica bugiarde, ricorda a più riprese l’autopsia di Filostrato, che vide appunto di persona scheletri di giganti, e in una nota cita il Ciclope Palemon, costruttore delle colonne sacre di Gadia coperte di caratteri misteriosi, di cui solo Apollonio di Tiana, nella sua epoca, possedeva la chiave.

Nell’ambito della tradizione teosofica anche altri autori si sono interessati ad Apollonio. Dallo stravagante vescovo C.W. Leadbeater, per anni stretto collaboratore di Annie Besant, capace (a suo dire) di ottenere esperienze di chiaroveggenza, di compiere esplorazioni astrali e di vedere «l’aura» o le vite anteriori di una persona, per il quale «un discepolo avanzato del Cristo Signore rinacque come Apollonio di Tiana»²⁰, a George Arundale, dal 1934 presidente mondiale della Società Teosofica.

Ma soffermiamoci su un delirante libretto scritto nel 1935 dal colonnello Chodkiewicz, stampato in edizione privata nel 1966 e tradotto per la prima volta in italiano nel 1975²¹. Annunciava l’avvento dalla Polonia, e precisamente dalla rupe di Cracovia, di Qualcuno o Qualcosa che avrebbe cambiato la storia. E dalla cattedrale di Cracovia, abbarbica-

¹⁹ In realtà, nello strampalato libro *World’s Sixteen Crucified Saviors* di Kersey Graves, citato in nota dalla stessa Blavatsky (II, 342), Apollonio è presentato appunto come uno dei 16 salvatori crocifissi. Anzi, risuscitò dalla morte, apparve ai suoi discepoli e convinse un Tommaso Didimo facendogli sentire i fori dei chiodi nelle mani e nei piedi.

²⁰ C.W. Leadbeater, *The hidden side of Christian Festivals*, The St. Alban Press, Los Angeles-London-Sydney 1920. Su di lui, costretto a dimettersi dalla Società Teosofica per uno scandalo sessuale (ma fu presto riammesso) e protagonista della svolta messianica con Krishnamurti, cfr. G.J. Tillett, *The Elder Brother: a Biography of Charles Webster Leadbeater*, Routledge & Kegan, London 1982.

²¹ K. Chodkiewicz, *Il centro occulto di Cracovia*, L’Ariete, Settimo Torinese 1991.

ta alla rupe di Wavell, arrivò Karol Wojtyła, papa Giovanni Paolo II. Non un caso, visto che proprio lì, profondamente sepolto nella roccia, Apollonio di Tiana occultò un talismano, un «oggetto di potere» che si sarebbe attivato al momento giusto, dopo secoli di sonno, diffondendo la sua energia, indipendentemente dal tempo e dallo spazio. Il Centro Occulto di Cracovia, d'altronde, sarebbe solo uno dei Centri Spirituali di Forza stabiliti in Europa da Apollonio quale messaggero degli Adepti della Fratellanza Bianca. Ma perché proprio Cracovia? Ecco le possibili risposte. 1) Perché è l'area occupata per secoli dalla sotto-razza nordica e ne ha conservato la memoria, l'aura. 2) Perché è il centro dell'Europa, una zona quasi piatta e non ha mai subito sconvolgimenti geologici. Anche il problema del silenzio di Filostrato su una presenza da queste parti del Tianeò è facilmente superato: nel resoconto degli ultimi anni della vita di Apollonio c'è un vuoto, riempito solo da eventi di scarsa importanza, e fu allora che si recò nella Polonia abitata da piccole tribù di Slavi.

L'esistenza di questo centro di Forze Spirituali, chiamato Loto di Wawel, sostiene Chodkiewicz, è sempre stata ben nota agli studenti polacchi di occultismo. Egli stesso vi si è recato spesso, entrando in una delle cappelle della cattedrale per sentire le vibrazioni emanate dal talismano, una specie di geysir da cui scorrono continuamente fiumi di forze spirituali, un turbine di correnti invisibili.

Nel 1935 gli adepti della Fratellanza Bianca, cioè il governo interno del mondo, decidono di riattivare il potere del Centro con un'azione di magia bianca, per la quale serve la morte del maresciallo polacco Pilsudski (12 maggio 1935). Una settimana dopo, il 18 maggio alle ore 10.57, quando il corpo del maresciallo entra nella cattedrale e mentre sull'Himalaya si compie il grande Festival del Wesak, si risveglia il Loto di Wawel, per alcuni proprio nel momento del passaggio dall'Età dei Pesci all'Età dell'Acquario, per aiutare l'Europa a lottare contro le forze del Male (i nazisti, che proprio per questo infuriarono con grande ferocia in Polonia).

Curiosa anche l'appendice su Apollonio a cura di tale Giancarlo Tarozzi, che si rifà in parte all'inglese Mead. Vi si dice non solo che il Tianeò, forse da identificare con Cristo stesso o forse solo un «compagno di missione», visitò il Tibet, l'Himalaya e persino Singapore, da dove prese i Vangeli buddisti, li rielaborò e li introdusse presso gli Esseni, ma anche che probabilmente proveniva da un altro pianeta.

Inevitabile pure l'ingresso di Apollonio nella ristretta cerchia dei grandi iniziati. «I seguaci di Swedenborg», scrive uno studioso inglese, «hanno trovato in Apollonio uno Swedenborg nato fuori dal tempo debito»²².

Echi e riferimenti al mito di Apollonio abbondano nella tradizione misteriosofica. Nel 1886 Alexandre Saint-Yves, marchese d'Alveydre (1842-1909), un po' l'*éminence grise* dell'esoterismo francese, venerato da Papus e Stanislas de Guaita, nella sua opera

²² E. Oldmeadow, nella prefazione a F.W. Groves Campbell, *Apollonius of Tyana. A Study of his Life and Times*, Mitchell Kennerley, New York 1908, p. 8.

Mission de l'Inde en Europe. Mission de l'Europe en Asie, in cui soprattutto descrive il regno sotterraneo di Agartha, visitato in una sorta di viaggio astrale, parlando della scienza agarthiana, scrive: «In una parte dei loro Misteri scientifici, i Magi dell'Agartha non possono affrontare fra loro alcuni argomenti di studio, senza essere rapiti da terra, come li vide Apollonio di Tiana»²³. Qui, insomma, Apollonio funge da *auctoritas* per la veridicità delle cose raccontate dall'occultista francese.

Inoltre, il monte Meru di René Guénon appare prefigurato nel colle dei sapienti cercato dal Tiano fin nel cuore dell'India, il Montsalvat, dove nella coppa di Tantalo si venera l'antenato del Santo Graal; e per il monte Meros, non a caso, passa il sapiente durante il suo viaggio.

A parte va poi considerata la *Breve storia dell'Anticristo* (1900) del mistico russo Vladimir Sergeevic Soloviev (1853-1900), sorta di commentario storico-filosofico all'*Apocalissi* di San Giovanni²⁴. Ebbene, qui il superuomo che non amava che se stesso, il grande spiritualista, asceta e filantropo che nega la resurrezione di Cristo, l'autore di un *bestseller* mondiale rivelatore della verità integrale, l'uomo del futuro eletto imperatore romano che fonda la monarchia universale, l'amico degli animali, insomma, l'Anticristo che nega le leggi di Dio, accoglie il mago di Tiana, un falso profeta proveniente dall'Estremo Oriente, operatore di miracoli circondato da una fitta nebbia di strane avventure, come un dono divino. Apollonio, senza dubbio dotato di genio, riunisce in sé la scienza occidentale e il misticismo orientale, sa guidare l'elettricità dell'atmosfera e, secondo il popolo, fa discendere il fuoco dal cielo. Insieme, i due regalano all'umanità la pace universale, la generale sazietà e il divertimento, con prodigi e apparizioni. Quando l'imperatore convoca un concilio ecumenico a Gerusalemme, con il papa Pietro II, lo *starets* Giovanni e il teologo tedesco Ernst Pauli, capo della delegazione evangelica, le arti magiche di Apollonio fanno fulminare sia Giovanni che Pietro, e lui diventa Papa, tra profumi arcani, una pioggia di fiori misteriosi e musiche altrettanto misteriose. Il nuovo Papa-taumaturgo compie incredibili prodigi, concede indulgenze plenarie senza condizioni per tutti i peccati passati, presenti e futuri, apre le porte tra il mondo terrestre e l'oltretomba, facendo così comunicare i vivi e i morti, e gli uomini con i demoni. Ma per fortuna, alla fine, interviene la Provvidenza. Pietro e Giovanni resuscitano, gli Ebrei scoprono che l'imperatore non è circonciso e si ribellano, sotto il Mar Morto si apre un vulcano e torrenti di fuoco inghiottono l'imperatore e Apollonio, quindi dal cielo scende Cristo e tutti quelli mandati a morte dall'Anticristo risorgono per vivere con Cristo per mille anni...

Ma non basta certo questa visione a far fuori Apollonio. Ancora oggi il *Lectorium Rosicrucianum*, la Scuola Internazionale della Rosacroce d'Oro, a carattere gnostico, ri-

²³ A. Saint-Yves d'Alveydre, *Il Regno di Agartha*, Arkeios, Roma 2009, p. 84.

²⁴ V. Soloviev, *I tre dialoghi e il racconto dell'Anticristo*, Marietti, Milano 1995.

conosce le tracce della «corrente gnostica universale», tra gli altri, in Buddha, Zoroastro, Ermete Trismegisto, Lao-tze, Gesù, Platone e Apollonio di Tiana.

Infine, Apollonio non viene dimenticato neppure da un mago televisivo come Silvan²⁵.

Non stupisce a questo punto, dopo aver analizzato le interpretazioni occulte di Apollonio, non certo le uniche ad averne incrostato la figura (in due millenni vi si sono esercitate legioni di pagani e cristiani, chierici e laici, romanzieri e poeti), che lo *status* filosofico del Tiano sia quasi scomparso e lasciato in disparte, travolto dalle manipolazioni. Per ricostruirlo, con il suo fortissimo *ethos*, però, bisogna evitare di tenere separato, errore fatto dallo stesso Filostrato, il taumaturgo dal sapiente, l'esorcista dal conferenziere, cercando l'unità in una prospettiva pitagorica e nell'atmosfera del I sec. d.C., ricolma di misticismo e occultismo come di scienza e razionalismo. E tenendo a mente la sua lezione, propria di un uomo che ha tanto viaggiato e visto, tramandataci da Eusebio (nella traduzione di Dario Del Corno)²⁶: «Secondo il mio pensiero, tale è il modo migliore di tributare alla divinità gli onori che le sono dovuti, e di ottenere così il suo favore e la sua benevolenza nel più alto grado. Al dio che abbiamo nominato in precedenza, il quale è unico e distinto da tutti gli altri, in quanto non possono essere conosciuti che a partire da lui, non si deve sacrificare primizie, né accendere il fuoco, né dare alcun nome tratto dal mondo sensibile: infatti non ha bisogno di nulla, nemmeno da parte degli esseri più potenti di noi, né esiste prodotto della terra o animale nutrito da essa o dall'aria che non porti in sé qualche contaminazione. A lui ci si deve sempre rivolgere con la parola migliore, voglio dire quella che non passa attraverso la bocca, e all'essere più bello che esista occorre chiedere il bene con la cosa più bella che è in noi: ed è questo lo spirito, che non abbisogna di organo alcuno. Di conseguenza, non si deve assolutamente offrire sacrifici al dio massimo, che sta al di sopra di ogni cosa».

²⁵ Vedi Silvan, *Arte magica*, Rusconi, Milano 1977.

²⁶ *Introduzione* di D. Del Corno a Filostrato, *Vita di Apollonio di Tiana*, Adelphi, Milano 1978, p. 51.

1934: il Socrate di Festugière *versus* il Socrate di Rensi¹

Giorgia Castagnoli

Il seguente lavoro ha come obiettivo quello di mettere a confronto due interpretazioni della figura di Socrate e della sua filosofia, pubblicate nello stesso anno, il 1934, in due diversi paesi d'Europa, la Francia e l'Italia. Questo contributo, che si inserisce in un filone di ricerca di tipo storiografico, si basa dunque sulla monografia di Jean André Festugière, *Socrate*, uscita in Francia, e sul saggio di Giuseppe Rensi, *I Sofisti, Socrate, Platone*, pubblicato in Italia.

I due autori sono assai diversi tra loro, sia per quanto riguarda il loro approccio nei confronti della filosofia che per il loro temperamento. Jean André Festugière, importante studioso francese, dell'Ordine dei Domenicani, ha dedicato la sua vita allo studio dell'antichità concentrandosi in modo particolare sull'analisi della relazione tra la cultura greca e il cristianesimo delle origini². Giuseppe Rensi si caratterizza invece per il suo anticonformismo e per i toni critici e polemici con cui attacca i fondamenti stessi del filosofare dialogico e l'idea di progresso storico³.

Da questi due autori non possiamo che attenderci dunque due ritratti socratici molto diversi, influenzati anche dal periodo storico e dall'ambiente culturale in cui sono immersi: Festugière vive in un periodo di rinascita e rinvigorimento della religione in suolo francese⁴, e ci presenta un Socrate assai prossimo al cristianesimo; Rensi si scaglia violentemente contro il suo dogmatismo e la sua morale formale, e ancor più contro la possibilità di un vero dialogo, proprio in un periodo in cui la libertà di parola, di opinione e di stampa era assai limitata in Italia a causa del regime fascista che dettava i suoi precetti senza tener conto del valore della critica e dell'alterità nel pensiero⁵. Le due diverse immagini di Socrate, ci portano ad individua-

¹ Un ringraziamento particolare va al prof. Emidio Spinelli, per tutte le indicazioni e i suggerimenti dati per la redazione di questo contributo.

² Per un primo orientamento su Festugière cfr. almeno P. Hadot, *Annuaire de l'École pratique des Hautes études*. V sezione tomo 92 (1983-1984), pp. 31-35.

³ Per uno sguardo d'insieme relativo alla figura di Giuseppe Rensi cfr. almeno G. Morra, in *Enciclopedia filosofica*, Fondazione Centro Studi Filosofici di Gallarate, Bompiani, Milano 2006, vol. 10, pp. 9644-9645 e il libro di P. Serra, *Giuseppe Rensi. La rivolta contro il reale*, Città Aperta Edizioni, Enna 2006.

⁴ «La foi inspire un foisonnement d'initiatives, suscite publications et revues, anime tout un éventail de mouvements» (R. Rémond, *Le XXe siècle*, Fayard, Paris 1996, p. 118): una generazione di giovani cattolici sembra aver ritrovato la coscienza e l'orgoglio di appartenere alla Chiesa cattolica e opera per tentare di diffondere i suoi precetti.

⁵ In Italia si consolidava il culto del Duce, confermato dal secondo plebiscito: il 99,84% dei cittadini aveva dato il proprio consenso alla politica fascista. I *media* facevano propaganda al regime, mediante l'uso delle cosiddette "veline", ovvero, nel gergo giornalistico, le lettere che servivano ad "orientare" i giornali nella scelta dei fatti e delle dichiarazioni da dover diffondere o tacere agli italiani. L'educazione fascista veniva impartita già in tenera età. Non va inoltre dimenticato che dal 1931 i professori universitari erano tenuti, per poter mantenere la cattedra, a prestare il giuramento fascista (sulle rare e coraggiose eccezioni cfr. ora G. Boatti, *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*, Einaudi, Torino 2010). Dunque, in effetti, dalla scuola elementare all'Università e al mondo dell'informazione il regime tentava di inquadrare e dirigere la coscienza degli Italiani.

re un dato importante a livello di storiografia filosofica: la figura di Socrate si pone come una presenza imprescindibile nel panorama filosofico di quel difficile periodo storico.

Il Socrate di Jean André Festugière

La riflessione filosofica di Festugière ruota attorno ad un problema specifico, quello di comprendere il sentimento religioso dei Greci, analizzando le qualità e le lacune dei loro ideali morali. La sua profonda adesione al cattolicesimo (egli fu ordinato sacerdote nel 1930), indirizza in maniera decisiva la sua linea di ricerca, tanto da portarlo a cercare nella spiritualità antica dei precorrenti e delle anticipazioni del messaggio evangelico⁶.

L'analisi degli aspetti principali della religione ellenica, che troviamo nel suo libro *De l'Essence de la tragédie grecque*, lo porta ad elencare una serie di caratteristiche di base che sono comuni, se non propedeutiche, all'avvento del Cristianesimo, come la credenza "universale" che gli uomini abbiano bisogno degli dei e che senza di loro gli uomini non possono nulla, che la (o le) divinità siano onniscienti e che nell'atto di pregare l'uomo provi un profondo sentimento di fiducia⁷ e di abbandono alla divinità.

Egli ritrova inoltre nella cultura greca l'espressione originaria di una teoria di valori⁸, nonché la prima spinta a ricercare l'essenza dell'uomo nella sua dignità di creatura: senza questi principi non esisterebbe l'Europa, ovvero la cultura occidentale, e questi valori morali risalgono ai Greci:

«L'Antiquité a nourri des âmes admirables. Nous vivons encore de leur sagesse, de leur vertu. L'Europe connaîtra la ruine quand elle aura cessé de vénérer et d'aimer un Platon, un Marc-Aurèle, un Epictète. Ces hommes-là cherchaient la perfection morale. Et Socrate, leur maître à tous et dont, tous, ils se réclament, Socrate est mort

⁶ «Festugière s'est donc demandé dans quelle mesure le sentiment religieux chez les Grecs et en particulier le besoin qu'ils éprouvaient d'une délivrance, les préparait à l'Évangile, d'un mot: quel était leur idéal religieux et moral, avec ses qualités et ses lacunes. On le verra conclure, au terme de son enquête, que l'âme grecque éprouvait le besoin de la lumière et de la force qu'elle devait trouver dans l'Évangile, mais qu'elle était impuissante à formuler. Elle y était préparée par des aspirations sincères au salut; elle en était éloignée par les erreurs et parfois même les aberrations qui la mettaient sur une voie fautive» (Préface di A. Lagrange al libro di A.J. Festugière (1932), *L'idéal religieux des Grecs et l'Évangile*, Aubier-Montaigne, Paris 1932, p. 4).

⁷ «Si l'on consulte les dieux et si on les prie, c'est évidemment qu'on a confiance en eux, et ce sentiment se fortifie par l'assurance où l'on est qu'on les sert bien» (A.J. Festugière, *De l'essence de la tragédie grecque*, Aubier-Montaigne, Paris 1969, p. 87).

⁸ «Ce qui caractérise une civilisation n'est pas tant ce que les hommes font, la manière dont, pratiquement, ils se conduisent, que l'idée qu'ils se font de la manière dont ils devraient se conduire. Donc une théorie des valeurs, et spécialement de la valeur qui s'impose comme un inconditionnel, un absolu. Et c'est cela précisément que nous trouvons chez les Grecs, à un moment donné » (ivi, p. 106).

pour cet idéal. Tout ce qui, dans nos manuels, concerne les vertus humaines vient de ces grands anciens»⁹.

La ricerca della perfezione morale diviene la nota peculiare e distintiva del mondo classico e nella riflessione di questo studioso francese essa assurge a vero e proprio emblema della nostra civiltà. L'Europa dunque, divisa in Stati tra loro nemici e portatrice di ideologie che la porteranno alla rovina, viene invece identificata qui dal nostro autore come un faro di luce di valori morali, che donano dignità e bellezza alla vita umana. Solo in una società civile portatrice di questo ordine etico l'esistenza dell'uomo sembra essere messa in valore, sembra essere finalmente degna di essere vissuta. E se si vuole tornare veramente agli esordi di questa civiltà bisogna rivolgere il proprio pensiero all'Atene del IV secolo, che fu teatro di grandi eventi.

Secondo Festugière, tra la fine del V secolo e l'inizio del IV possiamo individuare un vero e proprio momento di svolta, che coincide con la nascita della filosofia morale ad opera di Socrate. Socrate dunque sembra costituire la chiave di volta della domanda sull'essenza dell'uomo. Egli costituisce un punto cruciale nella storia, presentandosi come colui che ha aperto un nuovo orizzonte: un orizzonte in cui l'uomo sembra poter superare i suoi appetiti primari, in vista di una più profonda consapevolezza di se stesso.

Per capire meglio la posizione di Festugière e ricavare la sua immagine di Socrate possiamo cercare di delineare i punti salienti della monografia, *Socrate*, che Festugière pubblicò a Parigi nel 1934.

L'*Avant-propos*, scritto in una prosa dall'eco poetica¹⁰, inizia con la scena, ripresa dal *Fedone*, della morte di Socrate. Visto che non abbiamo nessuno scritto di lui, e spesso le fonti ci tramandano informazioni tra loro inconciliabili, Festugière paragona Socrate a Proteo, per il suo essere "proteiforme", ovvero per il fatto di subire delle metamorfosi ad opera degli autori che ci parlano di lui¹¹.

Per orientarsi nella ricerca del Socrate storico e della sua peculiare filosofia, Festugière ha una proposta metodologica che si regge sulla comparazione tra i filosofi a lui precedenti e a quelli successivi¹². Solo così possiamo riuscire a cogliere la sua essenza, solo così possiamo riuscire a capire perché egli costituisca un *turning point* nella tradizione della storia della filosofia occidentale.

⁹ A.J. Festugière, *Le sage et le Saint*, Foi vivante, Paris 1950, p. 29.

¹⁰ «L'Hymette est violet et rose, et son reflet, d'un faible jour, éclaire encore les murs de la prison. L'ombre descend. Socrate est mort» (A.J. Festugière, *Socrate*, Flammarion, Paris 1934, p. 5).

¹¹ Per un primo orientamento sulla difficile situazione relativa alla cosiddetta "questione socratica" cfr. il libro di L.-A. Dorion, *Socrate*, Carocci, Roma 2010.

¹² «Comparer la sagesse de ses pères à la sagesse de ses enfants est le meilleur moyen de discerner le vrai Socrate» (ivi, p. 6).

Festugière comincia con un'analisi della religione pagana, che viene considerata una sorta di proiezione ideale, una sublimazione, dei principali desideri dell'uomo:

«Les dieux de la Grèce sont en effet la projection dans le monde céleste de tout ce que l'homme voudrait être, et qu'il n'est pas. Ils sont tout-puissants. Ils sont heureux. Ils sont immortels»¹³.

Se gli dei possono fare tutto, gli uomini al contrario devono attenersi al loro statuto di creature, ed evitare di compiere peccati di *hybris*, o di esagerare: da qui l'iscrizione presso l'oracolo di Delfi «Conosci te stesso» e gli insegnamenti dei tragediografi che mostrano, mediante la rappresentazione degli eccessi puniti, che è consigliabile cercare la giusta misura.

La grandezza di Socrate è stata quella di insegnare agli uomini a vedere oltre gli aspetti materiali, ma sempre dentro i limiti di un sapere umano: tendere verso l'alto, senza tuttavia perdere di vista il proprio orizzonte terreno, questo è il messaggio che il filosofo ateniese sembra aver voluto lasciare ai posteri, secondo Festugière.

Se i fisiologi avevano costruito dei sistemi dogmatici sulla nascita e l'essenza del mondo, i sofisti erano sopraggiunti per operarne un'analisi critica: «De l'objet au sujet, des systèmes à la critique, le passage était nécessaire. Il eût du marquer un progrès»¹⁴. Ma queste critiche, poggiando su argomentazioni contrarie, si auto-distruggevano e allo stesso tempo, creavano negli ascoltatori un sentimento di sfiducia nei confronti della conoscenza in se stessa, ovvero della capacità di conoscere. Socrate, che Aristofane ci ha presentato assai simile ai sofisti, si differenzia da loro, secondo Festugière, in quanto egli possiede la passione, l'amore profondo per la verità e il bene e non può quindi assolutamente accettare di difendere un'opinione e poco dopo quella contraria, come usavano fare i sofisti.

Un altro aspetto importante che lo caratterizza è il suo rapporto con la vita politica: se l'insegnamento dei sofisti spingeva l'uomo verso la città e la partecipazione politica attiva, «Socrate détournait l'homme de la cité pour qu'il apprît à se connaître et à s'aimer»¹⁵.

Questa interpretazione della filosofia socratica poggia su una precisa scelta e considerazione delle fonti: Aristotele non viene nemmeno menzionato; Aristofane, la nostra fonte più antica, sembra non essere attendibile in quanto secondo Festugière, egli non conosceva bene Socrate, e ne ha voluto fare il bersaglio delle sue critiche perché, essendo ateniese e sempre pieno di giovani intorno, gli appariva più pericoloso di altri sofisti stranieri. Senofonte,

¹³ Ivi, p. 19.

¹⁴ Ivi, p. 45.

¹⁵ Ivi, p. 59.

pio credente¹⁶, ne disegna un ritratto troppo idealizzato del saggio per eccellenza, per difenderlo dalle accuse che lo avevano fatto condannare. Resta dunque Platone, che sembra essere perciò la fonte privilegiata. Festugière non si dilunga troppo sul problema, dibattutissimo, di quali opere ci regalino l'immagine del vero Socrate, ovvero del Socrate storico, e quali invece sembrino essere il tramite per diffondere le originali idee di Platone, ma sostiene che in effetti maestro e discepolo abbiano formato un tutto unico per effetto dell'amore che li univa.

«A bien l'entendre, maître et disciple ne font qu'un. Platon revit Socrate. Il le revit si pleinement que les progrès de sa méditation lui semblent la pensée vivante de l'ami. C'est l'effet de l'amour. Quand Platon défendait Socrate, il puisait en son génie les paroles qu'il allait mettre sur les lèvres du philosophe. Le génie de Socrate l'inspire maintenant. Il s'est donné. L'autre se donne à lui»¹⁷.

Socrate, secondo Festugière, riesce, da morto, ad ispirare la riflessione di Platone, grazie alla comunione di spirito e al profondo legame che li legava. Inoltre, qualche pagina più avanti egli arriva a dire, analizzando la figura di Socrate e il suo martirio, che «rien n'empêche de penser qu'une grâce l'ait soutenu»¹⁸ e che la sua morte fosse necessaria per insegnare agli altri a vivere¹⁹. Questo modo di esprimersi sembrerebbe operare un parallelo, più o meno implicito, con il martirio di Gesù Cristo.

Ma Socrate aveva un modo di insegnare che non aveva nulla di dogmaticamente pre-costituito: egli è l'emblema dell'uomo che cerca, insieme agli altri uomini. Anche la famosa ironia socratica viene considerata da Festugière una maniera peculiare di interrogare, che aveva nel suo tipico *dialegesthai* per brevi domande e risposte, il suo coronamento.

Arriviamo così alla «divisa del socratismo»: esame e confutazione e ancora esame e confutazione, fino ad arrivare all'accordo tra gli interlocutori che segna così un traguardo razionale, tuttavia sempre soggetto a possibili revisioni²⁰.

Nel capitolo che chiude la sua monografia, intitolato *La leçon de Musique*, Festugière insiste sull'idea di istruzione e di progresso conoscitivo, che poggia su un sentimento di profonda umiltà che porta a volersi migliorare di giorno in giorno. Egli sostiene così che ogni momento è buono per istruirsi, per migliorarsi e progredire: questa attitudine rivela poi un cuore umile e al contempo la vera grandezza d'animo.

¹⁶ Festugière opera qui un originale paragone per rendercelo attuale, egli scrive infatti a proposito di Senofone: «Il est pieux. Il ne manquerait pas, aujourd'hui, la messe du dimanche, à onze heures, entre gens comme il faut» (ivi, p. 64).

¹⁷ Ivi, pp. 70-71.

¹⁸ Ivi, p. 85.

¹⁹ Cfr. ivi, p. 95.

²⁰ Su questo problema rinvio alla raffinata analisi proposta da G. Giannantoni, nel suo libro postumo, *Dialogo socratico e nascita della dialettica nella filosofia di Platone*, a cura di Bruno Centrone, Bibliopolis, Napoli 2005.

Le ultime pagine del saggio sono poi esplicitamente orientate da una visione religiosa cristiana: Festugière infatti arriva qui perfino a sostenere come in fondo sia Dio stesso l'oggetto delle ricerche socratiche:

«Socrate est en quête de Dieu. Et comme il a conscience que Dieu seul donne à la vie son prix, il veut, selon ses forces, l'engendrer dans de belles âmes»²¹.

Socrate dunque, che dalla lettura dell'*Apologia* platonica sembra il simbolo vivente dell'*anthropine sophia* (cfr. *apol.* 20d-e), viene invece identificato da Festugière come un uomo alla ricerca di Dio. Inoltre, se la grandezza di Socrate è dovuta al fatto di aver condotto la Grecia all'età della ragione, facendola passare da un'età infantile ed una virile, la sua lezione si presenta tuttavia come incompleta: il suo insegnamento sembra infatti desideroso di una parte complementare per raggiungere la pienezza, un complemento che sia però di ordine divino:

«La morale socratique appelait donc un complément. Un homme ne pouvait le fournir, et ce n'est pas un homme qui l'a fourni. C'est qu'aussi bien ce complément n'est pas de l'ordre naturel. Telle est la magnificence du plan divin que l'homme ne s'achève humainement qu'en se dépassant. Et comme il lui est impossible de se dépasser par ses forces toutes seules, on mesure ce qu'il reçoit en recevant la grâce»²².

«Nessun dogma»: la critica di Giuseppe Rensi a Socrate

Il Socrate di Rensi è un Socrate molto diverso da quello descritto da Festugière: non più l'immagine di un saggio alla ricerca della divinità, ma piuttosto un bersaglio polemico contro cui Rensi scaglia tutta la sua disillusione nei confronti della filosofia e della morale *tout court*. La struttura del saggio non segue la metodologia di una ricerca storica, ma si presenta come una riflessione critica sulla figura di Socrate e sul suo insegnamento.

Ciò che spicca immediatamente già dalle prime righe del testo, intitolato *I Sofisti, Socrate, Platone*²³, è il tono estremamente polemico verso l'idea di progresso storico in generale e, nello specifico, nella storia della filosofia²⁴. Lo scritto su Socrate risale al

²¹ Ivi, p. 160.

²² Ivi, p. 170.

²³ Il saggio si trova all'interno di G. Rensi, *Raffigurazioni (schizzi di uomini e di dottrine)*, Guanda, Modena 1934, pp. 67-116, testo che raccoglie sette saggi su diversi soggetti, da Catullo a Nietzsche.

²⁴ «Non v'è nel pensiero filosofico alcun "processo". I "tipi" fondamentali di filosofia, ossia di intuizione del mondo, sono, perennemente, sempre gli stessi», scrive Rensi (ivi, p. 69), opponendosi radicalmente all'idea delle «magnifiche sorti e progressive».

1934, quindi è stato concepito in un momento di profonda polemica, sia verso la filosofia predominante in Italia²⁵, ovvero l'attualismo gentiliano e la filosofia della storia di stampo crociano, sia verso l'idealismo in generale, sia, ancora, verso la pretesa di ciascuna religione di essere l'unica depositaria della verità. «Ogni religione è dimostrata falsa *dalla stessa religione*; cioè o dalla religione successiva o da altre contemporanee. Tutte dunque sono false»²⁶, scrive nella raccolta di frammenti e di aforismi del 1931, *Cicute*. E ancora, col suo tipico stile provocatorio, si scaglia contro la certezza dell'immortalità dell'anima umana:

«Crederò all'immortalità umana quando i sostenitori di questa oseranno anche sostenere l'immortalità dei gatti e delle formiche, e dire che la formica che tu schiacci camminando senza nemmeno accorgertene è passata "a miglior vita", e perdura (essa o qualche cosa d'essa) in un altro mondo»²⁷.

Il suo scetticismo dunque, ben lontano da quello antico che, demolendo le credenze dogmatiche mirava, per mezzo di una costante ricerca, a sospendere il giudizio su ciò che non possiamo conoscere, raggiungendo così la *hesychia*, ossia una quieta serenità d'animo²⁸, porta invece, nella riflessione di questo intellettuale del ventesimo secolo, ad un totale relativismo che, al contrario, culmina nella sua tendenza al pessimismo e all'irrazionalismo.

Un approdo del genere lo portava a ribellarsi anche contro la stessa idea di ricerca (anche se, al contrario, egli passerà tutta la vita a ricercare), in quanto l'assenza di una fede di tipo dogmatico era dovuta alla conoscenza di altri contesti oltre a quello in cui l'individuo si trovava a vivere.

«Perché l'istinto morale permanga saldo bisogna che la condotta praticata ed imposta come morale nella società in cui l'uomo vive sia da questo ritenuta come la

²⁵ Nello scritto *Le colpe della filosofia* pubblicato nella «Critica sociale» nel 1924 possiamo leggere una critica totale e distruttiva di tutta la vita culturale italiana: «Il carattere prevalente della vita contemporanea italiana è il falso. Falsa religione, falsa filosofia, falsa politica, falsa morale, falsa letteratura» (G. Rensi, *Autorità e libertà*, Bibliopolis, Napoli 2003, p. 135).

²⁶ G. Rensi, *Cicute (dal diario d'un filosofo)*, Editrice La Mandragola, Imola 1998, p. 63.

²⁷ Ivi, p. 68.

²⁸ L'ideale del saggio, che riesce ad essere sereno in ogni momento della vita, anche in quelli più difficili o dolorosi, si colora di una profonda ammirazione da parte di Rensi. Nel libro *Cicute*, egli esprime la sua stima per la statura morale di Socrate davanti alla morte e per la sua totale assenza di tragicità, frutto di compostezza classica, in contrapposizione alla crocifissione di Gesù Cristo. Egli scrive: «Morte di Socrate e di Cristo. L'assenza di pose tragiche e di contorni tragici. Nessun "allontana da me questo calice", nessun "padre, mi hai abbandonato" (riconoscimento che tutto era allucinazione, e che l'allucinazione è caduta). Nessun oscuramento del sole e squarciamento del velo del tempio. Serenità e grazia perfetta. Senso che la morte di un uomo è nulla, e meraviglioso mantenimento di questo senso anche riguardo a sé. Il gallo ad Esculapio, per esser guarito dalla malattia della vita; il bagno, per evitare alle donne la pena di lavar il cadavere. Che cosa d'infinita maggiore composta grandezza e di immensamente maggiore buon gusto!» (ivi, p. 65).

verità etica assoluta. E, affinché sia ritenuta così, bisogna che l'uomo non sappia, non veda, che condotte diverse ed opposte sono altrove considerate del pari come condotte morali. Quindi, per perdurare, l'istinto morale ha bisogno dell'ignoranza e della limitazione del pensiero»²⁹.

Detto altrimenti: se si conosce un solo tipo di “regolamento etico” non ci si pone problemi, ma lo si segue in maniera ingenua, acritica, immediata, mentre se si viene a sapere che esistono tanti altri regolamenti etici, morali o religiosi che posseggono la stessa dignità, la fede assoluta viene a mancare e si cade nel totale relativismo.

Se Socrate con la celeberrima formula “so di non sapere” intendeva criticare la falsa sapienza e l'arroganza della maggior parte degli uomini, la sua polemica era volta ad una presa di coscienza della propria ignoranza che spingesse ad andare più a fondo alle questioni, ad interrogarsi sulle credenze comuni e a tentare di arrivare ad una definizione univoca di ciascun concetto, che poi si ripercuoteva, in campo specificatamente morale, nella conoscenza del bene, visto come la cosa migliore da fare, il modo migliore di agire; al contrario, potremmo quasi parafrasare l'ideologia di Rensi in un “è meglio il non sapere”; ci troviamo così di fronte ad un totale capovolgimento dell'intellettualismo etico socratico.

«L'azione morale è quella che si compie senza poterne indicare lo scopo, darne un *perché*, una *ragione*. Nel compiere un'azione morale, *non so*; mi abbandono ad un impulso od istinto spirituale; arrischio. Se agire come Antigone, Cristo, Socrate, Buddha, S. Francesco sia pazzia o verità profonda non lo *so*. Se nel fondo dell'universo c'è alcunché che risponde a un simile agire, questo sarà verità, se no sarà pazzia. Arrischio. Si tratta, non di *sapere*, di conoscenza, di dimostrazione, di ragione: si tratta di fede»³⁰

Qui possiamo notare che il concetto di fede viene a fare esattamente da contraltare a quello di ragione, come due opposti inconciliabili.

Cade allora l'essenza della giustizia e quella del bene e del male, conta solo l'autorità empirica che viene ad assumere il potere nel controllo delle coscienze, nella morale, nella condotta politica.

Rensi nello scritto su Socrate sostiene che «la morale non è, non ha un'essenza sua propria»³¹, ma si riduce alla mera «casistica»³², oppure all'arbitrio dell'autorità po-

²⁹ Ivi, p. 22.

³⁰ Ivi, pp. 43-44.

³¹ G. Rensi, *Raffigurazioni (schizzi di uomini e di dottrine)*, cit., p. 74.

³² Ivi, pp. 78-79: «l'unica morale possibile sarebbe quella che segnasse il precetto caso per caso e caso per caso valutasse l'azione: ossia la casistica».

litico-culturale, che diviene essa stessa principio di giustizia e, perciò, a sua volta, sempre giusta³³:

«L'autorità dell'ordinamento e delle istituzioni sociali, del costume, dell'opinione, del sentimento del gruppo etnico cui l'individuo appartiene, della *Sitte*, questa autorità, con le sue sanzioni della condanna, dell'isolamento, dell'insuccesso, è quella che in qualche modo stabilisce la morale»³⁴.

Colpisce la durezza delle sue parole quando afferma che non può esistere «l'accordo tra le menti», che invece Socrate ha sempre ricercato in ogni suo discorso con gli interlocutori, e senza il quale non era disposto ad andare avanti ma anzi a tornare indietro per ripercorrere qualche passaggio in modo da convincere la persona con cui dialogava.

Ed è questo il motivo profondo per cui Rensi critica fortemente la socratica ricerca del *ti esti* come cosa inutile in quanto, secondo lui, definire univocamente il concetto, cioè l'essenza di una qualunque cosa, è impossibile³⁵.

Ciò che è “comune a tutti”, “universale”, viene da questo pensatore anti-accademico fortemente avversato, in nome di un relativismo portato agli estremi livelli, cioè a sostenere che «anche il concetto, insomma, è quel che a ciascuno appare»³⁶; perciò non vi è nemmeno la possibilità di trovare un accordo “convenzionale” o legato all'*ethos* di una certa comunità, come veniva riconosciuto da un certo tipo di scetticismo antico. Questa impossibilità di giungere ad un punto fermo, condiviso e condivisibile, viene poi avvalorata, secondo l'autore, proprio da tutta la tradizione che forma la storia della filosofia in quanto essa è, nel suo insieme, «proprio la continuazione dei dialoghi che egli [Socrate] teneva: cioè lo scambio di idee dei vari pensatori intorno alla determinazione del vero concetto delle cose»: il fatto stesso di continuare a di-

³³ Sembra di sentire risuonare in queste parole l'eco dei discorsi di Trasimaco nel primo libro della *Repubblica* platonica. Il sofista sosteneva infatti che «la giustizia non è altro che l'utile del più forte» (*resp.* 338c), perciò, spostando il discorso sulle varie forme di governo politico e sulle norme di convivenza civile, egli sosteneva che chi legifera lo fa in vista del proprio utile, ma lo fa passare come utile dei sudditi, punendo poi le eventuali trasgressioni in nome della propria giustizia. Questo il discorso di Trasimaco: «Ma ciascun governo legifera per il proprio utile, la democrazia con leggi democratiche, la tirannide con leggi tiranniche, e gli altri governi allo stesso modo. E una volta che hanno fatto le leggi, eccoli proclamare che il giusto per i sudditi si identifica con ciò che è invece il loro proprio utile; e chi se ne allontana, lo puniscono come trasgressore sia della legge sia della giustizia. In ciò dunque consiste, mio ottimo amico, quello che, identico in tutti quanti gli stati, definisco giusto: l'utile del potere costituito. Ma, se non erro, questo potere detiene la forza: così ne viene, per chi sappia bene ragionare, che in ogni caso il giusto è sempre l'identica cosa, l'utile del più forte» (*resp.* 338e-339a, trad. di F. Sartori, Laterza, Roma-Bari 2003).

³⁴ G. Rensi, *Raffigurazioni (schizzi di uomini e di dottrine)*, cit., pp. 73-74.

³⁵ «[...]nel determinare il concetto della cosa le menti continuano a divergere» e ancora «è impossibile fissare i concetti di ciò che si cerca in modo che la questione sia definita una volta per sempre e le menti siano ormai per sempre d'accordo» (ivi, p. 83).

³⁶ Ivi, p. 84.

scutare, e di continuare a ricercare, invece che caricarsi di una valenza positiva o di un valore programmatico, al contrario diviene qui la prova della sua inutilità³⁷.

«Poiché circa ogni questione, piccola o grande, la ragione è sempre solo una, quella, così il puro e semplice fatto che tutte le menti divergono le une dalle altre stabilisce che tutte sono fuori dalla ragione, il fatto, che discordiamo prova insomma che lo spirito totale, frazionandosi in menti discordanti, è diventato pazzo, come lo è una coscienza che si spezza in idee tra loro scoordinate. [...] La prova che siamo pazzi è che discorriamo – cioè ci comunichiamo le idee»³⁸.

Il *dialegethai* diviene quindi, nella riflessione pessimista del Rensi degli anni Trenta, non il dialogo armonico che guida la ricerca della verità, ma la prova stessa della follia umana.

Se Socrate viene visto da Rensi, certamente sulla scia della testimonianza aristotelica, come l'ideatore del concetto, che deriva dall'accordo nello stabilire una serie di caratteristiche comuni all'oggetto in questione, egli pone l'accento, al contrario, sull'impossibilità di raggiungere questo accordo, e condanna perciò questa "astrazione concettuale" come un generico *flatus vocis*.

Il saggio continua con un parallelismo tra Socrate e Kant, che Rensi ritiene accomunati dalla convinzione, criticata aspramente da Rensi, di aver raggiunto un punto tanto condivisibile da non poter essere modificato, nell'aver indicato le «vere note essenziali, il concetto, della metafisica»³⁹.

Questo parallelismo tra la posizione socratica e quella kantiana avrebbe forse bisogno di una ulteriore verifica, almeno per quel riguarda la realtà socratica. Se è infatti documentato che il pensatore ateniese ricerchi l'essenza delle cose, con la classica domanda *ti esti* ovvero "che cos'è X?", non risultano forse altrettanto evidenti le affermazioni, dal carattere prepotentemente dogmatico, che Rensi mette in bocca a Socrate:

«io vi indico le vere note essenziali, il concetto, della metafisica; voi non potete non essere d'accordo con me su di esso; quindi la metafisica non sarà più "ciò che a ciascuno pare" (un campo di lotte), ma tutti, nel suo concetto, una cosa sola per tutti»⁴⁰.

Queste parole, assai arbitrarie, che Rensi attribuisce a Socrate, ci mostrano chiaramente il fatto che Socrate sia per Rensi un "bersaglio" da attaccare, insieme ad Immanuel

³⁷ «[...] la storia della filosofia confuta Socrate» (ivi).

³⁸ G. Rensi, *Cicute (dal diario d'un filosofo)*, cit., p.15.

³⁹ G. Rensi, *Raffigurazioni (schizzi di uomini e di dottrine)*, cit., p. 83.

⁴⁰ Ivi.

Kant e Benedetto Croce, perché tutti e tre, pur distanti nello spazio e nel tempo, sono giunti con la loro riflessione a concepire una morale di tipo formale, ovvero una morale senza uno specifico contenuto empirico determinato⁴¹.

Nessun chiaro precetto del tipo: “non uccidere” o “non rubare” ci viene da Socrate, ma una indicazione molto più generica come il ritenere la saggezza, qui intesa come la conoscenza di ciò che è bene e ciò che è male, come il “sommo bene”: perciò egli viene avvicinato a Kant e a Croce la cui filosofia, assieme a quella gentiliana, aveva conquistato una vera e propria egemonia nel panorama filosofico e culturale italiano.

Socrate, Kant e Croce hanno dunque per il nostro autore una cosa in comune: una morale vuota, generica, che si regge su una tautologia. Saggezza, buona volontà e attività etica divengono così concetti quasi impalpabili per un pensatore che si trova a combattere con l'irrazionalità del mondo reale che lo fa cadere nel più cupo relativismo, nel quale si perdono tutti i valori, positivi o negativi che siano. La sua condanna diviene radicale e la sua polemica si tinge di toni aspri, nelle ultime pagine dello scritto del 1934, che interpreta la filosofia platonica come «il modulo continuo ed ineliminabile d'ogni idealismo» in quanto se in ontologia il passaggio da Socrate a Platone era contrassegnato dal passaggio dai concetti induttivi alle Idee eterne ed immutabili, in etica questo avveniva dalle singole azioni empiriche buone, quelle cioè che derivavano direttamente dalla conoscenza del “da farsi”⁴², all' Idea del Bene in senso assoluto.

⁴¹ «Per cercare di superare il relativismo sofistico e di giungere sopra la diversità delle morali e le varietà delle virtù, che essi additavano, all'assolutezza e all'universalità della morale, che fa Socrate? Elimina ogni contenuto o particolare concreto della morale stessa, tien presente solo la linea generica, senza spessore ed astratta, indifferente a tutti i contenuti e che tutti indifferentemente li abbraccia, quella cioè segnata dal dire che ogni per quanto diverso contenuto di morale è sempre conoscenza del bene o saggezza. Tien presente solo la forma, lo stampo, l'impronta generica (che tutti i contenuti o azioni particolari, se sono morali, hanno) d'essere manifestazione del sapere ciò che va fatto, ossia della conoscenza del bene, della saggezza» (ivi, pp. 87-88).

⁴² Interessante notare come Rensi attribuisca, al contrario di altri studiosi come Walter Friedrich Otto, il concetto di volontà come diretta conseguenza della conoscenza socratica e del suo intellettualismo etico. Per il filologo tedesco la nozione di volontà nascerà soltanto con il Cristianesimo. Infatti, secondo lui, l'idea di una volontà buona o cattiva, distinta dal sapere teorico di ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, non esiste nel mondo greco, che considera il bene coincidente con l'utile, tanto che non esiste nemmeno la parola per indicarla. «Ma che cosa ne è della volontà, di quella volontà “buona” o “cattiva” a cui l'uomo moderno attribuisce un ruolo determinante nell'etica? Nell'antica Grecia è totalmente assente, e non vi è nemmeno una parola che la definisca. Questa assenza si riscontra anche nelle Scuole filosofiche delle epoche successive, fino all'avvento dell'Impero romano e del Cristianesimo» (W.F. Otto, *Socrate e l'uomo greco*, a cura di A. Stavru, C. Marinotti Edizioni, Milano 2005, p. 89). Rensi al contrario ritiene che la conoscenza sia «nel medesimo tempo volontà di fare ed azione, perché in verità se una certa conoscenza, ossia un modo di vedere le cose, mi penetra veramente sin nel profondo, se in esso si esprime tutto il mio essere, se esso è, come direbbe Vico, non un semplice *vedere* ma un *cernere*, una tale conoscenza è immediatamente anche volontà» (G. Rensi, *Raffigurazioni (schizzi di uomini e di dottrine)*, cit., p. 85).

Conclusione

Il dato che emerge da questi due ritratti socratici è la ricchezza di un personaggio che continua ad interpellare i suoi interpreti a distanza di secoli. La sua vita, la sua filosofia, la sua morte esemplare lo rendono una figura carismatica, perpetuando così il suo mito. La sua importanza fondamentale nella storia della filosofia e il suo ruolo di iniziatore della discussione filosofica di tipo morale ne fanno una pietra miliare e una fonte di ispirazione per molti filosofi e studiosi moderni.

Il suo carattere sfuggente, dato che non ha lasciato nessuno scritto e che le quattro fonti che ci parlano di lui non sono sempre in accordo, ha dato adito, nel corso dei secoli, ad una serie innumerevole di interpretazioni del suo messaggio filosofico. In questo sintetico contributo, abbiamo cercato unicamente e semplicemente di esplorare due ritratti socratici che sono stati pubblicati nel 1934, e abbiamo visto come vi sia una differenza assai radicale tra l'immagine socratica che ci disegna André Jean Festugière e quella delineata da Giuseppe Rensi. Il primo, vede in Socrate la figura ideale del saggio, che rivolge la sua attenzione alla cura dell'anima e che in questo movimento sembra, più o meno consapevolmente, ricercare la rivelazione della divinità, sostenuto nella sua condotta e negli ultimi momenti della sua vita, da una sorta di "grazia divina". Il secondo, si scaglia contro un Socrate dogmatico che fornisce una morale formale giudicata da Rensi vuota e vacua, e insiste in una ricerca dialettica che l'autore ritiene inutile ed inconcludente. Se dagli scritti di Festugière si percepisce una fascinazione per il personaggio di Socrate, che gode di una certa idealizzazione da parte dell'autore, negli scritti di Rensi Socrate viene aspramente criticato. L'interesse dunque degli scritti socratici di Aristofane, Senofonte, Platone, della testimonianza di Aristotele, nonché di tutte le *reliquiae* socratiche⁴³, sta dunque nella loro capacità di presentarci una figura, che, come faceva "pungendo" i suoi contemporanei con questioni spinose⁴⁴, continua a interrogare i suoi interpreti sulla validità del suo messaggio, sul carattere più o meno esemplare del suo comportamento durante il processo e poi davanti alla morte, sulla capacità di ciascun interprete a ritrovare il suo più fedele ritratto storico.

⁴³ Per una raccolta completa delle testimonianze su Socrate e i Socratici cfr l'indispensabile lavoro di G. Gianantoni, *Socratis et Socraticorum Reliquiae*, 4 voll., Bibliopolis, Napoli 1990.

⁴⁴ Cfr. al riguardo soprattutto l'immagine del tafano, evocata da Platone in *apol.* 30e.

Gli studi telesiani di Luigi De Franco*

Paola Scarpelli

Gli scritti di Luigi De Franco sono prevalentemente dedicati a Bernardino Telesio, ma ve ne sono anche altri rivolti allo studio dell'epoca del filosofo cosentino¹.

Parlare oggi di un personaggio come De Franco per chi è venuto come me a conoscenza della consistenza del suo immenso e prezioso lavoro da un lasso di tempo relativamente breve, vuol dire prima di tutto interrogarsi sulla figura dello studioso "tout-court", vale a dire di colui che intende identificare il suo compito nel mettersi in contatto con l'opera di un autore importante, avvicinandovisi con lo spirito di un amante, che ha incontrato nella sua esistenza intellettuale un autore che lo ha folgorato e che man mano che avanza nella ricerca, si trova ad essere estasiato dai prodigi intellettuali del suo oggetto d'amore, diventando quasi geloso di tutti i possibili interventi che possano toccarlo ed eventualmente contaminarlo impropriamente. Credo che tutte queste caratteristiche siano parte della divisa intellettuale di De Franco, studioso tra i più attenti, dotato di un'acribia e di una forza critica eccezionale, doti l'una e l'altra che gli hanno permesso da un lato di prendere contatto con il testo classico e valutarlo nella sua veste più propria, dall'altra di tentare alcune interpretazioni nuove a partire da uno studio così attento. Si è pensato giustamente di ricordarlo, poco dopo il cinquecentenario dalla nascita di Bernardino Telesio, proprio perché la figura e l'opera del naturalista cosentino hanno ricevuto grazie al suo poderoso intervento una luce interpretativa nuova, nuova perché De Franco ha utilizzato un tipo di impostazione di lavoro inedito, quella di muoversi nel solco del rispetto del dettato telesiano. È una linea di condotta questa che accomuna De Franco a Francesco Fiorentino, altro grande interprete del pensiero telesiano, il cui obiettivo di ricerca è stato quello di ricondurre senza alcun dubbio le idee di Telesio a capo e all'interno di un tracciato che accomuna le filosofie cosiddette moderne, così come è ben ricostruito nel contributo di Franco Crispini sullo studioso². In

* Relazione letta in occasione del Convegno tenutosi il 23 aprile 2009, promosso dalla provincia di Cosenza, dal titolo *Telesio nella storia della cultura* (Relatori Prof. Tullio Gregory, Prof. Raffaele Sirri, Prof. Mario Agrimi, Prof. Franco Crispini).

¹ Ricordiamo la sua edizione in quattro volumi di tutti gli scritti telesiani con la traduzione del *De rerum natura*, un'edizione con traduzione italiana del *De natura Hominis* di Agostino Doni (Cosenza, 1973), l'edizione dell'opuscolo falsamente attribuito a T. Cornelio dal titolo *Giannettasius vel de Animarum Trasmigratione Pythagorica* edito a Firenze nel 1978; l'edizione della *Philosophia sensibus demonstrata* di Tommaso Campanella edita a Napoli nel 1991, che era stata preceduta dalla traduzione italiana col titolo *La filosofia che i sensi ci additano*, con la prefazione di Luigi Firpo edita a Napoli nel 1974. Luigi De Franco è inoltre autore di una serie di studi pubblicati su riviste specialistiche riguardanti Telesio e la sua epoca, fra cui ricordiamo i pregevoli *Bernardino Telesio. La vita e l'opera* pubblicato a Cosenza nel 1989 e l'*Introduzione a Bernardino Telesio* pubblicato a Soveria Mannelli nel 1995.

² F. Crispini, *Gli "studi storici" di Francesco Fiorentino. Altre riflessioni sulla storiografia telesiana*, «L'Acropoli» IV (2008), pp. 329-343.

tempi recenti la figura del filosofo cosentino ha trovato una trattazione sempre più ricca di spunti fecondi e di una precisione di riferimenti nello studio di Roberto Bondi³, il cui lavoro rimane l'ultima opera organica e ben costruita sulla figura del filosofo cosentino. Con tutta evidenza i criteri di lettura di quest'ultimo studioso sono da ricercare tutti all'interno della scuola sul pensiero umanistico-rinascimentale costituita da Paolo Rossi.

Noi vogliamo ricordare la figura di De Franco lettore di Telesio, sottolineando non tanto il carattere localistico della sua operazione – un cosentino che studia un celebre cosentino vissuto cinquecento anni prima – ma evidenziando come il suo apporto allo studio di Telesio abbia inaugurato una nuova stagione di interesse per il naturalista in ambito internazionale, poiché ha riportato come fatto centrale l'approccio filologico ai suoi testi. Ricostruendo la vicenda intellettuale di De Franco, si può dire che egli si sia lasciato attrarre nella sua vita di studioso in particolar modo da oggetti ed intellettuali che hanno come proprio contesto storico quel momento d'oro della civiltà occidentale che è stato l'Umanesimo e il Rinascimento, avendo cominciato a scrivere ad esempio intorno alla figura del medico e filosofo Doni, traducendo ed introducendo la *Philosophia sensibus demonstrata* di Tommaso Campanella, redigendo numerosi saggi e note riguardanti il pensiero filosofico e scientifico del cosiddetto Rinascimento meridionale. Ma indubbiamente un centro focale dei suoi interessi è stato per lui Bernardino Telesio, al quale egli per tanto tempo ha dedicato sforzo e dedizione nella traduzione e revisione del suo capolavoro, ma anche di opere che fino a quel momento non erano mai state pubblicate: ci riferiamo in quest'ultimo caso agli *Opuscola naturalia*, che non erano mai stati pubblicati in edizione unitaria e integrale e che rappresentavano una produzione minore di Telesio. De Franco si rende conto da subito della loro utilità in relazione ad un possibile confronto dell'approccio metodologico usato da Telesio, una metodologia eminentemente osservativa rispetto a determinati fenomeni (sulle comete, sul mare, sui terremoti, sui fulmini, sulla respirazione, i colori, i sapori, il sonno). Con la presentazione di questa opera De Franco può ben dire che egli ha presentato tutto quello che di Telesio ci è pervenuto. La traduzione dell'opera maggiore di Telesio è apparsa in un'edizione in quattro volumi, pubblicati i primi due a Cosenza nel 1965 e 1972, gli ultimi due a Firenze nel 1976 e nel 1981. Se stiamo attenti a queste date ci rendiamo conto che il lavoro con cui De Franco si è voluto misurare è stato lungo, perché ardua e difficile era l'impresa a cui aveva inteso sottoporsi. Ma come mai egli ha deciso di consacrare gran parte della sua attività intellettuale alla riproposizione della figura di Telesio? De Franco è esplicito sulla ricostruzione della sua relazione con la figura di Telesio: egli ha avvertito come esigenza insopprimibile quell'invito fatto da Eugenio Garin in un suo scritto risalente al 1961⁴, nel quale l'illustre

³ R. Bondi, *Introduzione a Telesio*, Laterza, Roma-Bari 1997.

⁴ E. Garin, *Postilla telesiana*, in *La cultura filosofica del Rinascimento italiano*, Firenze, Sansoni, 1979 (1961), pp. 442-450.

studioso del Rinascimento affermava che era cosa necessaria riprendere in mano le diverse redazioni del *De rerum natura* e, a partire da queste, cercare di ricostruire l'evoluzione spirituale di Telesio. De Franco quindi si sente chiamato direttamente in causa da Garin, tant'è vero che il ricordo di questo inizio delle sue fatiche lo diffonde un po' in tutti i lavori introduttivi e lo mette giustamente all'origine di quel suo portentoso lavoro che è stata la traduzione dell'intera opera di Telesio. Si è dovuto impegnare in un latino arduo, poco raffinato, un latino duro, fatto per i trattati. Sì, c'era già stato all'inizio del '900 una edizione del *De rerum natura*, in occasione del IV centenario della nascita di Telesio: quella edizione venne affidata a Vincenzo Spampanato, il quale adottò come unico codice per la sua traduzione esclusivamente l'ultima, quella del 1586. Fu un centenario travagliato quello del 1909 in quanto vi furono diverse e profonde polemiche sulle quali tanto si adoperò per rimarginarle l'autorevolezza del grande matematico Enriques⁵, in qualità di Presidente della Società Filosofica Italiana. Ma il lavoro dello Spampanato secondo De Franco non aveva recato giustizia a Telesio: il testo latino restava ostico e la lettura non facile.

I precedenti dell'opera di De Franco sono appunto questi: cosa poteva fare di più e meglio De Franco? Ciò che ha compiuto lo si può giudicare a partire dall'utilizzo delle diverse edizioni e codici: egli pone a confronto e controlla puntualmente quella del 1565, quella del 1570 ed infine quella del 1586. Oltre a questo lo studioso si è interessato strenuamente alla edizione della produzione minore del filosofo cosentino, grazie alla quale è stato possibile fare anche opera di revisione dell'importanza e del posto da attribuire al pensiero telesiano. Quello di De Franco diventa quindi l'impegno di un erudito al servizio di una lettura attendibile e seria del pensiero telesiano. Le parole che De Franco usa per qualificare la sua opera e darne motivazione sono quelle che ci aspetteremmo di ascoltare da un umanista, il quale pensa di aver restituito un'immagine pura e libera da ogni incrostazione ideologica dell'autore che ha studiato. Ed in effetti De Franco ritiene il suo lavoro simile a quello degli Umanisti italiani, che riscrivono e mettono in circolazione edizioni mai viste fino ad allora di Lucrezio, Platone, Aristotele. Allo stesso modo De Franco vuole portare alla luce un Telesio dimenticato o meglio, mai conosciuto. Alla fine della sua opera dirà che il suo lavoro è utile per la miriade di studiosi che dovranno fare i conti, ora, con la sua traduzione, quindi pensa alla sua opera come ad una sorta di necessario servizio da mettere a disposizione della comunità scientifica degli studi rinascimentali. C'è da capire che per De Franco i valori che hanno fatto grande l'Umanesimo non sono per nulla circoscrivibili a quell'età che li ha generati, dovrebbero invece essere l'armatura di cui deve dotarsi ogni buon studioso, perché lo studioso cosentino è convinto come ogni buon filologo dell'età umanistica, che la purezza delle forme del dire, dote che può

⁵ Per questo, vedi F. Crispini, *Il de rerum natura di Telesio. Edizione del IV centenario della nascita. Tre lettere di Federico Enriques*, «Bollettino filosofico della Società italiana» 135 (1988), pp. 61-67.

essere in grado di operare solo quando si ha il pieno possesso del classico, è sicuramente una funzione integrante della missione del dotto, che rimane la ricerca delle verità. In più luoghi delle sue introduzioni alle traduzioni ed ai saggi di De Franco su Telesio, emerge questa sua considerazione del lavoro che egli ha condotto: esso è essenzialmente “disvelamento”, vale a dire un voler portare alla luce l’essenza più genuina e non confacente alle facili letture dallo stampo ideologico e stereotipato, che nel corso del tempo si sono sedimentate intorno al pensiero di Telesio. Egli nota come il pensatore cosentino sia stato vittima di letture interessate in cui prevalse lo sforzo di ricondurre il suo pensiero in sentieri dai nomi altisonanti: un esempio è quello del tentativo compiuto da Giovanni Gentile di vedere la filosofia telesiana come una sorta di preannuncio dell’età idealistica, le sue intuizioni che diventano colonne portanti nell’impianto idealistico. Questa operazione è avvertita come pericolosa da De Franco e per mostrare quanto lo sia, cosa necessaria ed ineludibile è il confronto diretto e senza alcun intermediario con lo stesso autore. Dunque, se c’è un nemico che De Franco vuole allontanare e che crede essere il vero problema di ogni buona interpretazione di Telesio o comunque di qualunque altro autore è il “luogo comune”, o anche la cattiva abitudine che si trova in qualche storico delle idee o di autori filosofi, di ricalcare strade già segnate e di non rischiare un’interpretazione nuova, che magari di rischioso ha solo il fatto di essere nuova rispetto al già detto. Gli studiosi di Telesio normalmente si sono mossi – dice De Franco – sulla falsariga della critica baconiana di Telesio, secondo la quale il cosentino naturalista risultava essere piuttosto un distruttore che un innovatore. Il posto che Telesio teneva nell’ambito della storia delle idee era fortemente condizionato da questo suo illustre lettore, per cui Telesio continuò a rimanere il contestatore di Aristotele. Altra accusa a Telesio mossa e che rimase come chiave interpretativa ricorrente nelle opere dei suoi lettori a partire da Francesco Patrizi, era quella di essere un semplice propagatore delle teorie di Parmenide. Rispetto a queste due lenti deformanti il peso della filosofia telesiana, i diversi studi critici si sono in qualche modo mossi. È anche per questo che De Franco parte per quella avventura che è una lettura scevra da ogni condizionamento storiografico. In effetti gli unici sostegni che De Franco ritiene essere utili ed effettivi sono quelli derivati dalla lettura sempre più attenta e lucida dell’opera telesiana. Che Telesio sia vittima di letture preconfezionate, soprattutto quelle manualistiche, e poco attente alla pura parola dell’autore, anche quando egli stesso si fa testimone delle sue vicende, De Franco lo prova anche rispetto alle sue notizie biografiche che sono rimaste ferme ad una nota di Bartelli del 1906, scritte – dice il De Franco nella sua *Introduzione a Bernardino Telesio*⁶ – senza tener conto delle seppur scarse notizie che lo stesso Telesio semina qua e là nelle sue opere. Tanto può l’autorità della tradizione che se anche lo stesso autore su cui si fa esegesi dichiara egli stesso una notizia

⁶ L. De Franco, *Introduzione a Bernardino Telesio*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli 1995, p. 10.

che contraddice una certa linea interpretativa, non viene addirittura ascoltato. Per esempio Telesio stesso dice di non aver avuto alcun professore o di aver seguito alcun indirizzo di pensiero, ed invece per tutta risposta i suoi interpreti gli hanno trovato sia i maestri che la sede universitaria.

De Franco riporta sotto questa prospettiva la sua impresa, e si riconosce una grande responsabilità, tant'è vero che in più luoghi egli parla di una "battaglia" che ha dovuto combattere nei confronti di un'immagine di Telesio visto stereotipicamente ed esclusivamente riferito all'immagine dell'antiaristotelico, centrando l'attenzione sul suo ilozoismo. Qual è invece l'immagine che di Telesio ci restituisce De Franco? Telesio viene inteso come uno di quegli autori che finalmente all'interno della sua epoca hanno riconquistato al suo originario significato la definizione di filosofo. Garin ci insegna in alcune sue pagine sulla figura del filosofo rinascimentale⁷, che è in questo periodo che si assiste non tanto alla presentazione di una nuova filosofia, ma di veri e propri filosofi di cui da gran tempo non si vedeva traccia. Telesio è presentato da De Franco proprio sotto questo aspetto: come un nuovo indagatore della natura, che termina quella fase di accettazione e di lavoro di ripiegamento su autorità indiscutibili. Ma gli si farebbe un grave torto se lo si rinchiusse eminentemente ed esclusivamente nella stretta categoria dei commentatori di Aristotele. Telesio non solo è stato un "novator" nei confronti di Aristotele, ma De Franco fa vedere quanto lunga sia la eventuale lista dei possibili interlocutori di Telesio, il quale prende in considerazione non solo gli antichi Platone e Galeno ma anche "filosofi del suo tempo". Se questa è la prospettiva che De Franco vuole intraprendere, vediamo quali sono stati gli interventi e le operazioni che hanno contraddistinto il suo rapporto con l'opera telesiana: abbiamo detto quanto gravoso sia stato il suo lavoro di traduzione e quanta importanza abbia rivestito l'edizione delle cosiddette opere minori di Telesio. Sono tutte queste, delle opere poco conosciute e naturalmente poco studiate del naturalista calabrese, ma che giustamente De Franco avvertiva come fondamentali, in quanto testimonianza dell'interesse per il mondo naturale da parte di Telesio. Sono degli "opuscoli" il cui intento è quello di mettere alla prova e dunque confermare i principi che nell'opera fondamentale avevano avuto la formulazione e fondazione teoretica più rigorosa. Grazie al lavoro di recupero di questi opuscoli, De Franco scopre che sono stati scritti o anche abbozzati prima della stesura definitiva del suo capolavoro, evenienza che gli sembra manifestare come il lavoro di Telesio si compia a partire da un passo metodologico doppio: la spiegazione teorica della costituzione del mondo e il tentativo di vedere in opera i principi ontologici all'interno dei fenomeni stessi.

Il suo lavoro di traduzione si è rivelato molto difficile, dovendo prendere in considerazione le diverse edizioni dell'opera telesiana, anche quelle precedenti l'edizione del

⁷ E. Garin, *Il filosofo e il mago*, in Id., *L'uomo del Rinascimento*, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 169- 204.

1586, ma anche una serie disordinata e complessa di appunti e di minute lasciate da Telesio e che De Franco accorpa all'insieme delle edizioni raffrontabili del *De rerum natura*. Il lavoro di De Franco – lo ricorda egli stesso nell'introduzione ai libri VII-VIII-IX⁸ – è stato quello di mettere ordine e di collegare al testo di Telesio questi manoscritti, consistenti in fogli densi di correzioni, cancellature, ripetizioni. Nelle pagine introduttive De Franco da buon filologo descrive con precisione la qualità dei codici dal punto di vista materiale, il criterio con il quale sono state scelte alcune versioni piuttosto che altre, la volontà di presentare le diverse redazioni nelle note o in appendice. È stato un lavoro intenso e faticosissimo, la gran quantità di materiale e la confusione nella quale versavano i fogli manoscritti di Telesio potevano condurre allo scoraggiamento, ma De Franco fa intuire che si è gettato nell'impresa con ardore e con la certezza di aver dato nuova materia di discussione per chi si fosse voluto avvicinare all'opera di Telesio.

Oltre ad essere un appassionato ed un entusiasta, De Franco è però anche uomo di pacati atteggiamenti, nel senso che la sua onestà intellettuale non gli permette di avanzare ipotesi interpretative che non siano legate saldamente alla diretta voce dell'autore di riferimento. È per questo che la sua operazione di intellettuale vuole essere prima di tutto di restituzione, cioè di ricostruzione di un immaginario ponte che da Telesio ci conduca direttamente ai giorni nostri senza incrostazioni interpretative, ideologiche che deturpino l'immagine che le sue opere ci hanno consegnato. Solo se partiamo da queste premesse ci riesce facile capire il valore dell'opera di De Franco: egli si muove dalla constatazione che nello studio dell'opera del naturalista cosentino ci si è nel tempo fatti fuorviare da un impianto di lettura già caratterizzato aprioristicamente, per questo non adeguato alla strutturazione e alla messa in luce dei punti del pensiero di Telesio più innovativi. De Franco rintraccia questa mancanza nel fatto che un po' tutti gli studi partono da identiche premesse, condivise dallo stesso ambiente culturale e da una considerazione limitante delle notizie intorno alla figura del filosofo cinquecentesco. Questo è sicuramente l'apporto di novità conseguito e fatto proprio come divisa di lavoro da parte del De Franco: su di un autore in tanto si fa opera di chiarezza e di restituzione, in quanto si legge con rispetto e nella totale esposizione dei suoi documenti, l'intera opera sua. L'opera di traduzione di Telesio viene vista come un mezzo per penetrare il più profondamente possibile il pensiero dell'autore, il quale ha permesso l'inizio di una stagione di pensiero nel Rinascimento italiano che è quello del naturalismo. Telesio, lo dice chiaramente De Franco in alcune parti delle sue introduzioni, non può sicuramente dire nulla a noi, uomini di un'altra età, sul funzionamento della macchina naturale, né si può pensare che tutto il suo pensiero sia coerente e valido. Ma è certamente un anello importante di quel progresso della storia del pensiero che ha

⁸ L. De Franco, *Premessa* a B. Telesio, *De rerum natura*, Libri VII-VIII-IX, La Nuova Italia, Firenze 1976, pp. IX-XXVIII.

tanti protagonisti, nessuno meno necessario dell'altro, in quanto l'opera del cosentino tanto significò sia per la sua età che per il pensiero delle età successive. Certo, Telesio non può essere considerato l'iniziatore di una mentalità scientifica "tout-court", né arrivò ad affermarne la necessità come invece fece Galilei, ma la sua *scientia naturalis*, non ancora matematizzata, non ha però più nulla della medievale scienza delle essenze.

L'importanza della posizione filosofica di Telesio secondo De Franco nel fatto che questi aveva dato le mosse ad un pensiero libero da "autorità", laddove quell'autorità era avvertita più opprimente e meno rispondente alla *rerum natura*, vale a dire al mondo delle cose naturali. Se due sono le forze che agiscono e operano all'interno della natura, ciò vuol dire che quest'ultima risponde ad un criterio di omogeneità e ripetitività, due caratteristiche queste, che permettono al filosofo di guardare al mondo nella forma di legge di natura. È per questo fatto che è giusto rivendicare per Telesio il posto fra coloro che hanno lottato affinché le conquiste alla conoscenza compiute da Galilei potessero essere pensate e scritte in un clima culturale – almeno di una certa cultura – di sostanziale accettabilità.

L'opera di Telesio viene dunque presentata da parte del De Franco non tanto alla luce di quelli che sono stati i suoi scritti più tardi e più conosciuti, ma nell'interezza della ricostruzione della sua fatica: conoscere Telesio vuol dire innanzitutto fare i conti con l'intera sua opera che consiste anche nei testi precedenti la redazione definitiva del *De rerum natura*, vale a dire le redazioni del 1565, quella del 1570 e la più diffusa del 1586. Le modificazioni che Telesio venne apportando alla sua opera sono testimonianza di un sistema che sempre più andava completandosi. De Franco conosce a menadito e naviga senza difficoltà all'interno di correzioni e di varianti, in quanto fine conoscitore delle lingue classiche, senza cui non si può dire di conoscere alcun autore del Rinascimento italiano, Telesio, Bruno e Campanella, il primo e il terzo conosciuti da lui direttamente. È a causa di questa mancate competenze messe a disposizione degli studiosi ed interpreti – avverte il De Franco – se ci sono stati nel corso del tempo dei fraintendimenti rispetto a delle particolari questioni presenti nel testo telesiano, come ad esempio definire la filosofia telesiana come una sorta di sistema compiuto: ci sono dei problemi filosofici che Telesio non ha mai voluto affrontare perché esulavano dall'ambito dell'indagine naturalistica nei cui limiti egli si è voluto sempre mantenere. Egli non si è mai interessato di logica, così come restano lontane dai suoi interessi le questioni metafisiche. Ma tanti giudizi definitivi e perentori da parte di alcuni critici – sottolinea De Franco – come ad esempio attribuirgli una cosiddetta metafisica implicita, sono il frutto di una conoscenza limitata delle opere, che spesso tanto più sono tali quanto meno si è penetrato profondamente un autore. E nell'ambito di una considerazione nuova, nel senso di fondata su una lettura fedele dell'opera telesiana che De Franco mette in diversa considerazione due temi centrali della filosofia telesiana: l'anima *superaddita* e il tema della luce, che lo studioso ritrova con un significato nuovo, rispetto a quello costituitosi nelle letture critiche e che cercheremo ora di mettere in luce.

La prima è una questione che De Franco registra essere al centro dell'interesse degli interpreti telesiani: quella della presenza nell'uomo di un'anima divina, che si aggiungerebbe in maniera surrettizia allo spirito materiale, vale a dire all'apparato sensibile che ci rende consapevoli delle modificazioni provocate in noi dall'esistenza di altri enti. Quest'anima divina, elargita all'uomo direttamente da Dio, è stata immediatamente interpretata dagli studiosi di Telesio come un'aggiunta innaturale, incoerente al sistema, una sorta di debito che il filosofo cosentino ha dovuto pagare affinché venisse accettata la parte più rivoluzionaria della sua opera. È un'interpretazione questa che ha avuto fortuna nel campo seppur non vasto della bibliografia telesiana e che va fatta risalire al Fiorentino che condanna aspramente a questo riguardo il Telesio, in quanto non sarebbe riuscito a manifestare fino in fondo quel coraggio che la sua opera nelle premesse preannuncerebbe. Il Fiorentino è seguito in questa interpretazione da Cassirer, da Høffding, dal De Ruggiero, da Garin e Geymonat, giusto per ricordare gli storici più conosciuti che si sono interessati di Telesio. Ma De Franco non condivide affatto la tesi del valore da addebitare a questo tema come aggiunta di compromesso, anzi arriva ad affermare che questo tema è parte organica della rete concettuale del pensiero di Telesio: senza di essa sarebbe infatti impossibile comprendere all'interno del pensiero del naturalista alcune caratteristiche dell'azione umana, quelle che rendono comprensibile un'attitudine chiaramente umana, che è quella di non sentirsi soddisfatto del possesso dei beni presenti, ma rivolge il suo anelito di conoscenza e di speranza anche ad altro. È Telesio che lo dice nel libro V tradotto da De Franco: «... l'uomo non si accontenta mai dei beni presenti né certamente di quelli, di cui può impadronirsi e godere nella vita presente, ma desiderando e cercando come un bene remoto e presagendo un'altra e molto più beata vita, guarda e desidera assiduamente i beni remoti e futuri ...»⁹. Ed ancora: a sostegno dell'esistenza di una formazione dell'essere umano speciale rispetto agli altri enti sta il fatto che l'uomo è capace di elaborare giudizi morali, attribuire la *pravitas* ad alcuni e la *probitas* ad altri. Questa capacità non è anch'essa il marchio dell'unicità dell'uomo? Lo spirito materiale è ciò che indubbiamente alla luce della indagine telesiana contraddistingue la vita sensibile di tutti gli enti: ma l'esperienza ci informa che al solo uomo è data la possibilità di essere insoddisfatto rispetto all'esaurimento di tutti i suoi bisogni: ed anche questo è fatto dell'esperienza. L'aver individuato il luogo di esistenza dell'anima divina è il risultato necessario di una considerazione attenta e reale dell'animale uomo e serve a spiegare la speciale posizione dell'uomo all'interno del mondo che non solo avverte le sensazioni a lui esterne, ma può anche elaborare su di esse e decidere liberamente se assecondarle o meno. L'anima divina verrebbe ad essere un elemento assolutamente naturalistico, in quanto la presenza di questa realtà appartiene alla normale esperienza della natura umana. L'oggetto della tratta-

⁹ B. Telesio, *De rerum natura*, a cura di L. De Franco, Casa del libro, Cosenza 1965, Libro V, 2, p. 213.

zione del *De rerum natura* non è una natura che esclude la presenza dell'uomo, ma è il mondo naturale che accoglie al suo interno come elemento privilegiato di essa, l'animale uomo. De Franco si sente di poter affermare una lettura del tema dell'anima divina difforme dal consueto perché è forte di una conoscenza dell'opera pressoché totale delle fonti telesiane, che contempla le edizioni precedenti delle diverse opere e di quegli opuscoli come il *Quod animal universum* che contempla già in una data precedente la prima edizione del *De rerum natura* del 1565 la distinzione tra le due anime. La sedimentazione che certi temi hanno avuto nel pensiero telesiano, il loro persistere nelle diverse edizioni testimoniano una particolare attenzione da parte del filosofo a temi, come quello della presenza di elementi divini all'interno del mondo materiale, che sono particolarmente sentiti come propri dal cosentino e quindi non esternamente e opportunisticamente aggiunti nella fase della edizione finale dell'opera¹⁰.

Un'altra questione telesiana sulla quale De Franco si è soffermato e che ritiene di aver contribuito a chiarire e a sottrarre alla dimenticanza a cui l'avevano destinata gli studiosi di Telesio è la teoria della luce, rispetto alla quale Telesio scrive moltissimo all'interno del II libro nel *De rerum natura* nell'edizione del 1565, quantità che viene dimezzata nella seconda edizione della sua opera fondamentale, fino a ritornare centrale nella terza edizione, nella quale vengono dedicati molti capitoli del libro IV che centeranno la loro attenzione alla natura della luce, al suo modo di comportarsi ed alla critica delle teorie aristoteliche e peripatetiche. L'elaborazione di queste tesi è possibile nel Telesio grazie ad un'attenta lettura di molti manuali di ottica, attraverso i quali egli giunge, così come aveva già fatto Marsilio Ficino, ad opporsi alla teoria peripatetica secondo la quale luce e calore erano due elementi naturali disgiunti l'una dall'altra. Secondo Telesio il cielo, regno del caldo, è chiaramente il regno della luce, manifestazione essa stessa la più perfetta del caldo. Il persistere di Telesio nello studio della luce viene spiegato da De Franco come l'espressione di un atteggiamento tipico del filosofo naturale che rispetto al mondo che lo circonda è spinto da forte curiosità e dalla volontà di tentare di spiegarla il più completamente possibile. Infatti Telesio per tentare un'indagine approfondita del fenomeno opera una digressione importante rispetto all'avanzare della sua opera. Telesio da perfetto osservatore si rende conto che normalmente la luce colpisce gli oggetti sempre secondo angoli retti, tranne quando deve attraversare dei corpi speciali come gli specchi in cui il raggio d'incidenza è minore. Lunghe ed accuratissime sono le dimostrazioni geometriche che Telesio adopera per spiegare questo fenomeno, per giungere alla conclusione che sui corpi lucidi o trasparenti la luce si comporta in maniera da far eguagliare gli angoli d'incidenza con quelli di riflessione. L'esame dell'interesse che Telesio ha nutrito da sempre per questo fe-

¹⁰ R. Bondi è anch'egli sostenitore della tesi di una revisione da parte di Telesio della sua opera in merito alla questione delle due anime a partire dalla seconda edizione del *De rerum natura* (*op. cit.*, pp. 36-39 e 43-44).

nomeno conduce De Franco ad essere sempre più convinto della qualità della innovazione telesiana rispetto al giogo delle *auctoritates* e di come sia stato uno di quegli uomini che “per primi hanno osato volgere gli occhi al cielo” e guardarlo direttamente.

Per concludere ci sembra che questo nostro studioso attrezzato di strumenti importanti tra cui la conoscenza delle lingue classiche e con una veduta ampia dell’età di Telesio sia riuscito a fare un’opera di ristrutturazione di tutta la ricerca telesiana disancorandola dagli schematismi e dalle analisi riduttive cui era stato a lungo tempo sottoposta. Ci sembra in conclusione che dopo l’opera di Francesco Fiorentino su Telesio, anch’essa caratterizzata da qualche tentazione interpretativa ispirata a precisi indirizzi filosofici, De Franco rappresenti un momento importantissimo per la storia delle interpretazioni telesiane: quello nel quale più che prevalere un arido filologismo si compie un lavoro di restaurazione dell’opera testuale di Telesio, cosa indispensabile per poterne leggere più agevolmente il pensiero.

Georgescu-Roegen tra economia e filosofia

Maria Laura Giacobello

La riforma metodologica in economia e il problema della razionalità scientifica

Nicholas Georgescu-Roegen, pensatore eclettico, la cui versatilità e precocità intellettuale ne fanno un personaggio per molti versi straordinario, nasce a Costanza, in Romania, nel 1906. La sua formazione scientifica, qualificata da un'inconsueta articolazione¹, si arricchisce mediante un lungo itinerario compiuto attraverso i principali centri universitari e culturali dell'Europa e degli Stati Uniti², da Parigi a Londra e ad Harvard.

Sebbene Georgescu-Roegen non usi esplicitamente in proposito il termine scoperta all'interno del suo lavoro, è possibile dire che tutto il suo pensiero è caratterizzato da un'estrema originalità che si concretizza nella messa in pratica di un approccio gnoseologico innovativo, il quale, dal punto di vista metodologico, rappresenta sicuramente una scoperta, che accoglie una sollecitazione di tipo filosofico, nell'ambito di quella scienza economica ancora interamente improntata all'insegna della fisica meccanicistica.

A prescindere dai contributi indiscutibilmente preziosi e innovativi che ha offerto nell'ambito della teoria economica, anche sotto il profilo più squisitamente tecnico³,

¹ Scrive Stefano Zamagni: «La figura di Georgescu-Roegen è alquanto singolare e straordinariamente significativa nel panorama culturale contemporaneo. Si tratta di uno di quei rari scienziati che, pur essendo profondi conoscitori e geniali creatori della propria materia specifica, sono anche preparati su un piano intellettuale molto più vasto». La disinvoltura con cui egli si addentra nel dibattito epistemologico, biologico e fisico moderno, corrisponde, secondo Zamagni, a una specifica esigenza del suo orientamento scientifico: «Georgescu-Roegen si vide costretto dall'oggetto stesso del discorso che intende sviluppare – l'inadeguatezza dell'economia standard a trattare i problemi del mutamento e delle risorse naturali – a oltrepassare l'ambito ristretto segnato dalla sola problematica economica» (S. Zamagni, *Introduzione*, in N. Georgescu-Roegen, *Energia e miti economici*, trad. di P.L. Cecioni, Bollati Boringhieri, Torino 1982, p. 9 (tranne *Analisi energetica e valutazione economica*, edizione ampliata di un articolo apparso nel 1979 in «The Southern Economic Journal», pp. 1023-1058, i saggi raccolti in questo volume sono tratti da N. Georgescu-Roegen, *Energy and Economic Myths*, Pergamon Press, New York 1976).

² Per una dettagliata ricostruzione delle esperienze di Georgescu-Roegen come uomo e scienziato, cfr. M. Bonaiuti, *La teoria bioeconomica. La "nuova economia" di Nicholas Georgescu-Roegen*, Carocci, Roma 2001, pp. 17-55.

³ Cfr. G. Becattini, *Presentazione*, in N. Georgescu-Roegen, *Analisi economica e processo economico*, trad. di M. Dardi, Sansoni, Firenze 1973 (parziale traduzione della raccolta *Analytical Economics: issues and problems*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1966), p. 3, dove l'autore scrive, a proposito di Georgescu-Roegen: «Già nel 1936 la sua posizione scientifica si afferma pienamente, con un saggio sulla *Teoria pura del comportamento del consumatore* che fa compiere a questo glorioso ramo dell'analisi economica

la sua ostinazione nel proporre continue incursioni in altri settori del sapere, come quello delle scienze naturali, tradizionalmente non pertinenti all'economia, e la sua vocazione a interrogarsi, speculativamente, sulla natura e i fondamenti del proprio campo di indagine, che lo ha indotto a rivolgersi alla filosofia della scienza, lo rendono un pensatore scomodo⁴ per quanti preferiscono rifugiarsi nei meandri della scienza tradizionale. In realtà, ciò che, nel nostro contesto, preme evidenziare è quel particolare aspetto della sua personalità di studioso che ne decreta la assoluta originalità ma, contemporaneamente, ne fa oggetto di un'ordinaria forma di ostracismo da parte della comunità scientifica ufficiale degli economisti. Georgescu-Roegen, infatti, si trova a riflettere sulla curiosa circostanza per la quale «negli ultimi cent'anni gli economisti siano rimasti ostinatamente fedeli a un'idea specifica: l'epistemologia meccanicistica, che ha dominato l'orientamento dei fondatori della scuola neoclassica»⁵.

Mentre in seno alla scienza stessa dentro cui è nato il paradigma meccanicista, si sono inequivocabilmente sviluppati i presupposti per il suo superamento⁶, l'inerzia epi-

un autentico salto qualitativo. [...] Da allora, egli non ha cessato di dare contributi preziosi, spesso innovativi, nei campi tecnicamente più ardui e concettualmente più complessi della teoria economica. Nelle teorie dell'utilità e della produzione i suoi apporti sono unanimemente riconosciuti come fondamentali». Molti dei contributi cui si fa riferimento, come Becattini spiega in nota, sono contenuti nei volumi *Analytical Economics: issues and problems*, cit., e *The Entropy Law and the Economic Process*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1971, «consistente nell'estensione del primo saggio raccolto nel precedente libro di grande rilievo, *Analytical Economics*» (G.C. Dragàn-M.C. Demetrescu, *Entropia e bioeconomia. Il nuovo paradigma di Nicholas Georgescu-Roegen*, Nagard, Milano 1996, p. 23). Cfr., in proposito, anche R. Molesti, *I fondamenti scientifici della bioeconomia: l'opera di N. Georgescu-Roegen*, in Id. (a cura di), *Economia dell'ambiente e bioeconomia*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 141 ss., e Id., *I fondamenti scientifici dell'economia ambientale: l'opera di N. Georgescu-Roegen*, in Id., *Economia dell'ambiente. Per una nuova impostazione*, prefazione di N. Georgescu-Roegen, Ipemedizioni, Pisa 1988, pp. 189 ss.

⁴ Egli stesso si considera «un economista non ortodosso»; Cfr. N. Georgescu-Roegen, *La legge di entropia e il problema economico*, in Id., *Analisi economica e processo economico*, cit., p. 267.

⁵ N. Georgescu-Roegen, *Energia e miti economici*, in Id., *Energia e miti economici*, cit., p. 25.

⁶ La fede incrollabile nell'assoluta efficacia euristica della scienza moderna, in realtà, viene inesorabilmente abbattuta, in esito a quel processo che, avviato con la formulazione del Secondo Principio della Termodinamica, nel XIX secolo, esplose nei primi trent'anni del Novecento, grazie all'entità rivoluzionaria di quelle scoperte scientifiche che hanno scosso alla base le fondamenta della fisica classica. Il riferimento è, in particolare, all'enunciazione delle "teorie della relatività" di Einstein, che mettono in discussione due concetti tradizionalmente acquisiti come il tempo e lo spazio; alla scoperta del "quanto d'azione" di Planck, che compromette in natura l'idea di "continuità" per introdurre quella di "salto"; alla formulazione del principio di indeterminazione di Heisenberg che, enunciando l'impossibilità ontologica di conoscere contestualmente la posizione e la velocità di una particella, erode la fiducia nel principio di causalità, poiché pregiudica la possibilità di dedurre lo stato futuro di un sistema a partire dalla conoscenza esatta del suo stato presente. La concezione moderna di un mondo immobilizzato una volta per tutte all'interno di uno schema matematico onnicomprensivo, in ogni caso, non avrebbe potuto resistere all'urto provocato, come si è detto, dalla formulazione del Secondo Principio della Termodinamica, che ha decretato l'ingresso del tempo storico e irreversibile nel mondo della natura: con la scoperta della degradazione dell'energia sotto forma di calore l'irreversibilità e il tempo irrompono fragorosamente nella scienza. Cfr., ad esempio, A. Einstein, *Opere scelte*, a cura di E. Bellone, Bollati-Boringhieri, Torino 1988; G. Gamow, *Trent'anni che sconvolsero la fisica*, trad. di L. Felici, Zanichelli, Bologna 1990. Molto vasta è la letteratura sull'argomento, cfr., in particolare, I.

*stemologica*⁷ che caratterizza l'economia moderna la tiene, imprevedibilmente, ma saldamente, ancorata al modello mutuato dalla scienza classica, protesa nello sforzo intellettualmente economico di continuare a proporre un semplice modello meccanico, facilmente accessibile e sicuramente più coerente con la naturale vocazione della mente umana a rifugiarsi in schemi intellegibili, universali e necessari, ultrasemplificati mediante l'abuso di formule matematiche. Ma mentre per quei "pionieri" dell'economia la cui massima ambizione era di edificare la scienza economica secondo il modello della meccanica, esistevano circostanze attenuanti, queste non possono però più essere invocate da chi è venuto dopo che il dogma meccanicistico è stato ricusato addirittura dalla fisica⁸. E, in effetti, le scienze sociali, tra cui l'economia, sono ancora soggette al determinismo meccanicistico, che è astorico e lontano dall'idea di qualità: ciò comporta, proprio nell'ambito delle scienze sociali, un'inaccettabile incapacità di comprensione di aspetti indiscutibilmente immanenti alla realtà, come la qualità e il cambiamento⁹, oggetto di evidente rimozione da parte della prevalente mentalità riduzionistica¹⁰.

Il merito principale di Georgescu-Roegen, allora, consiste nel suo rigoroso impegno nell'opera di denuncia «del mitico dogma secondo il quale la meccanica rappresenta il grande trionfo della mente umana. Il punto di partenza di questo considerevole processo critico è l'epistemologia, sviluppata con straordinario successo da Georgescu-Roegen»¹¹.

Prigogine-I. Stengers, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, a cura di P.D. Napolitani, Einaudi, Torino 1999; F. Capra, *Il punto di svolta. Scienza società e cultura emergente*, trad. di L. Sosio, Feltrinelli, Milano 2008; Id., *La rete della vita*, trad. di C. Capararo, Rizzoli, Milano 2006; G. Gembillo-A. Anselmo-G. Giordano, *Complessità e formazione*, ENEA, Roma 2008; G. Gembillo, *Da Einstein a Mandelbrot. La filosofia degli scienziati contemporanei*, Le Lettere, Firenze 2009; Id., *Le polilogiche della complessità. Metamorfosi della ragione da Aristotele a Morin*, Le Lettere, Firenze 2008; Id., *Neostoricismo complesso*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1999; G. Giordano, *Da Einstein a Morin. Filosofia e scienza tra due paradigmi*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Tra Einstein ed Eddington. La filosofia degli scienziati contemporanei*, Armando Siciliano, Messina 2000; G. Bocchi-M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano 2007; A. F. De Toni-L. Comello, *Prede o ragni*, UTET, Torino, 2005; Id. *Viaggio nella complessità*, Marsilio, Venezia, 1997.

⁷ Cfr. N. Georgescu-Roegen, *L'economia politica come estensione della biologia*, in Id., *Bioeconomia. Verso un'altra economia ecologicamente e socialmente sostenibile*, a cura di M. Bonaiuti, trad. di G. Ferrara degli Uberti-P.L. Cecioni-L. Maletti-G. Ricoveri-M. Messori-M. Bonaiuti, Bollati-Boringhieri, Torino 2003, p. 67.

⁸ Cfr. N. Georgescu-Roegen, *Energia e miti economici*, in Id., *Energia e miti economici*, cit., p. 23.

⁹ «Orientando i ricercatori verso le proprietà quantificabili della materia, Galileo gettò le fondamenta della scienza moderna e allo stesso tempo provocò l'allontanamento dalle scienze intuitive direttamente basate sui cinque sensi (vista, udito, gusto, tatto, olfatto). In questo modo, come ha fatto notare R.D. Laing, alla scienza furono sottratti l'estetica, l'etica, i valori, le qualità, le forme, i sentimenti, le intenzioni, le motivazioni, l'anima, la coscienza e lo spirito. Negli ultimi quattrocento anni l'ossessione di misurare e quantificare non ha abbandonato la comunità scientifica» (G.C. Dragàn-M.C. Demetrescu, *Entropia e bioeconomia. Il nuovo paradigma di Nicholas Georgescu-Roegen*, cit., p. 24).

¹⁰ Su questi temi cfr., ad esempio, E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, prefazione di E. Paci, trad. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano 2008.

¹¹ G.C. Dragàn-M.C. Demetrescu, *Entropia e bioeconomia. Il nuovo paradigma di Nicholas Georgescu-Roegen*, cit., p. 37.

Tuttavia, la sua audacia non può che essere accolta da una prevedibile ostilità¹² nella temperie culturale in cui si trova a operare: l'epoca degli specialismi, ancora improntata all'insegna della rigida divisione del lavoro intellettuale.

A Georgescu-Roegen, inoltre, va sicuramente riconosciuto il merito di essere stato il primo a fornirci un'inedita e diversa chiave di lettura dei fenomeni economici. Con quest'autore la critica epistemologica si radica all'interno della riflessione su temi peculiarmente economici e cambia radicalmente l'approccio preliminare ai problemi dell'economia: egli sperimenta l'inadeguatezza gnoseologica delle categorie ordinarie della scienza economica proprio confrontandosi con temi convenzionali, quali la teoria del comportamento del consumatore¹³. Nel mettere in discussione alcuni dei presupposti fondamentali della scienza economica tradizionale, egli in realtà, intende introdurre in economia l'atteggiamento filosofico che gli scienziati della natura hanno già sperimentato nel loro campo, in quanto, «un saggio sulle questioni fondamentali in qualsiasi scienza ha carattere inevitabilmente filosofico»¹⁴.

A partire dalla consapevolezza dell'impossibilità di ridurre il processo economico a equazioni meccaniche, Georgescu-Roegen intuisce l'esigenza improrogabile di una riforma metodologica¹⁵. Per questo motivo, come egli stesso dichiara, «le preoccupazioni

¹² «Rifiutando di prestarsi al gioco di sicuro esito della risoluzione di 'rompicapo' all'interno della teoria ricevuta, all'economista rumeno non interessa tanto ricercare nuove e più eleganti soluzioni a problemi tradizionali: un compito, questo, di 'scienza normale' che avrebbe potuto assolvere con indubbio successo in vista della sua ampia preparazione matematica e statistica. Gli preme piuttosto, pur nella consapevolezza del rischio di emarginazione che ne sarebbe derivato, indagare il nesso profondo tra legge di entropia e processo economico. Una delle ragioni principali dell'interesse di Georgescu-Roegen alla problematica dell'entropia è quella di mostrare la rilevanza e le peculiarità della nozione di tempo storico nell'attività economica» (S. Zamagni, *Introduzione*, in N. Georgescu-Roegen, *Energia e miti economici*, cit., p. 9). Per quanto riguarda il concetto di scienza normale, il riferimento è all'opera in cui T.S. Kuhn affronta il dibattito sulla natura e la genesi delle rivoluzioni scientifiche rispetto al paradigma dominante nei periodi che egli definisce appunto di "scienza normale", cioè *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), trad. di A. Carugo, Einaudi, Torino 1999.

¹³ Il saggio di Georgescu-Roegen, *The pure theory of Consumer's Behavior*, «Quarterly Journal of Economics», 50 (1936), pp. 545-593, ristampato anche in *Analytical Economics*, cit., pp. 133-170, è ormai un classico nell'ambito della teoria del consumatore. Cfr. su ciò M. Bonaiuti, *La teoria bioeconomica. La "nuova economia" di Nicholas Georgescu-Roegen*, cit., p. 25. In questo saggio Georgescu-Roegen si rende conto che la non necessità dell'esistenza della mappa di indifferenza nelle preferenze del consumatore invoca già nella scienza economica l'utilizzazione di quei concetti che denominerà dialettici. Cfr. S. Zamagni, *Georgescu-Roegen. I fondamenti della teoria del consumatore*, Etas, Milano 1979, pp. 9 ss.

¹⁴ N. Georgescu-Roegen, *Author's Preface*, in Id., *Analytical Economics*, cit., p. XII (trad. mia).

¹⁵ «Il pensiero del nostro, infatti, partendo dal mettere in dubbio le basi stesse della definizione di scienza – così come intesa nel mondo occidentale –, ha elaborato un'economia che, rigettando il modello meccanicistico di rappresentazione, assume l'entropia e la termodinamica come nuova base, ponendo l'economia in rapporto con le scienze della vita. Questo pensiero porterà a conclusioni scomode a molti, e forse è proprio questo il motivo della mancata assegnazione del prestigioso premio (Nobel)» (S. Zamberlan, *Il pensiero di Nicholas Georgescu-Roegen: un nuovo fondamento epistemologico per la scienza economica*, «Il pensiero economico moderno» 3-4 (2005), pp. 47-74, p. 47).

epistemologiche sono state la principale fonte di ispirazione di quasi tutti i miei libri, anche se la relazione non risulta sempre evidente»¹⁶.

Secondo Georgescu-Roegen, in realtà, la crisi della razionalità scientifica classica non è imputabile tanto all'inadeguatezza, in assoluto, dei suoi metodi conoscitivi, quanto alla loro impropria generalizzazione, che ha fatto maturare aspettative irrealizzabili.

Considerato che gli ordinari strumenti di quantificazione rivelano continuamente la loro insufficienza epistemologica, egli ritiene necessario integrare la logica formale, che procede mediante i concetti aritmomorfici¹⁷, cioè perfettamente ordinati, definiti, non sovrapponibili, con l'argomentazione di tipo dialettico: è evidente, infatti, che all'interno di una rigida struttura logico-teoretica non c'è spazio per l'evoluzione, poiché si azzerà il margine entro il quale considerare l'eventualità di un cambiamento qualitativo. Per accedere alla comprensione dei fenomeni evolutivi non si può prescindere da quei concetti dialettici che sono i soli idonei a cogliere la qualità e il cambiamento¹⁸, e che quindi aprono la via a una nuova logica della scoperta.

Pertanto, secondo il pensatore rumeno, per comprendere i fenomeni della vita è necessario emanciparsi dalla «superstizione aritmomorfica»¹⁹, in quanto l'inaccessibilità al concetto di cambiamento qualitativo è decretata dal fatto che esso si sottrae a ogni schematizzazione aritmomorfica. E, tuttavia, nessuno, né tantomeno Hegel²⁰, cui si ispira Georgescu-Roegen nell'elaborazione dell'idea di concetto dialettico, ha mai negato la straordinaria utilità ed efficacia dei concetti aritmomorfici.

¹⁶ N. Georgescu-Roegen, *Author's Preface*, in Id., *Analytical Economics*, cit., p. XI (trad. mia).

¹⁷ La parola aritmomorfico deriva dall'unione di due termini greci: *arithmos*, numero, e *morphe*, forma. «È stato Georgescu-Roegen a creare il concetto aritmomorfico in contrapposizione alla nozione di dialettica, poiché entrambi i concetti forniscono importanti caratterizzazioni degli oggetti della cognizione scientifica. L'aritmorfismo di Georgescu-Roegen è una struttura generale ontologico-epistemologica valida per molte discipline scientifiche, una costruzione che potrebbe essere presa a modello per la classificazione delle scienze. Un concetto aritmomorfico è chiaro e discreto, come un semplice numero è in relazione con l'infinità di tutti i numeri. I concetti aritmomorfici sono nozioni che vengono «vagliate accuratamente attraverso il setaccio logico», come sostiene l'autore. Nella stretta accezione aristotelica la logica può operare con un ristretto numero di concetti, quelli aritmomorfici. Introducendo l'idea di concetti aritmomorfici, che sono logicamente discreti e aggiuntivi, Georgescu-Roegen mette in rilievo, con un paragone, i concetti dialettici, cioè le nozioni che enfatizzano forme e qualità. Questo avviene perché essi si sovrappongono alle nozioni opposte (da qui il loro carattere dialettico), circondati da una penombra senza contorno chiaro. I concetti dialettici vengono raffigurati come nozioni che violano il principio di contraddizione: B non può essere sia 'A' che 'non A'. Georgescu-Roegen fa notare che le nozioni dialettiche sono significative per la scienza tanto quanto lo sono i concetti aritmomorfici e che l'esclusione di questi ultimi dalla scienza creerebbe una situazione di assiomatizzazione vuota e condurrebbe all'aritmomania» (G.C. Dragàn-M.C. Demetrescu, *Entropia e bioeconomia. Il nuovo paradigma di Nicholas Georgescu-Roegen*, cit., pp. 38-39).

¹⁸ Cfr. R. Molesti, *I fondamenti epistemologici del pensiero di Nicholas Georgescu-Roegen*, in Id., *I fondamenti della bioeconomia. La nuova economia ecologica*, prefazione di N. Georgescu-Roegen, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 153-175.

¹⁹ Cfr. N. Georgescu-Roegen, *Prospettive e orientamenti in economia*, in Id., *Analisi economica e processo economico*, cit., pp. 50 ss.

²⁰ Cfr. *ivi*, p. 33, n. 35.

D'altra parte, è indispensabile delimitare l'ambito di applicazione dei concetti aritmomorfici, in quanto «i fenomeni della vita non sono così semplici, poiché non tutti i loro aspetti hanno la trasparenza dei concetti aritmomorfici. Senza concetti dialettici le scienze della vita non potrebbero realizzare il loro compito»²¹. In particolare, lo studio dell'economia, proprio avendo a oggetto lo sviluppo, il cambiamento, la crescita, non può essere affrontato con uno strumento come il concetto aritmomorfico, sempre uguale a se stesso, e, quindi, costitutivamente inadeguato a interpretare l'evoluzione²².

Nel saggio *Prospettive e orientamenti in economia*, Georgescu-Roegen descrive il sorgere dell'esigenza di una scienza *teoretica*²³ a partire dalla ricerca di un principio universale di classificazione. Quest'esigenza intellettuale sta a fondamento della genesi della logica, in quanto «spinse i filosofi greci a esaminare la natura delle nozioni e delle loro relazioni»²⁴. La *scienza teoretica* è costituita dall'assemblamento di proposizioni descrittive logicamente ordinate. Si tratta di «un edificio logico», cioè di un «archiviaamento logico di tutto il sapere esistente in un campo particolare, in modo che ogni proposizione nota sia contenuta nei fondamenti logici o deducibile da essi»²⁵. Tra i più significativi vantaggi che ne hanno promosso il successo c'è l'enorme economia di pensiero offerta alla mente umana dall'organizzazione logica, «un comodo magazzino per la conoscenza»²⁶, che riduce sensibilmente lo sforzo intellettuale dell'apprendimento. Tuttavia, il procedimento logico deduttivo, mediante il quale la scienza teoretica perviene alle sue univoche conclusioni, rivela ineludibili limiti quando viene applicato a quel determinato tipo di proposizioni che la logica non può affrontare²⁷, e che, pertanto, confina nell'ambito del nonsenso. Ma, come sottolinea

²¹ Ivi, p. 53.

²² Cfr. S. Zamberlan, *Il pensiero di Nicholas Georgescu-Roegen: un nuovo fondamento epistemologico per la scienza bioeconomica*, «Il pensiero economico moderno» 3-4 (2005), pp. 47-74, p. 56.

²³ Com'è evidente, Georgescu-Roegen utilizza la parola *teoretica* in un'accezione più ristretta e specifica rispetto a quella ordinaria, che nell'uso più generale indica l'atteggiamento conoscitivo dell'uomo nel senso più astratto e universale in assoluto. Di scienza teoretica egli parla, in particolare, a p. 7 e seguenti del saggio *Prospettive e orientamenti in economia*, dove intende spiegare il meccanismo logico mediante il quale si costituisce e consolida una teoria scientifica (Cfr. N. Georgescu-Roegen, *Prospettive e orientamenti in economia*, in Id., *Analisi economica e processo economico*, cit.).

²⁴ Ivi, p. 7.

²⁵ Ivi, p. 130.

²⁶ Ivi, p. 13.

²⁷ Scrive Georgescu-Roegen: «Non sarà mai abbastanza sottolineato il fatto che la logica, intesa nel corrente senso aristotelico, può occuparsi solo di una classe distinta di proposizioni, del tipo A. *L'ipotenusa è maggiore del cateto*, ma è impotente di fronte a proposizioni del tipo B. *I bisogni culturalmente determinati sono più elevati dei bisogni biologici* oppure C. *Woodrow Wilson ebbe un'influenza decisiva sul trattato di pace di Versailles*. Un logico non potrebbe negare questa differenza. Ma molti, soprattutto i positivisti logici, sosterebbero che proposizioni del tipo B o C sono prive di significato, e che perciò la differenza non basta a provare la limitatezza della logica. Questo modo di pensare è illustrato chiaramente da Max Black: poiché rosso è un concetto vago, la domanda 'questo colore è rosso?' non ha nessun significato (M. Black, *The nature of Mathematics*, New York, 1935, p. 100 n.)» (ivi, pp. 24-25).

Georgescu-Roegen, «il contrassegnare come ‘senza significato’ le proposizioni che la logica non può trattare è un artificio per evitare di affrontare un problema vitale»²⁸. Allora, a questo punto, il nodo fondamentale da districare diventa la questione «se la conoscenza autentica è soltanto quella che può essere unificata in una teoria. In altre parole, la scienza teoretica è l’unica forma del sapere scientifico? La questione dà luogo a molte domande, la prima delle quali riguarda le ragioni dell’impotenza della logica a occuparsi di proposizioni ‘senza significato’»²⁹. Dopo aver ricostruito l’itinerario intellettuale attraverso il quale in Georgescu-Roegen matura l’esigenza di un approccio gnoseologico alternativo, ci si trova naturalmente ad affrontare il passaggio fondamentale con il quale entriamo nel cuore dell’epistemologia di quest’autore: essa si snoda proprio nella rigorosa articolazione della definizione e del rapporto fra concetti aritmomorfici e concetti dialettici. I concetti aritmomorfici sono per l’appunto l’unica categoria di concetti con i quali può efficacemente operare la logica, e ne costituiscono, a un tempo, lo straordinario potere e l’indiscutibile limite. La natura dei concetti aritmomorfici è eccellentemente simbolizzata da quella di un numero. Infatti, spiega Georgescu-Roegen, «poiché ogni particolare numero costituisce l’esempio più elementare di un concetto discreto», in quanto tra un numero e l’altro si delinea un vuoto totale, che vale a separarli nettamente, «suggerisco di chiamare *aritmomorfico* un concetto di questo genere»³⁰. Come è evidente, quindi, gli attributi che qualificano i concetti aritmomorfici sono il loro essere *discreti*, in quanto rigorosamente delimitati, e, di conseguenza, il loro essere non *sovrapponibili*. Ognuno di essi è dotato di una sua propria *individualità*. Secondo le parole di Georgescu-Roegen, «in breve, i concetti aritmomorfici *non si sovrappongono*. Questa proprietà particolare (e restrittiva) del materiale con cui la logica può lavorare ne spiega l’eccezionale efficienza: senza questa proprietà, non potremmo calcolare, né sillogizzare, né costruire una scienza teoretica. Ma anche il potere della logica, come qualsiasi altro potere, è limitato dal suo stesso fondamento»³¹. E proprio dalla evidenziata inadeguatezza dei concetti aritmomorfici a fornire una conoscenza esaustiva della realtà, consegue naturalmente la necessità di affrontare l’indagine di un altro tipo di concetti, che, nell’epistemologia di Georgescu-Roegen, si oppongono a quelli aritmomorfici: i concetti dialettici, appunto. Egli scrive: «Anche se non sono *discreti*, nondimeno i concetti dialettici sono *distinti*. La differenza sta in questo: che un concetto dialettico è separato dal suo opposto da una penombra, mentre nel caso di un concetto aritmomorfico la separazione è data da uno spazio vuoto: o l’uno o l’altro, *tertium non datur*. Un punto estremamente importante è che anche la penombra di separazione è un concetto dialettico»³². Il pensatore rumeno, eviden-

²⁸ Ivi, p. 25.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Ivi, p. 26.

³¹ Ivi, p. 27.

³² Ivi, p. 29.

temente, non intende sottrarsi all'evidenza del problema esibito dalla semplice considerazione che «nel mondo delle idee 'quadrato' è Uno, ma nel mondo dei sensi è parte del Molteplice»³³. In considerazione di ciò, egli affronta, dunque, l'esigenza di un approccio gnoseologico alternativo rispetto a quello offerto dalla scienza teoretica, esigenza in cui si radica la genesi della particolare attenzione che egli tributa ai concetti dialettici, i confini dei quali, appunto, non sono rigidamente determinati, ma sono piuttosto delimitati da una "penombra" che ne consente la sovrapposizione e li rende suscettibili di violazione del principio aristotelico di *non contraddizione*³⁴. L'urgenza di rivendicare la centralità epistemologica della penombra dialettica è imposta dall'onnipresenza del mutamento qualitativo, che richiede, piuttosto, una logica della scoperta dei fenomeni, anche economici, non riduzionista e semplificatoria.

Infatti, indiscutibilmente, «ciò che è soggetto all'inevitabilità del mutamento non può essere descritto da qualcosa di invariabile, cioè da una rappresentazione aritmomorfica»³⁵.

Il ruolo che il pensatore rumeno attribuisce ai concetti dialettici lo colloca in una posizione in qualche modo originale all'interno dell'annosa diatriba che si gioca tra i positivisti di ogni epoca, i quali li vogliono espungere dalla vera scienza, e gli hegeliani di diverse tradizioni, che li considerano l'unico strumento d'accesso alla conoscenza autentica³⁶. In tale contesto, la posizione di Georgescu-Roegen rivela la cautela di uno scienziato il cui pluralismo metodologico lo emancipa da ogni dogmatismo, e gli consente di accedere a una forma di "compromesso", del tutto singolare, in merito alla qualificazione della razionalità scientifica. Proprio argomentando a partire dall'efficacia dei concetti aritmomorfici, come si è visto, Georgescu-Roegen riesce abilmente a sviluppare il suo discorso fino a piegarlo all'esigenza di rivendicare la dignità scientifica e il ruolo dei concetti dialettici, necessari a integrare gli strumenti conoscitivi dell'uomo, appunto per colmare lo spazio che i concetti aritmomorfici non riescono a coprire, precisamente a causa di

³³ Ivi, p. 27. E, poco prima, egli scrive: «È ben nota l'antinomia fra l'Uno e il Molteplice che fu affrontata, fra gli altri, da Platone. Essa sorge dal fatto che la qualità della distinzione discreta non si estende necessariamente da un concetto aritmomorfico a tutte le sue concrete specificazioni. Naturalmente ci sono dei casi in cui questa estensione si verifica. Quattro matite sono un 'numero pari' di matite; un triangolo concreto non è un 'quadrato'». E, tuttavia, «non potremo mai essere assolutamente certi che un quadrangolo concreto sia un 'quadrato'» (*Ibidem*).

³⁴ Cfr. *ivi*, p. 28. A tal proposito, lo stesso Georgescu-Roegen specifica, alla nota 24, che «la connessione fra concetti dialettici secondo questa definizione e logica hegeliana non si limita a questo principio. Tuttavia, anche se la mia argomentazione si sviluppa ispirandosi alla logica hegeliana, non seguo Hegel in tutto e per tutto. Siamo consapevoli, e a ben ragione, che ignorare Hegel può essere tremendamente rischioso. Può darsi che seguendo Hegel solo in parte si corra un rischio ancor più grande; d'altra parte non ho altra scelta che di affrontarlo».

³⁵ G.C. Dragăn-M.C. Demetrescu, *Entropia e bioeconomia. Il nuovo paradigma di Nicholas Georgescu-Roegen*, cit., p. 77.

³⁶ Cfr. N. Georgescu-Roegen, *Prospettive e orientamenti in economia*, in Id., *Analisi economica e processo economico*, cit., p. 32.

quei limiti strutturali che ne decretano assieme il pregio³⁷. In realtà, la scienza tradizionale si è ostinata a ignorare l'evidente impossibilità di intrappolare in un modello aritmomorfico le propensioni umane, che nella forma di bisogni e aspettative influenzano notevolmente ogni prospettiva economica, e ha insistito nel considerarle suscettibili di sottostare alle restrittive condizioni della misurabilità cardinale e ordinale. L'ostinata miopia, nei confronti della natura dialettica delle propensioni umane, è generata dal vizio originario per cui ogni monismo gnoseologico si affanna a rimuovere tutto quello che non è riconducibile al suo schema di astratta coerenza³⁸.

Alla luce di queste considerazioni e del quadro epistemologico tracciato, è possibile, probabilmente, comprendere appieno l'importanza e la congruità del lavoro di questo autore rispetto alle esigenze emergenti dal clima culturale dell'epoca in cui si trova a operare, il cui straordinario fermento non cessa attualmente di propagare i suoi effetti anche in direzione della scoperta di nuove logiche: «Nella storia comparata dell'epistemologia applicata all'economia e alle scienze sociali, l'approccio originale più recente è, probabilmente, quello di Georgescu-Roegen»³⁹. Con quest'autore, infatti, la riflessione sui fondamenti e sulle condizioni di validità del sapere nel campo della scienza economica assume connotati squisitamente filosofici.

La ricchezza del suo contributo nella storia del pensiero, in realtà, non sembra aver ricevuto un adeguato riconoscimento né sotto il profilo della generale revisione epistemologica, di considerevole spessore filosofico, né sotto il profilo dell'originale rinnovamento delle tradizionali categorie più strettamente economiche, mentre è evidente che «Georgescu-Roegen si colloca esattamente lungo il solco di quel generale rinnovamento di pensiero che avviene negli anni Sessanta e Settanta per opera di studiosi come Gregory Bateson, Ilya Prigogine, Edgar Morin, i quali, spingendo le proprie riflessioni al di là dei modelli interni di ciascuna disciplina, avviano un dialogo fecondo tra i diversi rami

³⁷ Secondo Bonaiuti, infatti, Georgescu-Roegen «ritiene che sia possibile ragionare correttamente con i *concetti dialettici*, come concetti che si producono *inevitabilmente* dal 'cambiamento reale', con cui l'economista, in quanto studioso delle realtà umane e sociali, viene necessariamente a contatto. Egli propone un'epistemologia che integri la logica formale all'argomentazione dialettica, consapevole che quest'ultima, per quanto non possieda i medesimi attributi di verificabilità/falsificabilità della prima, risulta essenziale, in quanto portatrice di modalità conoscitive differenziate e, in questo senso, preziose e insostituibili» (M. Bonaiuti, *La teoria bioeconomica. La "nuova economia" di Nicholas Georgescu-Roegen*, cit., p. 65).

³⁸ Scrive Morin: «Qual è l'errore del pensiero formalizzante e quantificatore che ha dominato le scienze? Non è certamente quello di essere un pensiero formalizzante e quantificatore, e non è nemmeno quello di mettere fra parentesi ciò che non è formalizzante e quantificatore. Sta invece nel fatto che questo pensiero è arrivato a credere che ciò che non fosse quantificabile e formalizzabile non esistesse, o non fosse nient'altro che la schiuma del reale. Sogno delirante, e sappiamo che niente è più folle del delirio della coerenza astratta» (E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi-M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, cit., pp. 25-36, p. 33).

³⁹ G.C. Dragàn-M.C. Demetrescu, *Entropia e bioeconomia. Il nuovo paradigma di Nicholas Georgescu-Roegen*, cit., p. 37.

della scienza, della logica e della filosofia, superando così le barriere settoriali, proprie di un certo positivismo logico, e dando vita a una concezione epistemologica di tipo evolutivo. Da questa 'riconfigurazione gestaltica' della scienza nascerà il paradigma della complessità che, di fatto, rappresenta un approccio sistemico trasversale tra le discipline che si propongono di studiare il divenire in natura. La comprensione del discorso epistemologico di Georgescu-Roegen diventa così un passaggio fondamentale per comprendere tutta la portata scientifica della successiva teoria bioeconomica»⁴⁰.

È possibile concludere, allora, anche soltanto grazie a questa breve incursione nell'articolato itinerario intellettuale di Georgescu-Roegen, che ci troviamo di fronte a uno studioso di confine, il cui pensiero non può essere emarginato esclusivamente all'interno del campo economico, in quanto straripa vistosamente nel territorio della filosofia, a sicura testimonianza dell'irriducibilità del legame e della reciproca implicanza tra filosofia ed economia⁴¹, appunto, che troppo disinvoltamente si è spesso cercato di negare, occultando l'anima umanistica dell'economia attraverso una prospettiva per essa mutilante.

⁴⁰ R. Molesti, *I fondamenti epistemologici del pensiero di Nicholas Georgescu-Roegen*, in Id., *I fondamenti della bioeconomia. La nuova economia ecologica*, cit., p. 154.

⁴¹ Cfr., su ciò, in particolare, G. Cotroneo, *Etica ed economia. Tre conversazioni*, Armando Siciliano Editore, Messina 2006 e G. Giordano, *Economia, etica, complessità. Mutamenti della ragione economica*, Le Lettere, Firenze 2008.

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Progetto Nazionale. Filosofia e saperi scientifici

a cura della Commissione Didattica-SFI

1. Le ragioni del progetto

Bianca Maria Ventura

1.1 Elementi di contesto

La riforma dei Licei, in vigore nelle classi prime dall'1 Settembre 2010, sollecita i docenti ad una nuova riflessione sulle *modalità di trasposizione didattica*, sulla *selezione dei contenuti filosofici* e sulla *valorizzazione della loro dimensione di trasversalità* nell'ambito dei curricula scolastici.

È dell'8 Luglio 2010 l'invito ministeriale ad un «impegno considerevole», rivolto a «tutto il personale della scuola ed, in particolare, ai docenti»¹ in vista del nuovo assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali.

Il passaggio ai nuovi ordinamenti, anche a seguito e per effetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/08.03.1999), si traduce in impegno progettuale da parte delle scuole che concretamente sperimentano le vie dell'innovazione didattica e ne valutano – mediante processi di monitoraggio e di autoanalisi – la reale efficacia sul piano formativo. Nel documento si legge, infatti, che «[...] le azioni di formazione e innovazione organizzativa e didattica [...] intendono valorizzare l'autonomia delle scuole e fornire supporto ai processi di miglioramento del servizio scolastico»².

Il sostegno dato ai docenti, dunque, consiste perlopiù in «attività di accompagnamento di durata pluriennale [...] che sostenga le scuole nel passaggio ai nuovi ordinamenti»³ ed anche in occasioni di dialogo e confronto garantite dall'attivazione di siti dedicati⁴. Il compito affidato a questi ultimi è sostanzialmente *informativo*: «è innanzi tutto essenziale garantire una corretta e capillare informazione sugli aspetti organizzativi, sui Profili educativi, culturali e professionali (PECUP) e sulle indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali [...]»⁵.

¹ G. Biondi-G. Cosentino, *Lettera ai docenti*, Prot. AOODPPR N° 2537/U dell'08.07.2010.

² Ivi.

³ Ivi.

⁴ <http://nuovilicei.indire.it>; <http://nuovitecnici.indire.it>; <http://nuoviprofessionali.indire.it>

⁵ G. Biondi-G. Cosentino, Circolare n.°76, Prot. N° AOODPT/2656 DEL 30.08.2010.

La formazione in servizio di docenti e dirigenti è affidata:

- alle reti di scuole che si organizzano autonomamente in sinergia con «università, enti di formazione/associazioni professionali e disciplinari/imprese e/o altri soggetti attivi nel territorio»⁶;
- all’Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica che predisporrà un’offerta formativa nazionale, che «comprenderà anche approfondimenti sull’innovazione didattica con le nuove tecnologie [...]»⁷.

La Circolare ministeriale del 30.08.2010 precisa altresì che tutti gli interventi di sostegno alle scuole si riferiscono al primo biennio del secondo ciclo ed aggiunge che tutte le misure di accompagnamento attivate saranno sottoposte a monitoraggio sin dalla loro fase iniziale a cura degli Uffici Scolastici Regionali e documentate a cura dell’ANSAS.

Poiché l’insegnamento della filosofia inizia nel secondo biennio, nella fase iniziale di riordino della scuola secondaria di secondo grado non è prevista alcuna forma di formazione, né di accompagnamento per i docenti di filosofia. In realtà per loro qualcosa cambia, in alcuni casi anche in modo sostanziale. Una sola considerazione a questo proposito: da un lato la riforma Gelmini, nata da esigenze di bilancio⁸, ha come obiettivo primario il risparmio e, dall’altro, pretende di introdurre innovazioni feconde nel modo di fare scuola. «Razionalizzare il sistema scuola», attraverso tagli (del personale, del tempo scuola, delle risorse, delle esperienze pregresse), senza detrimento per la qualità del servizio scolastico: questo è il progetto impossibile con il quale si tenta di sanare la contraddizione in cui vive attualmente la scuola e che non sfugge ai suoi principali attori. Ma non è il caso di ricostruire qui le ragioni del disagio avvertito da docenti e dirigenti. È sufficiente riferire il loro disorientamento nei confronti di un obiettivo che si va progressivamente allontanando dai risultati possibili – diventare competitivi in un contesto di comparazione europea – disponendo di risorse sempre più scarse e di una percezione sociale sempre più fragile.

E malgrado ciò, la scuola non arresta la sua ricerca: mentre vengono cancellate dalla riforma le molte – certamente troppe – sperimentazioni che ha realizzato dal 1974 ad oggi, le si chiede ancora una volta di sperimentare, di inventare nuove pratiche didattiche – eccellenti – da trasferire in contesti anche diversi da quelli che le hanno prodotte. E così, nella scuola che sperimenta, tutti i soggetti che ne fanno parte, sia gli adulti, sia i soggetti in crescita, sono in situazione di apprendimento permanente. Per gli insegnanti si configura una nuova modalità di formazione in servizio che è rappresentata dall’*imparar facendo*, una forma di “aggiornamento professionale continuo”, che trova nella prassi didattica quotidiana conferme o smentite all’impianto teorico di riferimento.

⁶ Ivi.

⁷ Ivi.

⁸ Cfr. Art. 64, L. 133/2008.

1.2 L'impegno della S.F.I.

La SFI intende inserirsi in modo propositivo nel contesto sopra descritto, con un duplice intento:

- evitare che le molteplici “preziosità pedagogiche e didattiche” espresse dalle varie realtà scolastiche presenti nel territorio nazionale vengano disperse;
- costruire una rete di coordinamento che promuova la condivisione degli intenti educativi, degli strumenti didattici e delle modalità di verifica, pur nell'autonomia progettuale dei singoli docenti.

A tale scopo, la Commissione Didattica ha formulato una proposta progettuale unitaria, cui ha dato il titolo *Filosofia e saperi scientifici*, accogliendo il desiderio – ed anche la necessità – espressa da molti docenti di filosofia di esplorare percorsi di riflessione e di studio attinenti alla relazione reciproca tra sapere filosofico e sapere scientifico.

Tale proposta progettuale si inserisce tra le attività di *accompagnamento* al nuovo assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola secondaria di secondo grado, previsto dai Regolamenti (G.U. N° 137, 1 Giugno 2010, S.O. N° 128, 15 Giugno 2010) e vuole sostenere le scuole nel loro sforzo di vivere *attivamente* i cambiamenti – più o meno sostanziali – introdotti nell'insegnamento della filosofia dalla riforma. Le Indicazioni nazionali, infatti, «non dettano alcun modello pedagogico-didattico», al fine di «favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche, nella loro progettazione [...]» (DPR 15.03.2010).

Il progetto nazionale *Filosofia e saperi scientifici* si pone in continuità con l'altro progetto nazionale *Innovazione nella tradizione. Attualità del testo filosofico*, ideato e coordinato dal Direttivo SFI nel triennio 2008-2010 ed ancora in corso in molte scuole italiane. Alcuni dei suoi aspetti caratterizzanti, per l'efficacia dimostrata nelle sue varie edizioni, sono riproposti come elementi costitutivi della progettazione 2010-2012, la quale, in più, dovrà tener conto di un nuovo elemento di contesto che è per l'appunto la riforma dei licei. Elemento di grande interesse della sperimentazione 2010-2012 sarà, pertanto, la costruzione di percorsi formativi in cui i contenuti filosofici (temi, strumenti e metodi) sappiano efficacemente integrarsi con gli specifici indirizzi liceali, con le discipline che li caratterizzano ed in particolare con i saperi scientifici.

2. Il progetto: elementi caratterizzanti

2.1 Titolo: LA FILOSOFIA E I SAPERI SCIENTIFICI

2.2 Ambito territoriale

Il progetto è rivolto ai docenti di filosofia dei licei italiani, tramite le sezioni SFI locali che ne cureranno la diffusione ed il coordinamento. La progettazione potrà pertanto essere provinciale o interprovinciale o regionale.

2.3 Tempi di attuazione

Dicembre 2010- Giugno 2012

2.4 La proposta progettuale unitaria

Costruzione di un percorso formativo il cui tema contenitore – *rapporto tra filosofia e saperi scientifici*, variamente articolato in base alle caratteristiche ed esigenze formative della/e classe/i cui è rivolto – sia affrontato attraverso:

- lettura guidata di testi filosofici e scientifici;
- attività laboratoriali (dialogo a tema, scrittura filosofica e scrittura creativa, esperimenti mentali);
- incontri con esperti;
- collaborazione scuola-università;
- produzioni multimediali.

2.5 Contestualizzazione del percorso

Il percorso dovrà tener conto dell'indirizzo liceale nel quale sarà realizzato, allo scopo di rinforzarne la specificità, attraverso l'integrazione tra saperi filosofici e scientifici da un lato, e le discipline di indirizzo dall'altro.

2.6 Soggetti coinvolti

- Studenti secondo biennio scuola secondaria di secondo grado;
- Sezioni SFI;
- Docenti d'aula;
- Docenti universitari;
- Esperti.

2.7 Finalità educative ed obiettivi specifici di apprendimento

Il percorso concorre al raggiungimento – da parte degli studenti – dell'autonomia di pensiero e della consapevolezza decisionale ed operativa (PECUP), attraverso il conseguimento dei seguenti obiettivi specifici di apprendimento,

• *in termini di abilità:*

- capacità di confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema;
- capacità di indicare gli interrogativi dei diversi ambiti della ricerca filosofica;
- capacità di utilizzare il lessico e le categorie della tradizione filosofica;
- capacità di riconoscere e comparare i principali metodi di indagine filosofica e di indagine scientifica;
- capacità di individuare le relazioni tra lo sviluppo del pensiero filosofico e la produzione scientifica della medesima epoca;
- capacità di confrontarsi in modo dialogico e critico con gli altri (autori studiati, propri pari e insegnanti);
- capacità definire lo statuto epistemologico delle discipline studiate, rilevandone le connessioni e apprezzandone l'apporto alla comprensione del reale, ponendo a confronto concetti, metodi, modelli di razionalità;

- ***in termini di competenze:***

- capacità di comprendere un discorso/testo filosofico;
- capacità di problematizzare conoscenze, idee, credenze e le stesse dottrine filosofiche studiate;
- capacità di riconoscerne specificità e storicità;
- capacità di esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere, con particolare attenzione alle discipline caratterizzanti il percorso liceale affrontato;
- capacità di controllare la correttezza del discorso, tramite un uso consapevole di strategie argomentative e procedure logiche;
- capacità di riconoscere l'unitarietà del sapere, attraverso l'individuazione della poliprospeccività dei problemi ed in particolare, individuazione dell'intreccio filosofia-scienza;

- ***in termini di conoscenze:***

- gli oggetti culturali che sostanziano il percorso diversificati per tematica e per indirizzo liceale;

2.8 Attività finalizzate agli apprendimenti

- ***sul testo filosofico:***

- Lettura significativa;
- Contestualizzazione;
- Problematizzazione;
- Attualizzazione;
- Interpretazione;
- Comparazione;

- ***sul sé in relazione;***

- Introspezione ed esperimenti mentali;
- Esercizi di attivazione del pensiero immaginifico, rammemorante e prospettico;
- Esercizi di riconoscimento della visione del mondo, propria ed altrui;
- Scrittura creativa;

- ***sulle "tracce" del pensiero:***

- Esercizi di riconoscimento e utilizzo dei modi e degli strumenti dell'indagine filosofica;
- Esercizi di riconoscimento e utilizzo dei modi della comunicazione filosofica orale;
- Scrittura filosofica;
- Esercizi di traduzione dal linguaggio logico verbale ai linguaggi iconici e multimediali.

2.9 Strumenti

- Testi-fonte;
- Letteratura critica;
- Materiale audiovisivo;
- Schede di lettura.

2.10 Attività di verifica

- Dialoghi filosofici a tema;
- Scrittura filosofica;

- Produzioni personali in linguaggio logico-verbale, iconico, ipertestuale, multimediale;
- Ripensamento metacognitivo.

2.11 Strumenti di monitoraggio dei processi

- Questionari;
- Narrazioni;
- Interviste individuali e di gruppo.

2.12 Obiettivi per docenti liceali e universitari

- Il progetto costituisce un'occasione di *formazione in progress* per i docenti d'aula dei quali intende potenziare:
 - *Competenze tecniche*;
 - *Competenze relazionali*;
 - *Competenze motivazionali*;
 - *Competenze valutative ed autovalutative*.

Il progetto costituisce altresì un'occasione per costruire *un ponte* tra due importanti segmenti dell'iter formativo degli studenti, quello scolastico e quello universitario. L'organizzazione e gestione condivisa delle attività didattiche e di ricerca che sostanziano il progetto costituisce un'occasione di conoscenza reciproca e di scambio di esperienze tra scuola e università.

2.13 Fasi e sequenze di svolgimento del progetto

Fasi	SVILUPPO LOGICO E METODOLOGICO			Tempi (Quante ore, in che mese dell'a.s.)
	Chi fa - che cosa - come			
	Soggetti (docenti, studenti, esperti)	Contenuti, Attività per l'apprendimento, Attività per la verifica	Metodologie, ambienti e strumenti	
	

2.14 Risultati previsti

- Valorizzazione dell'originalità progettuale delle scuole e dei docenti;
- Riscoperta, da parte dei docenti e degli studenti, del potenziale conoscitivo e formativo della lettura diretta dei testi filosofici e scientifici;
- Innalzamento del livello di professionalità dei docenti di filosofia;
- Incremento della collaborazione tra scuola e università rispetto al problema della continuità di-

dattica tra i due segmenti del processo formativo, e dell'interazione tra i medesimi sul piano della ricerca.

2.15 Risorse

- Risorse umane:.....
- Risorse economiche:
- Risorse organizzative e strumentali:

3. Esemplicazioni

3.1 LE TECNOLOGIE DI ORGANIZZAZIONE DELLA CONOSCENZA

a cura di Anselmo Grotti

Il percorso

Il percorso formativo tiene particolare conto delle Indicazioni nazionali laddove si fa riferimento al problema della conoscenza e al rapporto tra la filosofia e le altre forme del sapere. Viene valorizzata, sempre in linea con le Indicazioni, l'articolazione di temi e di approcci in grado di istituire collegamenti e confronti concettuali e di metodo con altre discipline come la matematica, le scienze naturali, sociali ed economiche, la storia. Allo stesso tempo intende approfondire il ruolo della tecnologia, soprattutto della gestione della informazione e dell'informatica. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per seguire lo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica e per individuare le interazioni tra le diverse forme del sapere, assicurando la padronanza dei linguaggi.

L'esempio qui riportato fa riferimento all'opzione Scienze Applicate del Liceo Scientifico, ma si presta a varianti per tutti i percorsi liceali. A tale scopo viene allegata una bibliografia che spazia su vari aspetti delle tematiche coinvolte. Sarà eventualmente possibile in un secondo tempo sviluppare più specificatamente le differenti opzioni.

Il percorso si svolge nel triennio permettendo, nella seconda parte di ciascun anno, di applicare le conoscenze ad una analisi fortemente pluridisciplinare delle strutture logiche coinvolte e dei modelli utilizzati nella ricerca scientifica al fine di:

- individuare le caratteristiche e l'apporto dei vari linguaggi (storico-naturali, simbolici, matematici, logici, formali, artificiali);
- comprendere il ruolo della tecnologia come mediazione fra scienza e vita quotidiana;
- saper utilizzare gli strumenti informatici in relazione all'analisi dei dati e alla modellizzazione di specifici problemi scientifici e individuare la funzione dell'informatica nello sviluppo scientifico.

Liceo Scientifico. Opzione Scienze Applicate

L'interazione tra gli strumenti della comunicazione e i processi conoscitivi

Modulo I: Dall'oralità alle scritture. Il sapere comunicato

Classi coinvolte: III Liceo scientifico. In particolare opzione Scienze Applicate

Pre-requisiti ricavati dalle seguenti domande stimolo:

- Che cosa significa comunicare?
- Che cosa si intende con “tecnologie” della comunicazione?
- C'è un rapporto tra l'utilizzo di determinati strumenti di comunicazione e la percezione di sé e del mondo?

Pre-requisiti cognitivi:

- La conoscenza del rapporto oralità/scrittura nella filosofia classica;
- Nozioni elementari sui differenti sistemi di scrittura.

Obiettivi cognitivi:

- Avviamento alla comprensione del ruolo del linguaggio nella organizzazione relativa alla percezione di sé, alla organizzazione dell'esperienza e alla condivisione del sapere;
- Comprendere il ruolo delle tecnologie della comunicazione, non identificate semplicemente con le tecnologie digitali ma viste nella prospettiva della scrittura come ideazione di un “oggetto terzo” che svolge le funzioni di mediazione e interfaccia;
- Comprendere lo sviluppo delle varie scritture, studiate dal punto di vista del rapporto tra contenuto e interpretazione (scritture non alfabetiche, scritture alfabetiche, scritture matematiche, scritture di programmazione).

Obiettivi educativi:

- Sviluppare la consapevolezza delle modalità della costruzione sociale della conoscenza.

Periodo di svolgimento: II Quadrimestre

Metodo: Approccio pluridisciplinare, lettura e analisi di testi selezionati, esperimenti mentali.

Fasi di lavoro

- Identificare “per sottrazione” gli strumenti del comunicare: digitale, stampa, scrittura, linguaggio, espressioni corporee, manufatti, tracce involontarie;
- Riflettere sull'idea che il linguaggio emancipa la memoria umana dall'essere immagazzinata esclusivamente nei cervelli degli individui;

- Sperimentare, anche in forma laboratoriale e attraverso esercizi, l'intreccio tra strumento e contenuto della comunicazione;
- Verificare le percentuali di autoconsistenza e di interpretazione di un messaggio a seconda della tecnologia di comunicazione adoperata (ad es.: la necessità del contesto per disambiguare un termine scritto con le sole consonanti a confronto con la scrittura vocale; le differenti tipologie di scritture matematiche, i linguaggi di programmazione);
- Problematizzare i rapporti tra linguaggio naturale e linguaggio formale.

Modulo II: Dalle scritture alla stampa. Il sapere ordinato

Prerequisiti:

- Gli elementi storico-culturali dell'età Rinascimentale e prima età moderna;
- Nozioni sulla prospettiva nell'arte e nel disegno tecnico.

Classi coinvolte: IV Liceo scientifico. In particolare opzione Scienze Applicate

Obiettivi cognitivi:

- Comprendere il concetto di brainframe;
- Comprendere il passaggio dalla prevalenza audio-tattile precedente all'introduzione della stampa a quello visivo, con un richiamo alla classicità;
- Comprendere il ruolo della comunicazione alfabetica e a stampa nell'introduzione rinascimentale della "perspectiva";
- Comprendere l'organizzazione del sapere attraverso la strutturazione dei testi di riferimento e dei Sistemi filosofici.

Metodi

- approccio pluridisciplinare;
- lettura e analisi di testi selezionati;
- individuazione della "formattazione" dei testi pensati per la stampa (punteggiatura, paragrafi, titoli e sottotitoli) con esempi: La Bibbia suddivisa in versetti da Langton nel XIII sec., la struttura dei manuali universitari a stampa di filosofia nell'età moderna, ecc.);
- dibattito sulla definizione di libro come "accumulatore di energia potenziale a base di carbonio" così come oggi definiamo il computer come il *format* a base di silicio.

Periodo di svolgimento: II quadrimestre

Modulo III: dalla stampa alla infosfera. Il sapere liquido

Pre-requisiti: si fa riferimento ai moduli primo e secondo.

Classi coinvolte: V Liceo scientifico. In particolare opzione Scienze Applicate

Obiettivi cognitivi:

- conoscere la “svolta linguistica” dell’inizio del ’900;
- conoscere la “svolta comunicativa” della fine del ’900;
- conoscere la “pragmatica della comunicazione”;
- conoscere il dibattito sull’intelligenza artificiale e la riproducibilità del linguaggio naturale;
- conoscere le origini e la storia di Internet (ricerca universitaria e comunicazione militare) e del web (organizzazione del sapere da parte dei fisici);
- comprendere i rapporti tra architettura tecnologica della Rete e trasmissione non gerarchica dell’informazione.

Obiettivi educativi:

- riflettere sull’intreccio tra gestione degli strumenti di comunicazione e controllo sociale;
- riflettere sulle questioni etico-politiche poste dall’uso della Rete (libertà, responsabilità, regolamentazione, censura, ecc.).

Periodo di svolgimento: II quadrimestre

Metodo:

- Approccio pluridisciplinare;
- lettura e analisi di testi filosofici e scientifici;
- attività laboratoriale;
- Attività in rete: struttura dei motori di ricerca, interfacce vocali, *Content Management System*, software per il *Decision Making*.

Fasi di lavoro:

- Passaggio dalla concezione della comunicazione come “pacco postale” (Shannon, Weaver) alla “negoiazione” del significato dentro la “piazza” comunicativa;
- Esercitazioni di laboratorio sulla differenza tra l’approccio logico al linguaggio e quello che coinvolge la corporeità delle parole (il supporto tecnologico dell’informazione) e la corporeità dei parlanti;
- Lavori di gruppo per la ricostruzione di differenti modelli di infosfera;
- Esercitazioni sull’approccio sintattico, semantico, pragmatico al linguaggio;

Autori e testi⁹:

Nota: i testi presentati riguardano complessivamente tutto il modulo, ma vanno selezionati in riferimento allo specifico contesto di utilizzo. L'ampiezza della proposta permette una maggiore libertà di scelta per i docenti.

- **Liceo Classico, Liceo Linguistico:** testi particolarmente attinenti al tema del linguaggio;
- **Liceo Scientifico, Liceo Scientifico Scienze Applicate:** testi particolarmente attinenti l'aspetto tecnologico e informatico;
- **Liceo delle Scienze sociali:** testi particolarmente attinenti l'aspetto psicologico, antropologico, sociologico, economico;
- **Liceo Artistico, Indirizzo Audiovisivo e Multimediale; Liceo Musicale e Coreutico:** testi particolarmente attinenti la comunicazione artistica e l'uso dei linguaggi multimediali;

E. Arieli, *Cognizione e comunicazione. Le basi psicologiche dell'interazione umana*, Il Mulino, Bologna 2006.

Aristotele, *De interpretatione*¹⁰.

J.L. Austin, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Milano 1987.

G. Bateson, *L'umorismo nella comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

G. Bettetini, *L'Ulisse semiotico e le sirene informatiche*, Bompiani, Milano 2006.

C. Bianchi-N. Vassallo, *Filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.

F. Boni, *Teoria dei media*, Il Mulino, Bologna 2006.

M. Buber, *Il principio dialogico*, San Paolo Edizioni, Milano 2004.

R. Carnap, *Sintassi logica del linguaggio*, Silva Editore, Parma 1966.

B. Casper, *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber*, Morcelliana, Brescia 2008.

E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*. Vol. 1: *Il linguaggio*, Sansoni, Firenze 2004.

E. Coseriu, *Storia della filosofia del linguaggio*, Carocci, Roma 2010.

D. Davidson-I. Hacking-M. Dummett, *Linguaggio e interpretazione. Una disputa filosofica*, Unicopli, Milano 1993.

D. De Kerckhove, *Brainframes*, Baskerville, Bologna 1993.

G. Debord, *La società dello spettacolo*, Dalai, Milano 2008.

J. Derrida, *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino 1997.

A. Duranti, *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Carocci, Roma 2007.

J.P. Durham, *Parlare al vento. Storia dell'idea di comunicazione*, Meltemi, Roma 2005.

⁹ I testi presentati riguardano complessivamente tutto il modulo, ma vanno selezionati in riferimento allo specifico contesto di utilizzo. L'ampiezza della proposta permette una maggiore libertà di scelta per i docenti.

¹⁰ Non si indica l'edizione per lasciare la scelta della traduzione.

- U. Eco, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino 1984.
- H.G. Gadamer, *Linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- M. Heidegger, In *cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 2007.
- W. von Humboldt, *La diversità delle lingue*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- E. Husserl, *La teoria del significato*, Bompiani, Milano 2008.
- E. Lévinas, *Filosofia del linguaggio*, B.A. Graphis, Bari 2004.
- M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Net, Milano 2002.
- M. Minsky, *La società della mente*, Adelphi, Milano 1989.
- W.J. Ong, *Interfacce della parola*, Il Mulino, Bologna 1989.
- W.J. Ong, *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Platone, *Cratilo*¹¹.
- Platone, *Fedro*¹².
- N. Postman, *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1999.
- N. Postman, *Tecnopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- H. Putnam, *Mente, linguaggio e realtà*, Adelphi, Milano 1987.
- W.V.O. Quine, *Il problema del significato*, Ubaldini, Roma 1966.
- W.V.O. Quine, *Parola e oggetto*, Il Saggiatore, Milano 2008.
- P. Ricoeur, *Filosofia e linguaggio*, Guerini e Associati, Milano 2000.
- P. Ricoeur, *Dal testo all'azione* Jaca Book, Milano 1989.
- F. Rosenzweig, *La stella della redenzione*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- B. Russel, *Linguaggio e realtà*, Laterza, Roma-Bari 1970.
- F.d. Saussure, *Corso di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- R.J. Searle John, *Mente, linguaggio, società*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- R.J. Searle John, *Atti linguistici. Saggi di filosofia del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- G. Steiner, *Linguaggio e silenzio-Saggi sul linguaggio, la letteratura e l'inumano*, Garzanti, Milano 2001.
- G. Steiner, *Dopo Babele*, Garzanti, Milano 1975.
- C.Türcke, *La società eccitata*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.
- G. Vico, *Scienza Nuova*, in *Opere di Giambattista Vico*, Vol. 8, Centro di studi vichiani, Napoli 2004.
- U. Volli, *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

¹¹ Non si indica l'edizione per lasciare la scelta della traduzione.

¹² Non si indica l'edizione per lasciare la scelta della traduzione.

3.2 LE NUOVE FRONTIERE DELLE SCIENZE BIOLOGICHE NELL'IMMAGINE DI UOMO

a cura di Gaspare Polizzi

Il percorso

Il percorso formativo si articola in due sezioni coerenti in quanto entrambe relative alla ricostruzione della riflessione sull'immagine dell'uomo in rapporto con lo sviluppo delle scienze biologiche. Si riporta qui la prima parte, articolata in moduli, e dedicata al problema mente-corpo dal pensiero moderno a quello contemporaneo, con curvature storico-filosofiche, psicologiche e neuroscientifiche.

Il problema mente-corpo dal pensiero moderno a quello contemporaneo

Modulo I: Il Problema mente corpo nel pensiero moderno da Cartesio a Kant: come anticipazione del dibattito attuale del rapporto mente cervello

Classi coinvolte: IV Liceo scientifico, scienze sociali, sociopedagogico, II Liceo classico

Pre-requisiti ricavati dalle seguenti domande stimolo:

- Che cosa sono la mente e il corpo?
- Come si distinguono e come si integrano la mente e il corpo?
- Come funziona la mente?

Pre-requisiti cognitivi:

- la conoscenza del rapporto anima-corpo in Platone e Aristotele;
- la conoscenza della differenza tra concezione dualistica e concezione monistica nel rapporto mente-corpo;

Obiettivi cognitivi:

- Comprendere l'evoluzione del rapporto mente-corpo nell'ambito della filosofia moderna e nell'ambito delle scienze biologiche (tramite l'integrazione con l'insegnamento di biologia);
- Comprendere come l'immagine della mente si è modificata nell'età moderna rispetto al pensiero classico;
- Individuare nei filosofi moderni i principali orientamenti della concezione mente-corpo (monismo e dualismo, sostanzialismo e funzionalismo);
- Riconoscere i diversi orientamenti emergenti nel pensiero moderno sul problema della libertà umana.

Obiettivi educativi:

- Riconoscere l'integrità dell'essere umano nell'insieme delle sue dimensioni mentali, emotive e corporee.

Periodo di svolgimento: II Quadrimestre

Metodo: Approccio pluridisciplinare, lettura e analisi di testi filosofici selezionati.

Fasi di lavoro:

- Domanda: che cos'è la mente e la sua relazione con il corpo per il pensiero moderno?
- Domanda: Come l'immagine dell'uomo si è modificata nell'età moderna rispetto al pensiero classico?
- Domanda: Come intendere la libertà umana?

Autori e testi¹³:

R. Cartesio, *Discorso sul Metodo e Meditazioni metafisiche, Trattato sulle passioni umane.*

B. Spinoza, *Ethica.*

T. Hobbes, *Obiezioni alle meditazioni di Cartesio e Leviatano.*

G.W. Leibniz, *Monadologia.*

I. Kant, *Metafisica dei costumi, Critica della ragion pratica.*

I. Kant, *Critica della ragion pura*

Modulo II: Modelli interazionisti della mente in ambito psicologico: costruzione del pensiero e ruolo delle emozioni

Prerequisiti:

- La teoria darwiniana dell'evoluzione;
- Le principali teorie dell'apprendimento (condizionamento, imitazione, insight, imprinting);
- Cenni sulla fisiologia del cervello e sul potenziale formativo umano;
- Elementi di base della comunicazione non verbale.

Classi coinvolte: IV Liceo sociopedagogico e scienze sociali

Obiettivi cognitivi:

- comprendere l'uomo come unità psicofisica che evolve in relazione con l'ambiente;

¹³ Non si indica l'edizione dei classici per lasciare la scelta della traduzione.

- comprendere il carattere costitutivo delle interazioni interpersonali per lo sviluppo dell'individualità;
- comprendere il ruolo dell'anticipazione dell'azione per il controllo delle emozioni e per la genesi del linguaggio e del pensiero.

Metodi:

- approccio pluridisciplinare;
- lettura e analisi di testi selezionati;
- esercizi di respirazione e di concentrazione;
- esercizi di coordinamento tra movimento e respiro;
- riconoscimento delle emozioni attraverso la "lettura" del corpo.

Periodo di svolgimento: II quadrimestre

Autori e testi:

- J. Piaget, *La genesi delle strutture logiche elementari*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- J. Bowlby, *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino 1999-2000.
- D. Goleman, *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997.
- L.S.Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze 1992.

Modulo III: Il problema mente-cervello nel pensiero contemporaneo

Pre-requisiti: si fa riferimento ai moduli primo e secondo

Classi coinvolte: V Liceo scientifico, Sociopedagogico, Scienze umane, III Liceo Classico

Obiettivi cognitivi:

- Individuare i principali orientamenti del pensiero filosofico contemporaneo sul rapporto mente-cervello;
- comprendere come l'immagine attuale della mente sia mutata rispetto alla filosofia moderna anche tenendo conto dei risultati elaborati dalle teorie scientifiche;
- essere in grado di argomentare rispetto ai problemi fondamentali emersi dalla comprensione del dibattito contemporaneo filosofico e scientifico sul problema mente-cervello.

Periodo di svolgimento: II quadrimestre

Metodo: Approccio pluridisciplinare, lettura e analisi di testi filosofici e scientifici selezionati con particolare attenzione agli aspetti argomentativi delle questioni affrontate, lavoro di gruppo e laboratoriale.

Fasi di lavoro:

- 1- Domanda: che cos'è la mente e il suo rapporto con il cervello per il pensiero filosofico e scientifico contemporaneo?
- 2- Domanda: Come l'immagine della mente nel pensiero filosofico e scientifico contemporaneo è mutata rispetto alla filosofia moderna?
- 3- Analisi comparativa tra le teorie dei filosofi dell'età moderna e degli autori contemporanei individuando analogie e differenze (lavoro di laboratorio e di gruppo anche con l'ausilio delle tecnologie informatiche e dei linguaggi audio-visivi).

Autori e testi:

- J. Dewey, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1990.
H. Putnam, *Verità, ragione e storia*, Il Saggiatore, Milano 1985.
J. Fodor, *Mente e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 2003.
J. Searle, *Il Mistero della coscienza*, Cortina, Milano 1998.
A. Oliverio, *Prima lezione di neuroscienze*, Laterza, Roma-Bari 2002.
G. Lucignani-A. Pinotti (a cura di), *Immagini della mente. Neuroscienza, arte e filosofia*, Cortina, Milano 2007.
G. Rizzolatti-C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006.
A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.
L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.
M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003.
N. Levy, *Neuroetica: le basi neurologiche del senso morale*, Apogeo, Milano 2009.

3.3 QUESTIONI DI METODO NELL'EPISTEMOLOGIA DEL NOVECENTO

a cura di Maurizio Villani

Il percorso

Il percorso formativo si articola in quattro parti tematiche più la verifica finale e ripercorre la riflessione filosofica intorno alla concezione della scienza e al metodo scientifico nell'ultimo secolo, relativamente agli sviluppi, anche critici, del pensiero post-positivistico. Il *fine* del percorso tende a mostrare come la concezione positivista della scienza (un tipo di sapere assolutamente vero, anche se non definitivo ma incrementabile per accumulazione) venga messo in crisi dall'epistemologia novecentesca attraverso la critica ai fondamenti metodologici del paradigma induttivo-sperimentale. Per ragioni di dimensioni del percorso saranno prese in considerazione solamente le più rilevanti posizioni teoriche interne al dibattito epistemologico; non si faranno riferimenti alle tesi antipositiviste e critiche verso il sapere scientifico, come quelle di Bergson, Husserl e Heidegger.

Una comprensione adeguata di questi sviluppi novecenteschi del dibattito sulle questioni metodologiche della ricerca scientifica nel campo delle scienze empiriche implica il recupero di conoscenze di temi e di autori studiati nel penultimo e nell'ultimo anno di corso (vedi la Prima parte del Percorso).

Classi coinvolte: un'ultima classe di Liceo di qualsivoglia indirizzo (si vedano gli "Obiettivi specifici di apprendimento" della "Indicazioni nazionali per i licei", Filosofia, V anno, punto I, Gli sviluppi della riflessione epistemologica).

Periodo di svolgimento: II Quadrimestre

Obiettivi specifici:

- definire e storicizzare i concetti essenziali della riflessione epistemologica contemporanea (il metodo/i metodi della scienza, i caratteri del sapere scientifico, i concetti di ipotesi, paradigma, induzione, deduzione, verificabilità, falsificabilità);
- individuare e ricostruire i nuclei fondamentali del dibattito contemporaneo intorno al valore di verità della conoscenza scientifica;
- contestualizzare le concezioni epistemologiche studiate, evidenziandone i nessi con la storia delle scienze e della filosofia contemporanee;
- ricostruire il percorso svolto, attraverso il confronto tra i diversi modelli di razionalità scientifica e filosofica studiati e argomentare le proprie posizioni nell'esposizione sia scritta sia orale.

Metodo: Approccio pluridisciplinare; lettura e analisi di testi filosofici selezionati.

PARTE PRIMA (2 ORE)

Recupero di conoscenze pregresse

1. Il dibattito metodologico nella Rivoluzione scientifica del Seicento:

- Francesco Bacone: il metodo induttivo;
- Galileo Galilei: esperimento e teoria;
- Isaac Newton: metodo analitico e metodo sintetico.

2. David Hume: la critica all'induzione.

3. La concezione positivista del metodo scientifico:

- A. Comte, *Discorso sullo spirito positivo*, in *Opuscoli di filosofia sociale e discorsi sul positivismo*, a cura di A. Negri, Sansoni, Firenze 1968, (pp. 315-320): dai fatti alla formulazione delle leggi;

- J.S. Mill, *Sistema di logica induttiva e deduttiva*, a cura di M. Trinchero, UTET, Torino 1996, (pp. 434-438): la teoria dell'induzione.

PARTE SECONDA (2 ORE)

Il neopositivismo

La concezione scientifica del mondo

L'impianto teorico della filosofia della scienza dei neopositivisti tiene conto dei mutamenti radicali che il sistema delle scienze ha subito nel corso dell'Ottocento e del primo Novecento, a seguito della così detta "seconda rivoluzione scientifica", che aveva riproposto in forme del tutto nuove il problema della fondazione rigorosa e della legittimazione logica della conoscenza scientifica.

Il programma dei filosofi del Circolo di Vienna, presentato da Hans Hahn, Otto Neurath, Rudolf Carnap ne *La concezione scientifica del mondo*, una sorta di "manifesto" del movimento, propone una visione del sapere che fa del metodo scientifico l'unico modello rigoroso di conoscenza, fondato su presupposti empiristi e logico-matematici. Gli obiettivi dei neopositivisti sono riassumibili in tre punti:

- l'elaborazione di un modello generale di fondazione delle scienze che, nel solco della tradizione scientifica e filosofica ottocentesca, miri a realizzare una "scienza unificata";
- la dimostrazione mediante l'analisi logica del linguaggio che la filosofia tradizionale e in particolar modo la metafisica sono costituite da proposizioni prive di significato;
- la costituzione di una concezione scientifica del mondo che unifichi dal punto di vista metodologico tutte le scienze, sia quelle naturali sia quelle storico-sociali.

Testo: H. Hahn-O. Neurath-R. Carnap, *La concezione scientifica del mondo*, Laterza, Roma-Bari 1979, pp. 74-82.

Il principio di verifica

La struttura logica delle teorie scientifiche evidenzia che il principio su cui si fonda la verità degli enunciati scientifici è quello della verifica empirica. Gli enunciati che si sottraggono a tale procedura – cioè non sono verificabili empiricamente – sono privi di significato: tali sono gli enunciati della metafisica. Il principio di verifica è il criterio fondamentale del neopositivismo (o empirismo logico) per distinguere le proposizioni significative da quelle prive di senso. Schlick ne ha dato questa formulazione: «Il significato di una proposizione è il metodo della sua verifica». In altri termini, una proposizione può essere verificata se possiamo indicare le osservazioni empiriche (le esperienze) che ne assicurano la verità. Per i neopositivisti questo principio è sia criterio di significanza (e

quindi di demarcazione tra proposizioni scientifiche e non scientifiche) sia criterio di verità (tra proposizioni significanti vere e false).

Testi:

- M. Schlick, *Sul fondamento della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1983, pp. 3-12;
- R. Carnap, *Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio*, par. 1 e 3, in A. Pasquinelli (a cura di), *Il neoempirismo*, UTET, Torino 1969, pp. 504-506, 510-513.

PARTE TERZA (2 ORE)

L'epistemologia popperiana

Il razionalismo critico di Popper porta una critica radicale alle tesi neopositiviste che fondavano il metodo scientifico sul principio di verifica. Per Popper il principio di verifica non è applicabile agli enunciati generali delle teorie scientifiche e non può valere come criterio di demarcazione tra scienza e pseudoscienza. È quindi necessario formulare un altro criterio di demarcazione in sostituzione della verifica: principio di falsificabilità. Dice Popper che «il criterio dello stato scientifico di una teoria è la sua falsificabilità, confutabilità, o controllabilità». Il metodo scientifico proposto da Popper, in opposizione a quello induttivo-sperimentale, è di tipo ipotetico-deduttivo. Le teorie sono ipotesi, congetture, che utilizziamo per tentare di risolvere problemi; esse delineano il quadro teorico all'interno del quale strutturiamo le strategie di ricerca: in questo senso sono ipotesi generali da cui inferiamo, per via deduttiva, la spiegazione dei fatti particolari.

Queste congetture vengono sottoposte a controlli, per esplicitare le conseguenze contenute nelle premesse date, e a numerosi tentativi di confutazione. Quando una congettura viene confutata si dovrà formulare una nuova congettura, e così via in un processo di ricerca che non avrà mai fine. Popper riconosce che, così concepite, le teorie scientifiche hanno una funzione strumentale per la conoscenza, ma nega che siano solo strumenti: se da un lato è impossibile dimostrare che sono vere, dall'altro esse sono comunque gli enunciati di cui la scienza si serve nella sua ricerca di una descrizione vera del mondo.

Testi:

- K. Popper, *Chi ha ucciso il positivismo logico?*, in *La ricerca non ha fine*, Armando Editore, Roma 1976, pp. 90-93;
- K. Popper, *La base empirica della scienza e La critica alla teoria dell'induzione di Hume*, in Id., *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna 1972, pp. 65-67 e 76-83.

PARTE QUARTA (2 ORE)

L'epistemologia postpopperiana

Il dibattito filosofico-scientifico che si apre tra gli allievi e i seguaci di Popper negli ultimi decenni del Novecento caratterizza in modo determinante tutta la riflessione epistemologica contemporanea. Due tesi popperiane sono in particolare al centro dell'approfondimento teorico e dei tentativi di revisione:

- il falsificazionismo come soluzione al problema della demarcazione tra scienza e pseudoscienza;
- la rivalutazione della metafisica, le cui asserzioni, per Popper, hanno significato e possono influenzare lo sviluppo del sapere scientifico.

I Le "Rivoluzioni scientifiche" di Kuhn: i Paradigmi

Ad avviare la discussione è l'americano Thomas S. Kuhn, che critica i due principi sui quali l'epistemologia contemporanea aveva fondato l'idea stessa di scientificità: il principio di verificazione, secondo i neopositivisti, e il principio di falsificazione, secondo Popper. Pur riconoscendo i meriti di queste filosofie e i debiti che con esse ha contratto, Kuhn considera verificazione e falsificazione come due facce della stessa medaglia, poiché entrambe si collocano all'interno del campo della ricerca intesa astrattamente, senza che venga tenuto in conto il reale processo storico che produce la crescita della scienza. La nascita di una teoria scientifica, per Kuhn, non dipende né dal procedimento di verificazione che ne conferma la validità (come dicevano i neopositivisti), né da un processo di falsificazione (come sosteneva Popper). Le nuove teorie scientifiche nascono dalla sostituzione di un vecchio paradigma con uno nuovo, dove per paradigma si deve intendere quelle «conquiste scientifiche universalmente riconosciute, le quali, per un certo periodo, forniscono un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo di ricerca».

Testo: T. Kuhn, *I paradigmi della ricerca scientifica*, in Id., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969, pp. 21-30.

II La metodologia dei programmi di ricerca di Lakatos

La proposta teorica di Lakatos tiene conto sia della teoria popperiana del falsificazionismo, sia della critica che ne ha fatto Kuhn, e si propone come un superamento di entrambe quelle prospettive, di cui intende mettere in rilievo i limiti. Al falsificazionismo di Popper, che giudica «ingenuo», Lakatos contrappone un falsificazionismo sofisticato, in cui la ricerca dipende dalla competizione di «programmi di ricerca». I programmi di ricerca costituiscono i quadri teorici generali di riferimento che orientano l'indagine degli scienziati in una determinata situazione o in un preciso momento. Essi hanno, nell'epistemologia di Lakatos, la stessa funzione metodologica che hanno i paradigmi nella teoria di Kuhn. La storia della scienza va quindi interpretata come una successione di programmi di ricerca che entrano periodicamente in competizione tra loro, in ragione del fatto che un programma ha ormai finito di

esercitare la sua capacità di predire o spiegare fatti empirici; a quel punto un nuovo programma di ricerca, dotato di maggior capacità esplicativa, finisce per prevalere sul precedente.

Testo: I. Lakatos, *I programmi di ricerca*, in *La storia della scienza e le sue ricostruzioni razionali*, in AA.VV. *Critica e crescita della conoscenza scientifica*, Feltrinelli, Milano 1980, pp. 376-377.

III L'anarchismo metodologico di Feyerabend

I pensatori che abbiamo fin qui preso in esame hanno in comune la convinzione che la scienza sia un sapere razionale e razionalmente controllabile, in virtù del fatto che obbedisce a precise e determinate regole metodologiche. A mettere invece in discussione la base razionale della scienza e la sua fondazione nelle regole del metodo è Paul K. Feyerabend. La tesi centrale di Feyerabend è racchiusa in una battuta paradossale e volutamente provocatoria, che sintetizza l'anarchismo metodologico da lui propugnato: «l'unico principio che non inibisce il progresso è: qualsiasi cosa può andar bene». Il percorso teorico delineato da Feyerabend conduce a un pluralismo metodologico radicale, a un relativismo assoluto – che lui stesso chiama ora anarchismo ora dadaismo –, al rifiuto di ogni irrigidimento che voglia costringere il lavoro degli scienziati entro regole imposte da principi metodologici generali.

Testo: P.K. Feyerabend, *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 15-17.

PARTE QUINTA (2 ORE)

Le verifiche

Si prevedono due tipi di verifiche:

- **verifiche “in itinere”**, da farsi al compimento di ciascuna parte del percorso, nella forma della discussione organizzata in classe, dopo che si siano svolti a casa lavori di analisi dei testi proposti;
- **una verifica finale**, nella forma del “saggio breve”, che ricostruisca i nuclei tematici fondamentali del percorso e metta a confronto le diverse posizioni emerse. Il percorso si conclude con la correzione e la discussione in classe dei risultati della verifica finale scritta.

BIBLIOGRAFIA

Opere degli autori citati nel percorso:

- F. Bacon, *Novum organum*, in *Opere*, a cura di E. de Mas, Laterza, Roma-Bari 1965.
- A. Comte, *Discorso sullo spirito positivo*, in *Opuscoli di filosofia sociale e discorsi sul positivismo*, a cura di A. Negri, Sansoni, Firenze 1968.

Tesi su politica scolastica e insegnamento della filosofia¹

Introduzione

La riforma della Scuola Secondaria di II grado, che parte con quest'anno scolastico (2010-2011), porta a compimento la parte più sostanziosa (riforma dei cicli di istruzione) di un generale progetto di riordino della scuola pubblica. Questo progetto ha inciso in profondità già nella Scuola Primaria e Secondaria di I grado, nell'anno scolastico passato; ancora più in profondità inciderà sulla Secondaria di II grado, perché ridisegna completamente l'assetto dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali. Diversamente da altri ampi progetti di riordino, anche più ambiziosi (la riforma Berlinguer e la riforma Moratti), quello in corso presenta la decisiva novità di essere giunto in porto; con forte determinazione, il governo ne ha imposto la realizzazione in soli due anni.

Tale iniziativa politica ha riportato la scuola all'attenzione dell'opinione pubblica. Certo questa attenzione, negli ultimi tempi, è stata in generale piuttosto viva, a causa delle difficoltà che il sistema educativo attraversa. La scuola sembra essere un problema, e una parte dell'opinione pubblica lo avverte come tale. La riforma in corso pretende di affrontarlo. Occorre chiedersi se lo fa nei termini corretti. È necessario allargare l'analisi dei problemi oltre la contingenza politica, cercando di guardarli in prospettiva e coinvolgendo la classe dirigente del paese.

Le reazioni all'attuale riforma della scuola, infatti, raramente hanno presentato questo profilo; raramente, cioè, è stata proposta un'analisi generale della situazione della scuola italiana e dei cambiamenti necessari. Tali reazioni hanno spesso assunto la forma della difesa dello *status quo*, o anche peggio della difesa corporativa; oppure hanno denunciato i drastici tagli al finanziamento del sistema scolastico, ma senza offrire un modello alternativo. La verità è che *manca una cultura condivisa su un'idea di scuola*, sui compiti a cui essa deve assolvere e sulle strutture adeguate a farlo. I problemi della scuola non sono solo italiani; alcuni di essi (il difficile rapporto con gli studenti, la crisi radicale dell'autorità degli adulti, l'insoddisfazione nei confronti dei saperi che la scuola trasmette, il disagio dei docenti nei confronti dell'"ambiente culturale" in cui si muovono i ragazzi, ecc.) sono comuni a tutte le società industriali avanzate. Per questo bisogna guardarli "dall'alto", senza tenere lo sguardo attaccato, rasoterra, ai conflitti particolari. E poi certo noi

¹ Questo documento licenziato dalla sezione S.F.I. Torino-Vercelli sulla base di un testo proposto da Mauro Piras è stato assunto, previa qualche integrazione ed emendamento, dalla Commissione Didattica Nazionale della Società Filosofica Italiana (Mariangela Ariotti).

abbiamo i nostri problemi specifici: la scarsa attenzione che da sempre la nostra classe dirigente – non solo politica, ma anche “dell’alta cultura” – dedica ai problemi specifici dell’istruzione, la debolezza delle strutture, il basso livello di investimenti e la qualità del corpo docenti, per citarne solo alcuni. Le rilevazioni sui livelli di apprendimento fatte dagli istituti nazionali e internazionali sulla valutazione dei processi di insegnamento/apprendimento – e divulgate dalla stampa – confermano nell’opinione pubblica un’immagine di poca efficienza del sistema scolastico italiano e spiegano perché nel paese vi sia una acritica condivisione verso gli interventi “riformatori” dei governi.

Ciò di cui la società civile italiana ha bisogno è un dibattito di alto livello sulla scuola, che si ponga i problemi più generali e sia allo stesso tempo in grado di articolarli con le analisi istituzionali specifiche. Un dibattito che non si leghi alla prospettiva breve delle riforme in corso, ma cerchi di ragionare in tempi più lunghi.

Chi deve farsi carico di avviare questo dibattito? Indubbiamente, quella parte di classe dirigente che è responsabile, per il suo ruolo, di orientare la cultura e l’educazione di un paese: i docenti universitari, gli studiosi, gli scienziati e gli uomini di cultura; e con essi anche tutti coloro che hanno responsabilità nella scuola, a partire da tutti i docenti che pensano di poter contribuire con la loro esperienza. Un primo obiettivo è quindi quello di avviare la discussione coinvolgendo questi gruppi.

La S.F.I. si trova nella posizione di poter dare un contributo, per la sua composizione, che comprende tanto docenti universitari quanto docenti delle scuole, e per il suo ambito disciplinare, la filosofia, che certamente può avere qualcosa da dire sulla materia dell’educazione.

Una prima base di partenza può essere una riflessione sull’attuale riforma della Secondaria di II grado, che prenda a oggetto i seguenti punti:

- una prospettiva generale sulla funzione e sul valore della scuola e della cultura nella società attuale;
- una valutazione complessiva dell’impianto della riforma della Scuola Secondaria di II grado, e in particolare dei Licei;
- una valutazione sull’insegnamento della filosofia nel contesto dei nuovi Licei, e quindi sui contenuti dei nuovi programmi, sulla didattica di questa materia e sui problemi della formazione degli insegnanti e del reclutamento (classi di concorso ecc.) in questo ambito.

A questi tre punti corrispondono i tre paragrafi seguenti.

1. Educazione e cultura. Note sulla funzione e sul valore della scuola

La società italiana sembra disorientata, quando si parla di scuola. Nell'opinione pubblica e nei media emerge di solito una insoddisfazione provocata da problemi specifici, più o meno spettacolari: bullismo, violenza e indisciplina; scarsi risultati degli studenti italiani nelle valutazioni internazionali; stato fatiscente delle strutture; invecchiamento del corpo docenti, inadeguatezza dei programmi, qualità insoddisfacente degli insegnamenti. Parte di questi problemi è stata affrontata dal governo in carica (Berlusconi IV) appoggiandosi all'idea che bisogna combattere una cultura lassista dell'educazione, reintrodurre autorità e vincoli, mettere al lavoro gli insegnanti, razionalizzare il sistema riducendo gli sprechi, e così via. Ciò ha provocato come reazione una difesa incondizionata di quella cultura dell'istruzione democratica, di massa, che ha impresso una svolta importante alla scuola italiana negli anni Settanta, ma che ora sembra avere esaurito la sua capacità di creare consenso. Se la reazione non è stata questa, le critiche si sono rivolte ad aspetti parziali della politica scolastica, senza essere capaci di proporre una visione d'insieme articolata. Le analisi più attente sembrano muoversi solo sul terreno economico e sociale, cioè sul ruolo dell'istruzione nel promuovere la mobilità sociale e la produttività. O meglio sul fallimento della scuola italiana su questo terreno negli ultimi decenni dovuto a molteplici cause, tra cui un forte disinvestimento economico e una carenza di volontà politica e di competenze nella classe dirigente.

In generale, la società e la cultura italiana non sembrano essere consapevoli di dovere *ricostruire* un progetto di scuola. Tendono a dare per scontato l'orizzonte che potrebbe sostenere questo progetto, come se tale orizzonte fosse generato "naturalmente" dai valori democratici condivisi, e i problemi fossero solo quelli di politiche più o meno conservatrici o progressiste. Invece il problema di fondo è proprio che *nella società italiana manca una cultura condivisa sul valore e sulla funzione della scuola*; non solo non è condivisa, ma non è neanche diffusa in ampi strati della popolazione e delle classi dirigenti. Ci si illude di avere una cultura di riferimento perché ci si aggrappa a tradizioni che ormai non riescono più a essere propulsive. Un paese in cui una parte consistente della classe dirigente economica dichiara senza vergogna, anzi quasi con vanto, di non avere letto neanche un libro in un anno, non ha una percezione dell'importanza dell'istruzione.

Questa percezione va ricostruita, con una riflessione ambiziosa, a tutti i livelli. Si propongono qui, per avviarla, e ovviamente semplificando, tre piani, partendo da quello più concreto e più avvertito dall'opinione pubblica, e salendo fino a quello più generale e astratto: 1) la funzione dell'educazione nel promuovere il benessere economico, l'occupazione e la mobilità sociale; 2) il valore e la funzione della scuola nel promuovere e preservare l'eguaglianza morale dei cittadini in una democrazia liberale; 3) il valore dell'educazione nel promuovere la solidarietà sociale e le condizioni di una vita personale realizzata.

1.1. Eguaglianza economica, mobilità sociale e sviluppo

I dati sulla crisi economica che stiamo attraversando provano che la disoccupazione colpisce maggiormente non solo i giovani, ma soprattutto chi ha titoli di studio inferiori al diploma di scuola superiore. Chi non dispone di qualifiche adeguate ha più difficoltà a trovare una nuova occupazione in caso di licenziamento. Questi dati sono paralleli a quelli secondo i quali l'Italia ha un tasso di diplomati di scuola secondaria e di laureati inferiore alla media OCSE (e agli obiettivi posti dal trattato di Lisbona). Il fatto che, nella crisi attuale, il tasso di disoccupazione italiano sia inferiore alla media europea non deve ingannare, perché a questo va accostato il dato strutturale di un livello di occupazione significativamente più basso. In breve: le difficoltà del mercato del lavoro italiano sembrano riconducibili anche all'inefficacia del sistema scolastico. Inoltre, anche sul piano della produttività l'Italia già da prima della crisi mostrava delle grandi difficoltà, alle quali non è estranea la carenza di una formazione più estesa.

Ma il problema, ovviamente, non è solo economico. Sul piano sociale, il compito della scuola in una società democratica è quello di promuovere da una parte la mobilità sociale, rendendo possibile l'accesso alle classi sociali superiori anche a chi viene da classi inferiori; dall'altra, un'equa eguaglianza di accesso alle opportunità di lavoro e ai ruoli decisionali della società. I dati recenti mostrano però che, a partire dalla fine degli anni settanta, la scuola italiana non contribuisce più a realizzare questi obiettivi.

Questi due obiettivi sono percepiti dall'opinione pubblica, ma vanno rafforzati con una chiara prospettiva teorica, per evitare di ridurli a un discorso economicistico. Il loro fondamento è un'idea di giustizia, o meglio è l'idea di eguaglianza su cui si fondano le società democratiche. Se una società vuole preservare la sua identità democratica, non può tollerare che in essa si approfondiscano situazioni di dominio sociale, ovvero situazioni in cui l'eguale dignità morale dei cittadini, sancita formalmente, viene di fatto violata dalla disparità nella distribuzione delle risorse. Lo squilibrio nella distribuzione del capitale economico può essere corretto dal capitale culturale. Il capitale sociale di cui dispongono gli individui per migliorare la propria posizione sociale, mantenere una propria sfera di autonomia e non subire direttamente, in maniera non negoziabile, il dominio economico delle classi superiori, è composto tanto da capitale economico quanto da capitale culturale. Anzi, nel contesto della società complessa, l'accesso al capitale culturale permette più facilmente di correggere le ingiustizie nella distribuzione della ricchezza. La funzione della scuola nel promuovere la mobilità sociale e il benessere va collocata su questo sfondo teorico: non si tratta di attribuire al sistema educativo e alla cultura una semplice funzione economica, in vista di una pura crescita del PIL pro-capite, ma di agganciarla al rispetto del principio di eguaglianza, sul terreno della giustizia distributiva.

1.2. Eguaglianza morale, eguaglianza politica

Il principio di eguaglianza fa da transizione al secondo punto. Se una società vuole essere democratica, deve preservare il valore che fonda il suo ideale di democrazia. Tale valore è il principio dell'eguaglianza morale delle persone, intese come individui liberi. L'idea di persone morali, eguali e libere, è il bene da preservare. Tale idea non può non contenere in sé un ideale normativo il cui contenuto è definito da alcuni poteri morali delle persone, poteri morali senza i quali non si può dire che le persone possano preservare il loro status. La definizione di questi poteri morali è ovviamente controversa, perché una definizione troppo delimitata rischierebbe di produrre un ideale di eguaglianza esclusivo nei confronti di culture e tradizioni diverse. È evidente però che la preservazione dello status di persone morali *eguali*, e quindi di cittadini a pieno titolo, dipende dalle condizioni che rendono possibile l'esercizio di questi poteri morali. Se per esempio, provvisoriamente, tra questi poteri morali si ascrivono la capacità di giudizio morale, cioè di giudicare correttamente secondo il giusto, e la capacità di operare liberamente le proprie scelte di vita, è evidente che simili capacità richiedono delle condizioni di realizzazione. Queste non sono solo materiali (garanzia di un reddito adeguato) e sociali (limitazione del dominio sociale), condizioni senza le quali l'esercizio dei poteri morali, e quindi della democrazia, resta solo sulla carta; sono anche condizioni *epistemiche*, cioè l'insieme di competenze cognitive e morali che permettono ai soggetti di orientarsi nel mondo. Preservare queste competenze significa preservare l'eguaglianza morale tra le persone. La democrazia, infatti, è un ideale politico e sociale fortemente contro-fattuale: se si regge sul presupposto che tutte le persone sono moralmente eguali, in un certo senso non può sperare che questa situazione si realizzi mai del tutto. I rapporti sociali, dai più piccoli ai più complessi, dalla famiglia alle interdipendenze globali, sono sempre intessuti di rapporti di dominio. Noi tutti sappiamo che spesso l'efficacia del nostro voto è molto dubbia; ciononostante non accetteremmo che l'eguale diritto di voto venisse limitato, o che ci fossero discriminazioni in tal senso. Questo perché preservare la democrazia significa preservare un ideale morale: non violare l'ideale morale dell'eguaglianza tra persone. È impossibile accettare norme in contraddizione con questo ideale. Quindi, sul terreno dell'educazione, è un dovere morale per le società democratiche *garantire le condizioni epistemiche dell'eguaglianza*. Non ci si può sottrarre all'obbligo di assicurare un comune accesso alle conoscenze fondamentali, alla cultura, ai principi, ecc., che costituiscono *un soggetto capace di orientarsi nel mondo*. L'ideale di un soggetto di questo genere è il sostrato della democrazia. Più in profondità dell'idea di cittadinanza come partecipazione, informazione, ecc., si trova questo ideale morale di eguaglianza fondamentale.

1.3. Identità culturali e concezioni del bene

È probabile che la riflessione sulla funzione della scuola non possa fermarsi qui. La democrazia non deve proporre un ideale di vita buona, ma creare le condizioni per-

ché ognuno di noi possa svilupparne liberamente uno. Finché si rimane quindi nell'ambito del principio di eguaglianza, la scuola ha il compito di preservare una condizione morale, ma non di sviluppare una prospettiva etica. Nel campo dell'educazione, tuttavia, questa delimitazione di campo non è così netta. In due ambiti, la scuola non può non trascendere il confine tra il giusto e il bene: da una parte, il rapporto tra l'educazione e la cultura storica (nazionale, ma non solo) di una società, quindi la sua identità; dall'altra, l'ideale di sviluppo della persona inevitabilmente soggiacente a ogni progetto educativo.

Qualsiasi percorso educativo si inserisce nel contesto di una cultura specifica, di una identità storica particolare. Nella tradizione europea, si tratta delle identità nazionali, che hanno avuto un ruolo fondamentale nella costituzione della scuola pubblica. La crisi dei nazionalismi, il pluralismo culturale e la critica sociale hanno mostrato a sufficienza che l'educazione non può restare ancorata al primato dell'identità nazionale; è corrente ora la consapevolezza che la scuola debba essere uno spazio aperto a diverse identità culturali, al confronto, alla critica. Tuttavia, non ci si libera a piacimento della propria storia e delle tradizioni; è evidente, per esempio, che inevitabilmente si insegnano i classici della letteratura nazionale e che prevale l'attenzione per la storia del proprio paese, o al massimo, in Europa, della civiltà europea. La scuola continua ad avere il compito di inserire l'individuo nella società in cui nasce; questo inserimento non può essere solo funzionale e normativo, ma è anche inevitabilmente culturale. Nel contesto delle società democratiche attuali, in cui il pluralismo e la libertà individuale sono acquisizioni irrinunciabili, questo ci pone una grande sfida: come conciliare l'apertura pluralistica e il carattere non etico dello stato con l'imposizione di programmi appartenenti a una specifica tradizione culturale?

L'attrito tra apertura liberale e progetto etico compare anche su un altro terreno. Nessun progetto educativo può fare a meno di un ideale di persona. L'educazione ha in sé sempre una certa teleologia, dal momento che considera alcune caratteristiche dell'individuo come potenzialità da sviluppare secondo una finalità interna. Quindi, queste potenzialità possono essere sviluppate bene o male; all'attività educativa è sempre sottesa una concezione della fisiologia e della patologia dello sviluppo delle capacità: la fisiologia dà il parametro per giudicare gli sviluppi non riusciti e per educare, appunto. Gli ideali di persona sono sempre legati a tradizioni culturali, a ontologie forti; anche la concezione più aperta ne risente. Tuttavia, l'educazione moderna non può rinunciare al progetto di creare le condizioni per *lo sviluppo di una persona autonoma, che realizza se stessa in un proprio progetto di vita consapevole*. Questo ideale è problematico come qualsiasi altro, ma deve essere declinato in modo tale da diventare il più aperto possibile a interpretazioni diverse, perché è l'unico che può sfuggire all'imposizione esterna di un progetto di vita buona.

2. La filosofia della riforma. Contenuto e critica della “riforma Gelmini”

2.1. Caratteri e intenti della riforma

La cosiddetta “riforma Gelmini” è in realtà un insieme di provvedimenti di varia natura nati a partire da una legge di bilancio. I tentativi di riforma dei ministri Berlinguer e Moratti nascevano da un disegno strutturale di trasformazione della scuola, contenuto in una legge generale di riferimento. Nel caso del ministro Gelmini, invece, il punto d’avvio è dato da una legge di bilancio, la Legge 133/2008, che all’articolo 64 attribuisce le deleghe al governo per la razionalizzazione e il riordino del sistema scolastico. Lo spirito e gli intenti di questa “riforma” si trovano quindi in questo articolo.

L’obiettivo dichiarato del governo è quello di razionalizzare il sistema scolastico, modificando il rapporto tra risorse investite e servizi prestati. Il primo punto sottolineato è infatti quello di aumentare il rapporto alunni/docente, avvicinandolo agli standard europei. Inoltre, si persegue la riduzione degli organici del personale ATA. Quindi, un primo obiettivo generale è la riduzione del personale della scuola in funzione di una migliore efficienza del sistema. Inoltre, la legge impone di riordinare il sistema scolastico tramite la ridefinizione delle classi di concorso, dei *curricula*, dei piani di studio e dei quadri orari, il ridimensionamento della rete scolastica e la riforma dei centri di istruzione per gli adulti. In generale, quindi, l’obiettivo è *razionalizzare risparmiando risorse*. Questo stesso articolo, infatti, prevede un risparmio nel settore dell’istruzione di 7,8 miliardi in quattro anni.

La razionalizzazione non si esprime solo con la riduzione delle spese, ma anche con una semplificazione strutturale, in termini di ordinamento. Nel caso della Scuola Secondaria di II grado, tale semplificazione si manifesta, in modo macroscopico, con la scomparsa delle sperimentazioni, avviate a partire dagli anni ottanta con i programmi Brocca. Esse erano ormai quasi quattrocento; scompaiono tutte, e i profili delle scuole superiori vengono semplificati, salvando solo qua e là alcune acquisizioni delle sperimentazioni, che diventano così di ordinamento. La semplificazione riguarda anche i quadri orari e i piani di studio.

A questi intenti fondamentali si accompagnano alcuni provvedimenti “di contorno”, improntati all’idea di introdurre maggiore severità, con le norme riguardanti i voti di condotta, la valutazione degli alunni, un nuovo sistema di attribuzione dei crediti, ecc.

Per quanto riguarda gli insegnanti, l’intervento di riordino viene affiancato da un disegno di legge (la cosiddetta “legge Aprea”), che prevede una modifica della carriera dei docenti, con l’introduzione di criteri di avanzamento legati alla professionalità e non solo all’anzianità di servizio, e la formazione di tre profili diversi di docente. Si tratta quindi non solo di risparmiare sulle risorse, ma anche di assicurare una migliore qualità del corpo insegnanti. In tal senso si muove anche la cosiddetta “legge Brunetta”, che come è noto prevede un aumento del controllo disciplinare, ma anche un sistema di incentivi e

premi per tutto il personale dell'amministrazione pubblica (anche se attualmente non si applica ancora al personale docente della scuola).

Infine, un altro intento dichiarato dal governo, in diversi regolamenti attuativi della riforma, è quello di adeguare il sistema scolastico italiano non solo agli standard europei in termini di rapporto risorse-servizi, ma anche alle indicazioni dell'Unione Europea sul terreno dei *curricula* e dei piani di studio. In particolare, si cerca di introdurre un sistema di certificazione delle competenze, che valuti quindi il sapere acquisito dagli allievi non nei contenuti, ma seguendo i parametri di competenze definiti dal trattato di Lisbona.

2.2. Valutazioni critiche

Che valutazione si può dare di questo insieme di interventi, guardando in particolare alla Scuola Secondaria di II grado?

2.2.1. Risorse economiche e razionalizzazione.

Il primo nodo da affrontare è quello della razionalizzazione del sistema, sul piano del rapporto tra risorse e servizi. Le critiche più dure ai provvedimenti del governo hanno denunciato i "tagli" operati sulle risorse a disposizione della scuola, tagli imposti da una legge di bilancio finalizzata al progressivo rientro del deficit e del debito pubblico. Il governo ha replicato più volte che le economie sono volte a razionalizzare il sistema scolastico, riducendo gli sprechi e rendendo la spesa più efficiente. Per esempio, è stato detto più volte, nella scuola italiana la media del rapporto alunni/docente è notevolmente inferiore rispetto ad altri paesi europei, cioè 11 alunni per ogni docente (senza contare gli insegnanti di sostegno), mentre negli altri paesi è di circa 15-16 per docente. Inoltre, la spesa per il personale della scuola (docenti e ATA) raggiunge il 97% dell'intera spesa per la scuola (dati bilancio 2007), e quindi assorbe quasi interamente le risorse a disposizione della scuola. Secondo il governo questi dati mostrano che il personale scolastico è sovradimensionato, e che quindi il primo passo per razionalizzare il sistema è diminuirne la consistenza. Da qui i tagli, che non sarebbero perciò dettati da sole esigenze di riduzione della spesa.

Per rispondere a questa linea politica, bisogna farsi un'idea chiara sul livello adeguato di investimenti per un sistema scolastico moderno. Prima di vedere quanto incide il personale sulla spesa scolastica, occorre vedere a quanto questa ammonta in rapporto al PIL.

Nei paesi OCSE, nel 2007 (cfr. *Education at a Glance 2010*) la media degli investimenti di ogni tipo (diretti e indiretti, pubblici e privati) nella scuola era del 6,2% del PIL; in Italia era del 4,5%, mentre in altri paesi comparabili, Francia e Gran Bretagna, era del 6% e del 5,8%. Se si prendono solo gli investimenti diretti (sempre pubblici e privati), la media OCSE è del 3,6%, l'Italia si colloca piuttosto al di sotto, con il 3,1%, Francia e Inghilterra al di sopra con 3,9% e 4,2%. Se si prendono solo gli investimenti pubblici diretti, l'Italia, con il suo 3% del PIL, è al di sotto della media OCSE, 3,4%, e spende ancora

meno rispetto a Francia (3,7%) e Gran Bretagna (4,1%). Se si prende la percentuale della spesa per la scuola sulla spesa pubblica, il dislivello è ancora più marcato: la media OCSE è il 9% della spesa pubblica, l'Italia spende il 6,4% del proprio bilancio, la Francia il 7,1% e la Gran Bretagna l'8,9%. Questi dati mostrano che l'Italia è gravemente al di sotto della media OCSE come investimento generale (di ogni tipo) nel sistema educativo, ed è sempre al di sotto di questa media come investimenti diretti e come spesa pubblica per la scuola, sia in rapporto al PIL che in rapporto alla spesa pubblica generale.

Se si fa un raffronto specifico con la Francia, per esempio, le differenze sono però più evidenti. Nel 2007, la missione interministeriale per la scuola (senza contare quindi gli enti locali) prevedeva in Francia un bilancio di 66,8 miliardi di euro (3,5% del PIL), mentre in Italia si attestava a 43,1 miliardi (2,8% del PIL). Nello stesso anno, in Francia la spesa per il personale della scuola ammontava al 72,5% della spesa pubblica per la scuola, mentre in Italia, come abbiamo visto, era intorno al 97%. Ma è evidente che la percentuale francese corrisponde a oltre 48 miliardi di euro, cioè ben più di quello che si spende in Italia per la stessa voce, che però copre il 97% del bilancio.

Come è ovvio, il problema non è la percentuale della spesa per il personale, ma *il livello complessivo di spesa per la scuola*. Questi dati mostrano che *tale livello, in Italia, andrebbe innalzato*. Se si parla di razionalizzazione della scuola, bisogna separare il problema degli investimenti da quello del rapporto tra spesa e servizi. La razionalizzazione riguarda il secondo aspetto. Ma non è possibile intraprenderla se prima la spesa per la scuola pubblica non è adeguata ai compiti cui essa deve assolvere. La media dei paesi OCSE è ovviamente solo un indicatore di questo "livello adeguato", ma chiunque conosca la situazione della scuola sa che esistono numerosi altri "indicatori" molto concreti dell'inadeguatezza degli investimenti: lo stato fatiscente delle strutture, l'insufficienza di materiali e attrezzature, la difficoltà a coprire le spese per supplenze, ecc. Ragionando oltre la contingenza attuale, bisogna affermare con convinzione, invece, che la scuola italiana, in una prospettiva lunga, ha bisogno di *sempre maggiori investimenti*. Il primo obiettivo dovrebbe essere quello di accrescere in generale gli investimenti di ogni tipo nel sistema educativo. Qualcuno potrebbe obiettare che, nel contesto della crisi economica in corso, aumentare le spese è impossibile. Va notato però che, nonostante la crisi, diversi paesi (Stati Uniti, Francia, Germania, per esempio) non hanno ridotto la spesa per l'istruzione e la ricerca, ma anzi in alcuni casi l'hanno aumentata. Questo tipo di spesa è un investimento anche per rilanciare lo sviluppo sulla lunga durata, come già osservato all'inizio di questo testo.

2.2.2. Troppi docenti?

Va però affrontata l'altra obiezione fondamentale: il rapporto alunni/docente, che in Italia è troppo basso rispetto alla media europea. Se, come si è appena detto, si sostiene che si debbano aumentare gli investimenti, resta però sempre aperta l'esigenza di razionalizzare la spesa, cioè di spendere in modo intelligente. Il problema potrebbe essere che il corpo

docenti della scuola italiana è comunque sovradimensionato. Se venisse ridotto, innalzando il rapporto alunni/docente e avvicinandolo alla media europea, ciò permetterebbe forse di aumentare gli stipendi dei docenti e assicurare una migliore qualità dell'insegnamento. Questo punto è delicato, e anche qui è buona regola seguire l'arte della separazione. Una cosa è il numero complessivo dei docenti (che tra l'altro andrebbe valutato disaggregando i dati in rapporto ai diversi livelli del sistema scolastico), un'altra il problema della loro retribuzione e delle prospettive di carriera, un'altra ancora la qualità dell'insegnamento.

Il rapporto alunni/docente è indubbiamente un problema da affrontare, senza preclusioni. Va detto però che avere un basso numero di alunni per docente può essere anche una scelta didattica, culturale e politica. Se ci si interroga su questo punto, bisogna riflettere anche su queste decisioni di fondo, non è possibile limitarsi a dire che ci sono troppi docenti e che bisogna allinearsi agli altri paesi. In *primo* luogo dobbiamo porci una domanda fondamentale sulla natura della didattica che vogliamo: vogliamo creare le condizioni di un insegnamento che segua da vicino i singoli allievi (soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria)? O vogliamo forse abbandonare una didattica attenta alle esigenze del singolo studente, che cerca di non lasciare indietro nessuno? Di quanti docenti abbiamo bisogno per garantire questo? Questa è una scelta culturale di fondo. Se la riteniamo giusta in sé, non c'è ragione di esigere una indiscriminata diminuzione del corpo docente, pur tenendo conto, ovviamente, delle compatibilità finanziarie. In *secondo* luogo, la conformazione particolare del nostro territorio ci pone di fronte a questa scelta: nei casi dei piccoli paesi (a volte microscopici) di montagna o delle piccole isole, come vogliamo regolarci? Vogliamo sempre mantenere una presenza ravvicinata della scuola, come si è fatto finora, o vogliamo scegliere un altro modello? *Infine*, i dati sull'alfabetizzazione, non solo di base, ma anche relativa alle capacità cognitive minime per sopravvivere in una società complessa, andrebbero disaggregati, per mostrare le difficoltà specifiche delle aree più arretrate del paese, o di quelle, cosa più grave, in parte sotto il controllo della criminalità organizzata. Che scelta vogliamo fare, di fronte a queste situazioni patologiche? Vogliamo intensificare la presenza della scuola, tenendo un basso rapporto alunni/docente, o vogliamo allinearci a un livello medio che necessariamente penalizzerà ulteriormente queste situazioni? Come si vede, si tratta di scelte di fondo, di natura politica, sociale e culturale, che vanno affrontate in quanto tali, e non sotto la pressione delle difficoltà di bilancio.

2.2.3. Professione docente.

La questione della retribuzione dei docenti è un'altra cosa. Non è possibile partire dall'assunto che, per innalzarla, si debba ridurre il corpo docenti. Il problema va affrontato in sé. Su questo terreno, la riforma della scuola attuata e in corso di attuazione non dà nessuna risposta. Il problema, in sé, è duplice: da una parte si tratta di portare le retribuzioni a livelli adeguati alle competenze (alte e complesse) richieste dall'insegnamento;

dall'altra si tratta di pensare a prospettive di carriera interne alla professione docente, con avanzamenti stipendiali e di posizione legati non solo all'anzianità, ma anche alla crescita delle competenze e delle responsabilità. Il fine di interventi di questo genere dovrebbe essere quello di innalzare la qualità dell'insegnamento, fornendo una maggiore motivazione ai docenti sul piano del riconoscimento sociale e professionale. Attualmente l'insegnamento nella scuola non è appetibile, per molti giovani che sono mossi non solo da passione ma anche da legittime aspettative di guadagno e di carriera. Inoltre, andrebbero pensati dei meccanismi che rendano più remunerativo lavorare in sedi disagiate, come scuole di periferia o collocate in aree socialmente degradate; oggi, invece, succede esattamente il contrario, tutto concorre a far fuggire dalle situazioni difficili gli insegnanti migliori.

Ora, su tutti questi punti la riforma in corso, nelle leggi e nei regolamenti già approvati, non prevede nulla. Come è noto, però, è in corso di elaborazione un disegno di legge (il cosiddetto d.d.l. Aprea) che modifica lo statuto giuridico dei docenti, introducendo meccanismi di avanzamento non solo per anzianità. Non è chiaro come questo d.d.l. proceda, ma va detto che se lo spirito è quello della cosiddetta "legge Brunetta", non si tratta della direzione giusta. La riforma Brunetta della pubblica amministrazione, infatti, stabilisce arbitrariamente un tetto alle risorse disponibili per i meccanismi premiali, decidendo a priori le quote di personale che possono accedere a dei miglioramenti, e condannando così, sempre a priori, una parte del personale a svolgere comunque il ruolo dei "peggiori". Meccanismi così rigidi non possono costituire una base adeguata di motivazione professionale. Ma, soprattutto, la manovra economica appena approvata dal governo vanifica la possibilità di applicare qualsiasi meccanismo premiale di questo genere, dal momento che blocca tutti gli aumenti di stipendio per tre anni, e rimanda a un tempo sempre più lontano una riforma dello statuto giuridico degli insegnanti.

2.3. Qualità dell'insegnamento e Scuola Secondaria di II grado

Come già detto, il problema della qualità dell'insegnamento va distinto da quelli delle risorse e della professione docente. Questi due sono solo i presupposti di un buon insegnamento. Per affrontare quest'ultimo, bisogna prendere in esame la struttura della scuola nata dalla riforma Gelmini. Come detto all'inizio, ci concentriamo qui solo sulla Scuola Secondaria di II grado, e in particolare sui Licei.

La riforma della Scuola Secondaria di II grado modifica l'ordinamento precedente in due punti fondamentali.

In primo luogo, vengono soppresse le sperimentazioni di ogni genere e vengono ridotti i tipi e gli indirizzi dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali. I Licei diventano sei, con sei indirizzi per il Liceo Artistico e due opzioni, per il Liceo delle Scienze Umane e per il Liceo Scientifico; i Tecnici vengono ridotti in tutto a due settori con undici indirizzi; gli Istituti Professionali a due settori con sei indirizzi.

In secondo luogo, viene ridotta la quantità di ore di lezione afferenti a ogni Liceo o Istituto. Così gli orari dei Licei sono tutti uniformati a 27 ore di sessanta minuti nel biennio, e 30 ore nel triennio (fanno eccezione: il triennio del Classico, 31 ore; il Liceo Musicale, 32 ore per tutto il quinquennio; il Liceo Artistico, 34 ore nel biennio e 35 nel triennio); nei Tecnici e nei Professionali, gli orari sono ridotti a 32 ore di sessanta minuti per tutto il quinquennio.

Si tratta quindi di una notevole operazione di ridimensionamento, in parte giustificabile da esigenze di razionalizzazione, visto l'alto numero di sperimentazioni nei Licei e di indirizzi nei Tecnici e Professionali, che rendevano sempre più difficile gestire il tutto. Ma bisogna chiedersi come sia stata operata questa riduzione, per valutarne le ricadute sull'insegnamento, e non solo sulla gestione del sistema.

Parlando in generale per tutta la Scuola Secondaria di II grado, e tralasciando per il momento una valutazione sulla riduzione degli indirizzi, qualcosa va detto sulla riduzione degli orari. Confrontando i cambiamenti nei vari tipi di scuola, ci si rende conto che la riforma ha uno strano andamento: quanto più ci si allontana dal Liceo Classico, tanto maggiori sono i cambiamenti, e viceversa. La riforma dei quadri orario è sia esterna, come riduzione del monte ore complessivo, che interna, come ridefinizione delle materie curriculari, con vistosi cambiamenti, spesso, nel peso delle singole materie. Ora, se si prende il Liceo Classico si vede che i cambiamenti sono minimi da entrambi i punti di vista (anche se lasciano perplessi, nel biennio, la riduzione di Italiano e di Geografia, accorpata a Storia); nello Scientifico, si hanno cambiamenti più significativi, ma che portano a rafforzare le discipline scientifiche, e quindi non snaturano i caratteri della scuola (colpisce però il ridimensionamento di Storia su tutto il quinquennio). Andando avanti, i cambiamenti diventano macroscopici, fino ad arrivare ai Tecnici e ai Professionali, nei quali il crollo del monte ore disponibile cambia radicalmente la natura dell'insegnamento. Il ministro Gelmini, nella presentazione della riforma alla conferenza stampa del 4 febbraio 2010, ha rivendicato il "modello del Classico", affermando che se il Liceo Classico funziona bene con meno ore di lavoro in classe, questo modello può essere esteso alle altre scuole: meno ore di lavoro in classe e più a casa, quindi più serietà e più efficienza. *Questa affermazione è inaccettabile*, sia perché va contro il funzionamento reale degli altri Licei e degli Istituti, sia perché l'idealizzazione del Liceo Classico ha un non vago sentore classista.

In primo luogo, andrebbe fatto osservare che non si tratta semplicemente di quantità di ore, ma di qualità: occorrerebbe ragionare su un rinnovamento nelle modalità educative e di apprendimento. In secondo luogo, non ha senso pensare che le esigenze didattiche di un Tecnico o di un Professionale siano comparabili con quelle di un Liceo Classico. È evidente che nei primi due casi è necessario un ricorso ben maggiore alle attività di laboratorio, che prendono tempo e richiedono un'organizzazione della didattica più complessa. Inoltre, nei Licei Classici può forse resistere senza troppi problemi la pratica della cosiddetta "lezione frontale", ma questa non può diventare dominante negli Istituti

Tecnici e Professionali; e per fare didattica in maniera diversa, con un coinvolgimento più diretto degli studenti, serve più tempo rispetto a quello necessario per fare lezione dalla cattedra. Infine, la riduzione del tempo scuola può essere un obiettivo perseguibile in generale quando l'ambiente sociale circostante sostiene i percorsi formativi, di ogni tipo, delle persone. La Norvegia e la Finlandia possono permettersi di ridurre il tempo scuola, perché investono nella formazione degli adulti e nel sistema bibliotecario, a tutti i livelli, e perché la pratica della lettura è, in quelle società, molto diffuse. Ma in un paese come il nostro, dove la percentuale di persone che hanno realmente letto almeno un libro in un anno è intorno al 30%, dove c'è un terzo della popolazione caduto in una sorta di analfabetismo funzionale, dove il sistema delle biblioteche municipali è molto carente, in un contesto di questo genere ridurre il tempo scuola significa indebolire drammaticamente le prospettive di formazione degli individui. Inoltre, sempre per i Tecnici e i Professionali, viste le classi sociali di provenienza dei loro alunni, e considerata la scarsissima mobilità sociale del nostro paese, ridurre il tempo scuola significa privare gli studenti di occasioni di acculturazione e di uscita dal proprio contesto sociale. Da qui l'innegabile sapore classista di questo tipo di riordino dei quadri orario.

L'interpretazione in chiave classista del Liceo Classico, implicita nella contrapposizione del "modello del Classico" agli Istituti Tecnici e Professionali, omette peraltro di rilevare che, nella storia italiana, proprio il Liceo Classico ha spesso svolto una importante funzione di perequazione sociale, consentendo ai figli della piccolissima borghesia di entrare a far parte della classe dirigente. In quella contrapposizione il Classico diventa il Liceo borghese, anziché confermare la propria vocazione (che dovrebbe essere di tutta la scuola) di opportunità per le classi meno abbienti di battere la borghesia del privilegio sul terreno del merito.

Se spostiamo l'attenzione dalla Scuola Secondaria in generale ai Licei, vanno messi in evidenza altri problemi. Le sperimentazioni, come già detto, erano ormai diventate una giungla difficilissima da gestire, dal momento che arrivavano ad essere quasi quattrocen- to, secondo le ultime stime del Ministero. Indubbiamente, quindi, era necessaria una semplificazione; inoltre, è evidente a tutti che la condizione di sperimentazione non si può perpetuare in eterno, e che era giunto da tempo il momento di decidere cosa stabilizzare e cosa no. Tuttavia, è anche evidente che per fare questo sarebbe stata necessaria una valutazione attenta di tutti i diversi tipi di sperimentazione, che permettesse di comprendere quali, tra esse, avessero portato a dei risultati significativi. Niente di tutto questo è stato fatto; sono solo state presi in conto alcuni aspetti molto parziali delle sperimentazioni, rendendole quindi da ordinamento (come per esempio l'inglese sul quinquennio per il Classico, o il PNI per lo Scientifico), ma per il resto si è proceduto a un disboscamento indiscriminato, senza salvare niente. Si è perso così l'insegnamento di Musica nel Liceo delle Scienze Umane, l'insegnamento di Diritto nel Linguistico, la possibilità di introdurre il PNI anche al Classico, o un Linguistico con profilo più liceale, per citare solo pochissimi esempi.

L'esperienza accumulata con le sperimentazioni Brocca è stata spazzata via, in nome di un (presunto) approccio alla didattica che non accetta i tempi lenti e le analisi di dettaglio, ma impone in fretta cambiamenti radicali di cui non si valutano a pieno le conseguenze.

Un altro aspetto che lascia perplessi nella riforma dei Licei tocca più da vicino i contenuti. I nuovi regolamenti hanno cambiato i quadri orario e quindi le materie di insegnamento, ma non hanno proposto una ridefinizione profonda dei profili in uscita degli studenti. Ovviamente, questi profili ci sono, ma sono spesso troppo vaghi. Soprattutto, non sembrano tenere conto in maniera adeguata dell'innalzamento dell'obbligo scolastico a sedici anni, ormai in vigore. Niente, nell'ordinamento dei nuovi Licei, rivela un benché minimo tentativo di rendere unitario il percorso del biennio, in vista della certificazione dell'obbligo scolastico. L'importazione *sic et simpliciter* della certificazione europea delle competenze a sedici anni serve a ben poco, se non è preceduta da un *curriculum* in parte unitario nel biennio delle scuole superiori. La questione di un *curriculum* unitario e specifico della fascia di età tra gli undici e i sedici anni, ben prima quindi dell'inizio della scuola superiore, è un problema didattico enorme, che tutti i paesi avanzati devono affrontare, ma da cui la riforma Gelmini non è stata minimamente sfiorata.

L'assenza di riflessione sulla didattica che accompagna questa riforma, infine, si manifesta a chiare lettere sul terreno dei programmi delle singole discipline. Le Indicazioni Nazionali sembrano muoversi in modo compromissorio tra esigenze contraddittorie: da una parte, recepire le direttive europee che tendono a concentrare l'attenzione sulle competenze piuttosto che sui contenuti; dall'altra, in senso diametralmente opposto, promuovere uno "spirito antipedagogico" che, per correggere gli eccessi del pedagogismo, cioè della didattica fine a se stessa, si spinge ad affermare una superiorità dei contenuti in quanto tali. Allo stesso tempo, questi contenuti sono però presentati in maniera minimale, semplificata, e ripetendo pigramente schemi ereditati dalla tradizione; non si ha il coraggio di fare delle scelte radicali, di selezione o di cambiamento, per venire incontro alla necessità (sentita dai docenti) di insegnare meno ma meglio, a fronte di studenti sempre più deboli nei presupposti culturali di base. Inoltre la scelta di presentare Profili disciplinari unici a fronte di ben sei percorsi formativi, con quadri orari diversi, senza neppure un tentativo di declinazione della disciplina, pare segnalare più una indifferenza per le condizioni di trasmissione della cultura che un interesse per la costruzione di una cultura di base comune.

3. La filosofia nella riforma. Sull'insegnamento della filosofia nei nuovi Licei

I cambiamenti nell'insegnamento della filosofia, nei nuovi Licei, seguono l'andamento già descritto per la trasformazione della Secondaria di II Grado in generale: quanto più ci si allontana dal Liceo Classico, maggiori sono i cambiamenti. Ci muoveremo su tre terreni:

- la ridefinizione del numero di ore di Filosofia nei nuovi quadri orario;
- i nuovi programmi nelle Indicazioni Nazionali;
- il rapporto della filosofia con le discipline ad essa collegate, e le nuove classi di concorso.

3.1. Filosofia nei nuovi quadri orario

Ovviamente, le considerazioni che seguono riguardano solo il triennio dei Licei. In fondo al testo si trova una tabella comparativa degli orari del vecchio e del nuovo ordinamento per Filosofia, Storia e Scienze Umane, tabella a cui rimandano le considerazioni che seguono. Daremo per scontate le ragioni della presenza della filosofia nei *curricula* liceali e l'importanza della sua valenza formativa, temi su cui la S.F.I. si è già ampiamente espressa.

Nel *Liceo Classico* non c'è nessun cambiamento: l'insegnamento di Filosofia resta a tre ore settimanali per ogni anno del triennio, abbinato a tre ore settimanali di Storia. Quindi, per la cattedra di Filosofia e Storia restano le 18 ore settimanali dell'ordinamento tradizionale.

Nel *Liceo Scientifico*, Filosofia ha tre ore settimanali per ogni anno, mentre Storia viene ridotta per tutti e tre gli anni a due ore; il totale delle due materie è così di cinque ore settimanali per ogni anno. Quindi il totale sul triennio è invariato, ma la nuova distribuzione penalizza l'ultimo anno. Nel *Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate*, rispetto al precedente Liceo Scientifico-Tecnologico, che aveva lo stesso orario da ordinamento, Filosofia perde due ore, una al secondo anno e una al terzo.

Procedendo ancora, i cambiamenti sono più significativi.

Nel nuovo *Liceo Linguistico*, che sostituisce tutti i diversi tipi di Linguistico attualmente esistenti, l'insegnamento di Filosofia e Storia nel triennio è ridotto a 12 ore, mentre prima poteva essere di 16 o di 17; c'è quindi una perdita netta di quattro o cinque ore, a seconda dei casi. Nello specifico, Filosofia perde da due a tre ore, essendo ridotta a sole due ore settimanali per ogni anno.

Anche nell'area dei nuovi *Licei delle Scienze Umane* i cambiamenti sono radicali. Nel *Liceo delle Scienze umane "base"* le ore di Filosofia sono le stesse previste negli attuali Licei Socio-Psico-Pedagogici e Licei delle Scienze Sociali, cioè tre a settimana per tutto il triennio; tuttavia, diminuiscono le ore di "Scienze Umane" propriamente dette, cioè Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc., che scendono, nel totale del triennio, da 17-18 a 15. Nel *Liceo delle Scienze Umane opzione Economico-Sociale*, la riduzione è più forte e coinvolge anche Filosofia: questa perde un'ora a settimana per tutto il triennio, e le Scienze Umane sono ridotte a nove ore in tutto il triennio.

Nel *Liceo Artistico* non ci sono cambiamenti, mentre il *Liceo Musicale* è una novità.

Che conclusioni si possono trarre da questa breve rassegna? Si nota una *costante tendenza a ridurre il numero di ore*, per Filosofia come per altre materie, *negli indirizzi più lontani da quelli tradizionali*. Poiché non è chiaro quali siano i criteri didattici che hanno orien-

tato tali scelte, il fatto che si tratti sempre di riduzioni dà l'impressione che l'esigenza fondamentale sia quella di tagliare i costi. Non è chiaro, per esempio, perché nel Liceo delle Scienze Umane le Scienze Umane propriamente dette siano ridotte, dato l'indirizzo. Non è chiaro perché nel Liceo Scientifico il taglio abbia colpito solo l'opzione delle Scienze Applicate. Non è condivisibile l'idea di ridurre drasticamente il profilo liceale del Linguistico, centrandolo solo sulle lingue, e senza raccogliere in alcun modo i risultati delle sperimentazioni.

3.2. Le nuove Indicazioni Nazionali

Sul piano dei programmi, come già accennato, l'intervento del governo è molto generico, poco più di una spolverata superficiale di innovazione, e non coglie l'occasione per affrontare problemi fondamentali. È opportuno, prima di vedere le nuove Indicazioni Nazionali, ricordare quali sono questi problemi.

Il primo riguarda il contenuto di quello che si insegna nei Licei rispetto allo stato attuale della disciplina. Nello studio accademico "la filosofia" al singolare non esiste. Esistono diversi rami della filosofia, ognuno con le proprie competenze e i propri autori di riferimento, ognuno con un proprio patrimonio teorico. L'insegnamento della filosofia nei Licei non riesce a rendere conto di questo, perché resta ancora fortemente ancorato all'impianto storico. Indubbiamente questa formazione storica ha avuto e ha ancora molti meriti: favorisce la sensibilità interpretativa e tiene la filosofia in un rapporto vivo con i suoi contesti di origine. Allo stesso tempo, però, forse non è più sostenibile che l'insegnamento della filosofia debba essere *solo* storico. Sarebbe opportuna una riflessione generale che porti alla luce altri modelli. La S.F.I. ha formulato in merito proposte che hanno conseguito un largo consenso: la struttura storico-problematica dei contenuti programmatici; l'imprescindibilità dei testi filosofici nella didattica; l'apertura agli altri saperi.

C'è poi un altro problema, che va al di là di queste difficoltà legate strettamente alla filosofia, ma coinvolge probabilmente tutte le materie più o meno "umanistiche". Esso si potrebbe riassumere in due esigenze: "meno e meglio", "più propedeuticità". All'origine si trovano lo sviluppo dell'educazione di massa e la fine della cultura liceale per l'*élite*, fine alla quale il nostro ceto intellettuale non sembra ancora essersi rassegnato. Sempre più spesso gli studenti del liceo sono privi dei riferimenti culturali scontati che permettono di dare senso al sapere appreso a scuola. Questo fenomeno non è così recente come sembra, probabilmente risale alla fine degli anni Sessanta, cioè al momento in cui cominciano a entrare nella scuola superiore gli allievi della nuova scuola media unificata, perché questa segna la fine di un sistema di istruzione elitario. Oggi è diventato semplicemente più evidente. Se viene a mancare quella cultura "alto-borghese" di sfondo a cui si appoggiavano naturalmente gli studenti di un liceo per pochi, l'insegnamento deve cambiare. Bisogna insegnare i classici più in profondità e meno in estensione. Quindi, nei programmi ereditati dalla tradizione bisogna avere il coraggio di fare delle scelte, anche drastiche. Inoltre, bisogna

individuare, anche in ambito “umanistico”, un percorso propedeutico, che parta dai “fondamentali”, dagli elementi essenziali, prima di affrontare altre cose.

Quindi, per riassumere brevemente queste osservazioni introduttive: se si volesse affrontare seriamente l’insegnamento della filosofia nei Licei bisognerebbe dare una risposta a tre domande: quale struttura generale per l’insegnamento della materia? come garantire che tale struttura sia propedeutica, progressiva dal punto di vista didattico? Cosa tagliare e cosa conservare?

Niente di tutto ciò succede nelle nuove Indicazioni Nazionali. Queste in effetti introducono, in teoria, due esigenze nuove: l’adeguamento a un insegnamento per competenze, sempre più seguito dalle direttive dell’Unione Europea, e la selezione dei contenuti essenziali (definiti “imprescindibili”), distinguendoli da quelli che vengono lasciati alla libertà del docente.

Riguardo al primo punto, troviamo nelle Indicazioni Nazionali alcune osservazioni sul fatto che il discorso delle competenze va applicato con discrezione, tenendo conto che esse sono difficilmente separabili dai contenuti. Idea condivisibile, ma non viene detto molto di più. Quanto al secondo punto, ogni programma specifica quali sono le parti “imprescindibili” e quali vanno lasciate alla scelta del docente, con richiami anche espliciti ai principi dell’autonomia scolastica su questo terreno. Anche qui, bene, perché probabilmente gli insegnanti di filosofia dei licei farebbero molto meglio se selezionassero di più, servendosi della loro autonomia didattica, garantita dalle leggi.

Al dunque, però, dopo le considerazioni generali, i programmi innovano ben poco. Pigramente, sono ripresi i soliti contenuti in successione storica, solo accentuando quello che sarebbe più importante. Si presenta quello che si fa già, e si viene incontro all’esigenza “meno ma meglio” semplicemente canonizzando i grandi classici (Platone, Aristotele, Agostino, Tommaso, ecc.), rischiando di ridurre l’insegnamento della filosofia a una successione di “medaglioni” isolati. La storia della filosofia viene così sostituita da una mera dossografia storica, anche un po’ approssimativa, che rappresenta un forte impoverimento culturale, tanto più se dovesse assorbire l’elemento teorico. L’insensibilità verso il reale trasformarsi della riflessione filosofica si vede nella mancanza di spazio concessa ad ambiti tematici importanti come la filosofia della mente o del linguaggio, o la pochezza dello spazio lasciato alla filosofia morale e soprattutto alla filosofia politica.

3.3 Rapporto con discipline collegate a Filosofia. Nuove classi di concorso e “classi atipiche”

Qualche parola va spesa anche sulle discipline tradizionalmente collegate a Filosofia nelle classi di concorso, cioè da una parte Storia e dall’altra le “Scienze Umane” (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc.).

Per quel che riguarda Storia, sarebbe opportuno aprire una riflessione sul suo abbinamento con Filosofia in un contesto di sempre crescente divisione del lavoro tra le di-

scipline, senza però trascurare l'importanza di un patrimonio ormai accumulato nel tempo di insegnamento comune di entrambe le materie.

Quanto alle altre discipline (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc.), nei nuovi ordinamenti esse vengono insegnate nei Licei senza più essere accoppiate alla filosofia; inoltre, insegnamenti più o meno apparentati si trovano anche in alcuni Istituti Tecnici e Professionali. Questa operazione sembra rispettare la situazione delle discipline per quel che riguarda il rapporto con la filosofia, ma il fatto che nel Liceo delle Scienze Umane sia stata restaurata l'accoppiata Storia-Filosofia fa piuttosto sospettare che questi cambiamenti siano stati guidati da una logica molto più tradizionalista: le discipline "per bene" sono Storia e Filosofia, e per questo il loro campo viene esteso, senza rimettere in discussione la loro unione, mentre le altre sono "meno nobili", e vengono messe tutte insieme senza distinzioni, separate però da Filosofia.

Insomma, anche su questo terreno, pigra ripetizione di stereotipi, assenza di coraggio e rafforzamento di pregiudizi tradizionalisti, incarnati dal dubbio "modello del Liceo Classico".

Inoltre, questa situazione è resa ancora più problematica dalle nuove classi di concorso e dalle cosiddette "classi atipiche". La riforma prevede la ridefinizione delle classi di concorso per tutti gli insegnamenti, ma il Regolamento non è stato ancora approvato. Sulla base delle bozze, le classi 36/A (Filosofia, Psicologia e Scienze dell'educazione) e 37/A (Filosofia e Storia) diventeranno la A-17 (Filosofia e Scienze Umane) e la A-18 (Filosofia e Storia).

La A-17 darà accesso all'insegnamento di: Filosofia nei Licei Artistico, Musicale e Coreutico, Scientifico Scienze Applicate; Scienze Umane nel Liceo delle Scienze Umane e nel Professionale Servizi Socio-Sanitari; Teoria della Comunicazione nel Tecnico Grafica e Comunicazione; Tecnica della Comunicazione nel Professionale Servizi Commerciali.

La A-18 darà accesso a: Filosofia e Storia nei Licei Classico, Scientifico, Linguistico e delle Scienze Umane.

Come mostra anche la tabella in fondo al testo, la novità per i Licei è l'accorpamento di Filosofia e Storia nel Liceo delle Scienze Umane, e l'attribuzione dell'Artistico e del Liceo Scientifico delle Scienze Applicate alla sola A-17.

Poiché il Regolamento non è ancora stato approvato, per il primo anno scolastico "riformato" il Ministero ha esteso le "classi atipiche" agli insegnamenti del primo anno: ciò vuol dire che è possibile attribuire una cattedra di una classe di concorso anche a docenti che non hanno esattamente quella classe, ma una affine. Tale meccanismo è già da tempo in uso in casi limitati, per esempio per Italiano, Latino e Greco nei Licei. Per l'a.s. 2010-11 viene esteso ad altri insegnamenti, ma Filosofia non è coinvolta poiché il suo insegnamento inizia solo nel triennio. Inoltre, si può ricorrere alle classi atipiche solo per evitare di creare soprannumerari.

Sembra però che anche in futuro, quando la riforma sarà a regime, le classi di concorso di Filosofia saranno atipiche. In tal caso, vanno fatte delle osservazioni dal punto di vi-

sta didattico. La fluttuazione indiscriminata da una classe di concorso all'altra rischia di rendere più difficile un insegnamento di qualità. Con le classi atipiche, l'inadeguatezza delle competenze specifiche si aggraverà, dal momento che discipline in fondo molto diverse come Filosofia, Storia, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, ecc., potranno essere insegnate tutte dalla stessa persona. Soprattutto, il problema risiede nel fatto che le classi atipiche non tengono conto dello specifico *curriculum* universitario del docente: non tengono conto cioè della sua preparazione in una disciplina o in un'altra, e rendono possibile attribuire l'insegnamento di una materia a chi non ha le competenze effettive per tenerlo. Sarebbe necessario, al contrario, ancorare saldamente gli insegnamenti al *curriculum* universitario dei docenti.

Per concludere sulla questione della "classi atipiche", sono invece da condannare fermamente le contrapposizioni a cui si è assistito negli ultimi mesi tra esponenti della 36/A e della 37/A. Una posizione politica matura deve in primo luogo rifiutare tali reazioni per salvare una prospettiva unitaria, critica e costruttiva. Inoltre, sul piano concreto, esse sono ingiustificate: niente dimostra che i cambiamenti penalizzino una classe di concorso a scapito dell'altra, niente permette di dire in che modo le classi atipiche incideranno sull'attribuzione delle cattedre, fino a quando non verranno chiarite le condizioni di applicazione. Le rivendicazioni delle associazioni su questo terreno, e in particolare della S.F.I., dovrebbero muoversi in primo luogo al fine di correggere le distorsioni didattiche provocate da questi meccanismi, e di garantire un percorso di formazione e di insegnamento coerente per ogni docente.

INSEGNAMENTO DI FILOSOFIA, STORIA E SCIENZE UMANE NEI TRIENNI DEI LICEI

Tabella comparativa del vecchio ordinamento (v. o.) e dei nuovi Licei

Tipo di Liceo – Classe di concorso	Ore settimanali di lezione				
	Filosofia (1°-2°-3° anno)	Storia (1°-2°-3° anno)	Sc. umane ¹	Totale per ogni anno	Totale triennio
Liceo Classico v. o. – 37A	3-3-3	3-3-3	/	6-6-6	18
Liceo Classico Gelmini – A18	3-3-3	3-3-3	/	6-6-6	18
Liceo Scientifico v. o. – 37A	2-3-3	2-2-3	/	4-5-6	15
Liceo Scientifico Gelmini – A18	3-3-3	2-2-2	/	5-5-5	15
Liceo Scient. Tecnologico v. o. – 36A, 37A ²	2-3-3	[2-2-3] ³	/	[4-5-6] ³	[15] ³
L. Scient. Scienze applicate Gelmini – A17	2-2-2	[2-2-2]³	/	[4-4-4]³	[12]³
Liceo Linguistico v. o. – 37A	3-3-3	2-2-3	/	5-5-6	16
Liceo Linguistico Brocca v. o. – 37A	2-3-3	3-3-3	/	5-6-6	17
Liceo Linguistico Gelmini – A18	2-2-2	2-2-2	/	4-4-4	12
Liceo Socio-Psico-Pedagogico v. o. – 36A	3-3-3 (36A)	[2-2-2] ³	7-7-5 (36A)	10-10-8 (fil. e sc. um.)	9 (filosofia) 19 (sc. umane)
Liceo Scienze Sociali v. o. – 36A	3-3-3 (36A)	[3-3-3] ³	6-6-6 (36A)	9-9-9 (fil. e sc. um.)	9 (filosofia) 18 (sc. umane)
Liceo Scienze Umane Gelmini – A17, A18	3-3-3 (A18)	2-2-2 (A18)	[5-5-5]³ (A17)	[8-8-8]³ (fil. e sc. um.)	9 (filosofia) 15 (sc. umane)
L. Sc. Um. econ.-soc. Gelmini – A17, A18	2-2-2 (A18)	2-2-2 (A18)	[3-3-3]³ (A17)	[5-5-5]³ (fil. e sc. um.)	6 (filosofia) 9 (sc. umane)
Liceo Artistico v. o. – 36A, 37A ²	2-2-2	[2-2-2] ³	/	[4-4-4] ³	[12] ³
Liceo Artistico Gelmini – A17	2-2-2	[2-2-2]³	/	[4-4-4]³	[12]³
Liceo Musicale Gelmini – A17	2-2-2	[2-2-2]³	/	[4-4-4]³	[12]³

¹ Comprende, a seconda dei casi: Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Metodologia della ricerca.

² Attualmente, gli insegnamenti vengono attribuiti ora a una classe di concorso ora all'altra, a seconda dei casi.

³ Le materie tra parentesi quadre non sono, normalmente, unite all'insegnamento di Filosofia, e quindi i totali tra parentesi quadre nelle ultime due colonne non costituiscono un insegnamento unico.

LE SEZIONI

ANCONA

Le attività della sezione di Ancona, sia quelle autonomamente progettate, sia quelle condive con altre istituzioni e associazioni, sono da sempre finalizzate alla diffusione della cultura e dell'esperienza filosofica nella città. Numerosi sono, pertanto, gli eventi cittadini, a tal fine orientati, cui la S.F.I. dorica presta la sua collaborazione.

Prosegue, di concerto con il comune di Ancona, l'ormai storica iniziativa, *Le parole della filosofia*, giunta alla sua XV edizione, che propone incontri tra i maestri del pensiero e la cittadinanza sui grandi temi della filosofia. Nel 2009 (gennaio-giugno), nel contesto del *Festival del pensiero*, Giulio Giorello, Enrico Berti, Ermanno Bencivenga, Vito Mancuso hanno trattato il tema *Emozioni per conoscere*, parlando rispettivamente della *scoperta*, della *meraviglia*, della *gioia*, del *bene*. Nel 2010, il tema delle *parole della filosofia* è stato *Essere soggetti in un mondo che cambia*. Ne hanno parlato Giacomo Marramao, Salvatore Natoli, Maurizio Viroli, Vito Mancuso, attraverso le questioni dell'*identità, dignità, doveri, autenticità*. Per il 2011 il tema è *Futuro: minaccia o promessa?* Chiamati a rispondere alla domanda sono Remo Bodei, (*incertezza*); Maurizio Ferraris (*anima e iPad*); Massimo Donà (*tempo e progetto*); Maurizio Veroli (*memoria e impegno*).

Il luogo degli incontri, coordinati nelle varie edizioni da Giancarlo Galeazzi, Presidente S.F.I. di Ancona, è il teatro Sperimentale, in cui si registra ogni volta una folta presenza ed una fedele partecipazione del pubblico.

In parallelo, si sono svolti e sono in corso anche nel corrente anno, in collaborazione con il Comune di Ancona, gli incontri pomeridiani *A scuola di filosofia* con Giancarlo Galeazzi: nel 2009, *Le emozioni dell'amore (innamoramento passione, fedeltà, gelosia)*; nel 2010, *Quale dialogo in un mondo che cambia: persone, istituzioni, culture, religioni*; nel 2011, *La filosofia dei sentimenti (amore, odio, timore, rispetto)*.

Con il Comune di Falconara, la S.F.I. di Ancona ha organizzato l'iniziativa *Nel giardino del pensiero* (luglio 2009, luglio 2010), filosofi in dialogo, nel giardino pensile del Castello di Falconara Alta: Franco Riva ed Emilio Baccharini, nell'edizione 2009; Sergio Givone e Francesco Bellino, nell'edizione 2010. Per il luglio 2011 la serie di incontri con i filosofi sul tema *L'ora felice*.

Altri appuntamenti estivi con la filosofia sono stati proposti alla cittadinanza con l'iniziativa *Le ragioni della parola*, V edizione (luglio-agosto 2010) nell'ambito della rassegna *Amo la mole*. Massimo Cacciari ha tenuto una relazione sul tema *Etica della perpensabilità* e Paolo Rossi sul tema *Dedalo e il labirinto: l'uomo, la natura, la tecnica*.

Altre iniziative ideate e svolte con l'intento di rendere la filosofia presente e significativa nella vita culturale cittadina sono:

- "Poesia tra arte e pensiero" (I edizione) 21 Marzo 2009, in occasione della Giornata mondiale della poesia, "Emozioni del creare" (Mostra di opere di P.I. Chissotti; interventi di G. Galeazzi e E. Bencivenga);

- “La filosofia come stile” (I edizione) 21 marzo 2009. Presentazione dell’omonimo volume di E. Bencivenga, pubblicato da Bruno Mondadori. Contributi di G. Galeazzi e M. Orsetti. Intervento di E. Bencivenga;
- “Libri per pensare” (V edizione) 23 Aprile 2009 (in occasione della Giornata mondiale del libro) Presentazione del libro ”Cielo di plastica” di L. Alici presente all’evento. Interventi di G. Galeazzi e V. D’Ambrosio. Coordinamento di V. Varagona (RAI);
- XIII Giornata filosofica (Maggio 2009 - Aula magna dell’ITM di Ancona): “Filosofia e cristianesimo in alcuni pensatori francesi contemporanei”. Contributi di F. Giacchetta (Maurice Blondel); G. Galeazzi (Jacques Maritain); C. Canullo (Henry Nabert); G. Sansonetti (Michel Henry);
- “E le stelle stanno a guardare” (V edizione) novembre 2010, in collaborazione con il comune di Ancona e l’Università politecnica delle Marche: “Raccontare l’universo” con M. Hach, astronomo; “Interrogare l’universo” con G. Vattimo, filosofo.

Tra gli appuntamenti maggiormente significativi, vanno ricordate le varie edizioni del percorso di riflessione itinerante – svolto attraverso i luoghi di studio, di aggregazioni e di incontro cittadini (accademia, liceo, librerie, caffè) – nell’ambito della celebrazione della Giornata mondiale della filosofia e denominata *La filosofia nella città*:

- 18 e 22 Novembre 2009, (V edizione), ISSR- SFI Ancona – I Circostrizione comune di Ancona: *La riflessione filosofica, questioni di oggi, questioni di sempre*. Contributi di G. Galeazzi (*L’idea di persona tra filosofia, religione e scienza*); P. Mancinelli (*Politica*); C. Pesco (*Etica*); M. Della Puppa (*Antropologia*); *Caffè filosofico*, condotto da G. Talamonti e O. Galuppo;
- 19 e 20 novembre 2010, (VI edizione), ISSR- SFI Ancona – I Circostrizione comune di Ancona: *Pensare e agire la libertà*. Contributi di G. Galeazzi (*Liberi di credere?*); M. Della Puppa (*Liberi di scegliere?*); P. Mancinelli (*Ugualemente liberi nella diversità?*); G. Moraca (*Liberi di dialogare?*)
- Ed infine: *Che cosa ci impedisce di essere liberi? Caffè Filosofico* condotto da G. Talamonti.

In programmazione per l’anno 2011, oltre alle attività già citate, sono da ricordare alcune iniziative che si pongono in continuità con il passato. Fra queste il *Maggio filosofico*, che quest’anno avrà il titolo *Siamo tutti in pensiero* e la veste dell’intervista. Il primo incontro riguarderà il tema dell’evoluzionismo spiritualista che verrà affrontato mediante un’intervista a Franco Trinca, biologo. In passato il *Maggio filosofico* ha rappresentato, oltre che l’occasione di un incontro cittadino su grandi questioni tratte dall’esperienza esistenziale di tutti (*È un inganno l’amore? In che cosa è legittimo sperare? Ha un senso la sofferenza?* ed altre), anche un momento di riflessione condivisa tra i soci. Nell’edizione 2009, l’attenzione si è concentrata sull’esame, guidata da Michele Della Puppa, di due opere: N. Levy, *Neuroetica. Le basi neurologiche del senso morale*, Apogeo, Milano 2009 e A. Newberg-E. D’Aquili, *Dio nel cervello*, Mondadori, Milano 2002. Nell’edizione 2010, il tema del *Maggio filosofico* è stato individuato ne *L’io conteso tra scienza e filosofia* ed è stato trattato con il contributo di G. Moraca (*Il pensiero ermeneutico*); Michele della Puppa (*Il pensiero analitico*); V. Menicucci (*Un’etica per il futuro*).

Prosegue nelle scuole marchigiane la sperimentazione di alfabetizzazione filosofica precoce, denominata *Esercitiemo il pensiero. L’esperienza filosofica nella scuola dell’obbligo*, iniziata nel 1998 e coordinata da B.M. Ventura. Sempre alle scuole è dedicato l’impegno progettuale ed at-

tuativo relativo al progetto *Innovazione nella tradizione. Attualità del testo filosofico* e lo studio e l'analisi del Progetto della Commissione didattica S.F.I., *La filosofia e i saperi scientifici*, che verrà realizzato nelle scuole a partire da settembre 2010, per il coordinamento dei soci S.F.I.

Prosegue, con cadenza mensile, il *Caffè filosofico* condotto da G. Talamonti. Il prossimo appuntamento è per il 5 febbraio 2011 sul tema *Il bene e l'amore*.

È previsto per il 22 febbraio 2011, l'incontro con S. Zecchi sul tema *Sentimenti nel tempo* nell'ambito dell'iniziativa *Conversazioni tra letteratura e filosofia*:

In primavera, il 10 maggio, la XVI edizione della *Giornata filosofica* sarà dedicata al tema: *Il pensiero e la cura*. Sono previsti interventi di G. Galeazzi, M. Mercuri, B.M. Ventura, B. Zorzi.

Bianca Maria Ventura

LA SPEZIA

Nel corso dell'anno 2010 (la Sezione spezzina ha dato l'ultima notizia della propria attività nel fascicolo n. 198. di Settembre-Dicembre 2009) i capitoli di impegno della Sezione si sono mantenuti identici, e si è aggiunta qualche novità.

Tali capitoli sono:

- a) Rivista Annuale di Filosofia "Glaux";
- b) Collana di libri "Biblioteca di Glaux";
- c) Scuola di Filosofia aperta alla Città.

La novità da segnalare è:

- d) Lettorato permanente per il Liceo Classico, istituito a partire dal presente A.S. 2010-2011.

La rivista "Glaux" ha pubblicato in giugno il suo sesto numero ("Glaux" - Rivista Annuale di Filosofia - Anni VII-X, 2006-2009), con presentazione alla Spezia a cura di Biagio de Giovanni, col quale si era svolta la conversazione sul tema "Verità-Storia/Europa-Mondo: nodi segreti di una doppia diade", che è la chiave monografica del numero (si trova alle pagine 17-46).

La costellazione dei saggi è la seguente:

Luca E. Cerretti, *La diade geofilosofica. Un'interpretazione*; Francesca Del Santo, *Contrattempi della verità in epoca di spazializzazione del concetto*; Luca Basile, *Critica del principio di identità e primato della mediazione. Osservazioni a partire dallo Hegel jenense*; Rossella Danieli, *Hegel al tempo dell'intercultura*; Antonino Postorino, *L'universo, il fiore, il seme. La lotta di Giacobbe con l'angelo*; Lucio Carassale, *Hegel e non Hegel*; Valerio Martone, *La storia fra libertà e provvidenza: il percorso dell'eguaglianza delle condizioni e la problematicità di una filosofia della storia in Alexis de Tocqueville*; Ivan Scancelli, *Due paradigmi dell'uso politico del concetto di civiltà nel XIX secolo: Guizot e Balbo*; Paolo De Lucia, *Quale verità per l'uomo nel Terzo Millennio? Pensiero antropologico e cultura scientifica*; Sara Denevi, *Multiculturalismo e diritti dei migranti*; Andrea Cavazzini, *Per una archeologia della storiografia*; Rossana Lista, *The Last Crusa-*

de: *l'Alleanza fra fatti e verità*; Paolo Bestini, *L'altra faccia della luna: scrivere sugli uomini*.

Nel settembre è stata inoltre condotta, con Vincenzo Vitiello, la conversazione che farà da chiave monografica del prossimo numero di "Glaux", cioè il senso filosofico della figura teologica dell'incarnazione, e più in generale il significato della corporeità.

La collana "Biblioteca di Glaux", aperta nel 2007 con lo stesso gruppo editoriale della Rivista, *Lumières Internationales*, che ha presentato il suo primo volume nel dicembre dello stesso anno (Antonino Postorino, *Per una sapienza minima. Breviario di salvezza filosofica*, Lumières Internationales-Lugano, Milano 2007), ha visto quest'anno l'uscita del suo secondo volume, cioè: Francesca Del Santo, *Divagazioni bioetiche*. Il volume è stato presentato in Gennaio presso la Sala della Provincia, con la presenza dell'autore della Prefazione, Gaspare Polizzi, e del curatore della collana, Antonino Postorino.

La Scuola di Filosofia ha concluso l'Anno accademico 2009-2010 col programma di lavoro a suo tempo precisato, e ha avviato in Ottobre l'Anno 2010-2011. La Scuola continua a offrire e richiedere un impegno annuo di 90 ore, distribuite in 30 settimane parallele alla normale scansione di un anno scolastico. La sede della Scuola resta il Palazzo degli Studi "Principe Umberto", sede del Liceo Classico che fin dall'inizio offre i locali per la sede della Società Filosofica Italiana e per lo svolgimento delle sue attività, come appunto la Scuola di Filosofia.

La modalità di organizzazione del corso resta quella delle ore distribuite per metà al corso di formazione e per metà alle attività seminariali.

Il corso di formazione sta concludendo quest'anno un ciclo di lezioni iniziato ma non portato a termine lo scorso anno sul pensiero contemporaneo, la cui scansione completa prevedeva letture guidate di testi di Marx, Kierkegaard, Comte, Schopenhauer, Nietzsche, Wittgenstein, Husserl, Heidegger, Gadamer, Gentile, Severino.

Le attività seminariali progettate e avviate sono le seguenti: 1) Giorgio Di Sacco Rolla, "L'epistemologia falsificazionista: Popper e altro"; 2) Francesca Del Santo, "Sul concetto della Verità: D. Marconi"; 3) Franco Bestini, "La costruzione dell'io nella filosofia moderna: Cartesio e oltre"; 4) Maria Cristina Mirabello, "L'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert: lettura di articoli"; 5) Lucio Carassale, "Heidegger, *Essere e tempo*"; 6) Pietro Lazagna, "Interazioni nella cultura mediterranea"; 7) Norbert Künkler, Lettorato filosofico in lingua tedesca: "Intorno a Hegel".

Si è infine istituito, a partire da quest'anno, un Lettorato permanente di Filosofia per gli allievi del Liceo Classico "Lorenzo Costa". Il Lettorato si estende per l'intero Anno Scolastico, da Ottobre e Maggio, e per tutti i tre Corsi liceali, realizzando nelle ore pomeridiane la lettura guidata dei testi classici della letteratura filosofica in contrappunto con lo svolgimento dei programmi curricolari mattutini. Gli incontri durano due ore e hanno frequenza settimanale (per un totale di 6 ore, due per Corso), la frequenza è libera ma vengono registrate le presenze, essendo concordato col Liceo, nel caso di frequenza regolare e continua, il riconoscimento di credito formativo.

La funzione docente è assicurata a costo zero dalla Sezione spezzina della Società Filosofica.

Antonino Postorino

MATERA

L'attività svolta nel 2010 è consistita in sei convegni di studio, tutti su temi ritenuti di vivo interesse; i primi due nell'aula magna del Liceo scientifico "Dante Alighieri" di Matera, gli altri nella sala congressi del Palace Hotel di Matera. Il primo convegno, realizzato il 12 gennaio con la collaborazione della locale delegazione dell'associazione di cultura classica, è stato intitolato "Attualità, problematiche etico-sociali nel pensiero classico greco". L'incontro ha avuto come testo di riferimento il saggio di Nunzio Campagna *Dell'essere e della politica-dialogo tra filosofi greci*. Ivi si immagina che nell'Ade s'incontrano Eraclito, Gorgia, Anassagora, Democrito, Platone, Aristotele, Crisippo e Plotino, i quali come in un moderno talk show discutono ognuno mettendo in rilievo la propria dottrina e contestando le aporie di quelle degli altri presenti.

Il convegno ha evidenziato la sorprendente modernità delle identità etico-sociali dei geniali pensatori di oltre due millenni fa, sulla base delle relazioni dello scrivente e di Luciano Veglia, con interventi di Carlo Fiorone e Giovanni Caserta. Ha concluso degnamente Nunzio Campagna.

Il convegno del 24 febbraio è stato dedicato al tema: "Verità e religione nella vita di Giordano Bruno", occasionato dalla ricorrenza del 500° anniversario della fine tragica del filosofo di Nola; la dotta relazione della vicepresidente di questa sezione della S.F.I., Carmela Dinnella, cui si è aggiunto l'intervento di Michele Tuzio, ha rilevato le tante geniali intuizioni speculative di Bruno, di perdurante viva attualità, e nel contempo ha dato modo di riflettere sulle condizioni storiche che giustificano l'Inquisizione, con la conseguente strumentalizzazione laicista prodottasi nei secoli XIX e XX.

Il 22 maggio ha avuto luogo il convegno su "Gli ordini religiosi equestri nel medioevo", in collaborazione con l'Ordine del S. Sepolcro di Gerusalemme rappresentato dal dott. Nicola Madio. La relazione di base è stata svolta da Raffaele Pinto, pubblicista socio della S.F.I. e cavaliere dell'O.S.S.S. di Gerusalemme; egli ha illustrato opportunamente tanti aspetti caratteristici degli Ordini religiosi equestri, le cui benemerite sono tuttora rilevanti in opere umanitarie. Una storia succinta ma organica dell'origine e degli sviluppi dei detti Ordini è stata presentata dal rev. prof. Donato Giordano O.S.B.

L'attività dell'associazione è ripresa il 15 ottobre col convegno su "Aspetti etici delle cure mediche attuali". La relazione basilare è stata svolta da Raffaella De Franco, docente di bioetica dell'Università di Bari, che ha ampiamente illustrato l'eticità insita nell'attività medica, ispirata ai sempre validi dettami di Ippocrate; quindi ha analizzato il significato del "consenso informato". L'odontoiatra Rocco Gentile con la proiezione di suggestive diapositive ha evidenziato pensieri finalizzati a dimostrare che la felicità è certamente lo scopo ultimo della salute, ma il godimento di essa si ottiene stabilmente solo con l'amore fattivo per il prossimo, in senso cristiano. Dopo gli interventi, in sede di discussione, di Rossella Zagaria, Antonio Gallitelli e Luigi Verdone, ha concluso magistralmente Mario Manfredi, ordinario di Filosofia morale all'Università di Bari, il quale ha fatto riferimento, tra l'altro, al pregevole volume, da lui curato, *Variazioni sulla cura*, composto di 17 saggi sulle problematiche mediche attuali. Il 12 novembre, col convegno su "La coscienza nazionale dopo 150 anni dell'Unità d'Italia", la sez. lucana della S.F.I. ha dato il suo contributo ad una riflessione

ne doverosa sulla storica ricorrenza. I proff. Maurizio Marirano e Michelangelo Morano, entrambi dell'Università di Basilicata, hanno relazionato introduttivamente: il primo ha rilevato le geniali interpretazioni di A. Labriola; il secondo ha considerato il pensiero dei più illustri meridionalisti. L'intervento più atteso ed encomiato è stato del sen. Giampaolo D'Andrea, ordinario di Storia contemporanea dell'Università di Basilicata, che ha illustrato, tra l'altro, l'incidenza del liberalismo, la straordinaria abilità della classe dirigente piemontese al contrario dell'insipienza di quella napoletana, il favore convergente della Francia e dell'Inghilterra benché tra loro ostili. Purtroppo non c'è stato il modo di affrontare adeguatamente le cause della questione meridionale, dovute sia alla totale incomprendimento, da parte del Governo piemontese, delle condizioni ed esigenze del popolo meridionale, sia alla rapina di ogni fonte di ricchezza e lavoro di esso, sia alla ferocia estrema con cui i cosiddetti briganti furono trattati, comprese migliaia di innocenti bambini e donne, fino alla distruzione di interi paesi, peggio di come poi agirono i nazisti durante la guerra civile degli anni 1943-1945. Perciò l'incontro, lungi dal limitarsi a celebrare le glorie risorgimentali, ha voluto ricordarne anche gli errori e certe gravi colpe degli artefici dello storico evento, compresi l'inquinamento messonico e il bieco anticlericalismo. Il ciclo annuale è terminato col convegno del 10 dicembre sul tema *L'autorità paterna ieri e oggi*. Ne ha relazionato lo scrivente evidenziando, tra l'altro, le complesse cause della crisi attuale dell'autorità non più sorretta, come in passato, da precise norme; quindi ha analizzato i fattori che possono portare al recupero, su basi etiche, dell'autorità paterna, riconosciuta da insigni sociologi e giuristi basilare per la salvezza della nostra civiltà. È seguita l'illustrazione del libro *Tutto su mio padre*, composto di lettere di studenti del locale Liceo "Duni" e dei rispettivi padri nel 2004, a cura della prof. Filomena Fabrizio. Data l'inopinata indisponibilità della prof. Fabrizio, l'esposizione del libro è stata egregiamente fatta dalla prof. Camilla Spada, suscitando serie e talora severe meditazioni sui rapporti attuali padri-figli. Dopo interessanti interventi di Tommaso Calucelli, Francesco Vespe, Emanuele Ricciardi e Francesco Zagaria, l'incontro è stato concluso ottimamente dalla preside a r. Maria Concetta Santoro. Come da tradizione, ogni incontro è stato introdotto e moderato dallo scrivente quale presidente della sezione, anche con note conclusive quando è stato il caso. Vi hanno partecipato, oltre ai docenti a fine di aggiornamento, anche studenti ed esponenti della cultura e della vita pubblica, onde credo sia stato meritato l'elogio espresso, in merito, dall'assessore regionale alla cultura.

Rocco Zagaria

RECENSIONI

G. Casertano, *I Presocratici*, Carocci, Roma 2009, pp. 239.

Questo libro risponde perfettamente alle caratteristiche che la casa editrice Carocci vuole proporre con la collana "Pensatori", di cui è parte. Si presenta infatti come un saggio di carattere generale sulla filosofia cosiddetta presocratica, di agevole lettura e comprensione, molto utile per chi si accinga a studiare il pensiero di questi autori. Il testo si presenta privo di note, sostituite da una bibliografia piuttosto ampia, relativa ad ogni capitolo di cui si compone.

L'autore sceglie di conservare l'etichetta "Presocratici" «per tradizione e per comodità» (p. 26), pur non ritenendo che questa caratterizzi aspetti di pensiero comuni a tutti gli autori, né che determini un periodo storico ben definito.

Trattando di un soggetto estremamente complesso e di difficile definizione, il quadro che questo libro offre non può che essere il risultato di una selezione soggettiva e personale di Casertano a partire dall'ampio e magmatico materiale raccolto nell'edizione di testimonianze e frammenti dei Presocratici curata da Diels e aggiornata da Kranz nel corso della prima metà del XX secolo. Il percorso che l'autore sceglie di seguire mantiene, peraltro, una sua plausibilità, come vedremo meglio nella descrizione della struttura del libro.

Il carattere agile di questo saggio, del resto, non preclude una visione critica da parte dell'autore, che appare evidente fin dal primo capitolo, dedicato proprio alla descrizione dell'oggetto di studio e a questioni di metodo.

Dopo avere osservato che è ciò che noi oggi intendiamo per filosofia a farci affermare o negare che la riflessione filosofica nasca all'inizio del VI secolo a.C. in Grecia, Casertano suggerisce di attuare un'indagine da lui definita come storico-critica e cioè tesa a non falsificare in modo anacronistico forme culturali del passato, ma, allo stesso tempo, finalizzata a rispondere agli interessi e alle domande della nostra cultura contemporanea.

La sua indagine, infatti, inquadra l'origine delle nuove forme di pensiero manifestatesi per la prima volta a Creta e a Mileto, all'interno di una mentalità tradizionale mitica in cui coglie le influenze delle culture del Vicino Oriente Antico.

Il legittimo desiderio di Casertano di enfatizzare il carattere di rottura che queste prime forme di riflessione filosofica presentano rispetto alla tradizione precedente, lo porta peraltro a definire, in maniera forse discutibile, la cultura da cui emergono le prime produzioni di questi pensatori come basata su «certezze dogmatiche» (p. 79). Il capitolo sulla poesia filosofica del VI e del V secolo, e quello su Empedocle, sembrano infatti risentire di questa impostazione, per cui, pur considerando gli aspetti innovativi di questi pensatori in maniera chiara e originale – come avviene nel caso dell'opera di Parmenide, di cui viene acutamente messa in rilievo la riflessione nuova sul metodo della ricerca – trascura tutti quegli aspetti che presentano degli elementi di continuità con la cultura precedente come l'espressione poetica e l'uso di immagini mitiche, considerati come meri strumenti formali, la cui scelta non sarebbe giustificata che per esigenze divulgative.

L'autore, dopo questo capitolo introduttivo, segue, negli altri otto di cui il libro si compone, un percorso che, partendo da Creta, con Epimenide – considerato «come una figura di "trapasso" tra una cultura di tipo sapienziale e la nuova cultura filosofica e scientifica che si andava affermando» (p. 33) – e i "fisiologi" di Mileto, passa poi a considerare il complesso problema della ricostruzione del pensiero di Pitagora e della sua Scuola in età arcaica, optando per una scelta che privilegia su tutte la fonte aristotelica. Casertano, dopo aver poi trattato della poesia filosofica di Senofane e Parmenide, dedica un capitolo a Eraclito e uno a Empedocle. Inserisce quindi una sezione molto interessante sulla medicina e la matematica tra V e IV secolo, prima di trattare delle figure di Anassagora, di Diogene di Apollonia e di Protagora, con cui le nuove riflessioni filosofiche che fino a quel momento si erano sviluppate soprattutto in zone periferiche del mondo greco, come la Ionia, la Magna Grecia e la Sicilia, iniziano a diffondersi e ad essere praticate ad Atene. Il libro si conclude, infine, con un capitolo sull'atomismo di Leucippo e Democrito di Abdera.

Tale saggio ha quindi il merito di aiutare chi voglia entrare in contatto con questa tradizione filosofico-sapienziale, a individuare, all'interno di una ricostruzione storica dell'attività di questi pensatori, dei nuclei problematici e delle linee di riflessione comuni.

In molti di questi autori – a partire dai Milesii e dalla loro teorizzazione di un principio primo, fino agli atomisti – si può cogliere il tentativo di coniugare il molteplice, soggetto a cambiamenti, a nascita e a morte, con la ricerca di una realtà immutabile, ingenerata e imperitura, che sia a origine e a fondamento del tutto. A questa ricerca si connette la riflessione sul rapporto tra un'analisi logico-matematica del reale e un'osservazione fisica, biologica e cosmologica dei suoi fenomeni. Questa dicotomia emerge in maniera evidente a partire da Parmenide e dalla Scuola Eleatica, ma, nei suoi aspetti più propriamente matematici, si sviluppa soprattutto all'interno delle riflessioni dei Pitagorici e, in particolare, nella loro concezione del numero che, solo a partire da Archita di Taranto (V-IV a.C.), sembra essere considerato come un'entità concettuale distinta dalla realtà fisica.

Casertano mette quindi giustamente in evidenza il fatto che, in questi primi pensatori, il principio ordinatore e di movimento non viene concepito come nettamente distinto rispetto alla realtà fisica e materiale, anche laddove esso assuma una sua specifica funzione, come nel caso di *Philia* e *Neikos* nella cosmologia di Empedocle, o di *Nous* in quella di Anassagora. Tale indistinzione si verifica anche sul piano dell'uomo e del singolo essere vivente dove l'interazione tra l'anima e il corpo viene considerata molto forte e in cui, pertanto, anche la conoscenza sensibile non appare così distinta da quella mentale. In tal modo, non sembra esserci una netta differenziazione tra percezione, attività mentale conoscitiva ed emotiva, come avverrà invece nel pensiero platonico e soprattutto in quello aristotelico. Questo porta ad un avvicinamento, pur nella consapevolezza di una netta differenza di livelli, tra l'uomo, gli animali, le piante e gli altri costituenti del cosmo. Casertano, considerando questa concezione comune ai diversi pensatori Presocratici, rifiuta di ritenere la teoria della metempsychosis – che implicherebbe una forte consapevolezza della distinzione tra l'anima e il corpo – come appartenente alle forme del Pitagorismo antico del V e del IV secolo, così come alle riflessioni empedoclee. Tra le argomentazioni a sostegno di questa sua teoria, appare particolarmente interessante il riferimento al fatto che nel *Fedone* platonico Simmia e Cebete, due tra gli

interlocutori di Socrate, pur essendo seguaci del pitagorico Filolao, debbono venire persuasi, attraverso diversi ragionamenti, della teoria dell'immortalità dell'anima.

Questo atteggiamento di Casertano, del resto, appare in linea con la sua svalutazione delle pratiche incubatorie nell'attività dei primi filosofi e nel rifiuto sia del carattere chiuso ed esoterico del primo Pitagorismo, che delle influenze che possono avere avuto su di esso credenze e pratiche rituali orfiche. Con lo stesso scetticismo Casertano considera l'influenza delle tradizioni orfico-misteriche sulla filosofia empedoclea, negando che vi siano in essa prescrizioni rituali come il divieto di avvicinarsi alle fave e di mangiare carni, così come l'idea di una trasmigrazione delle anime in vista dell'espiazione di una colpa. Se questo tipo di impostazione ha il merito di mettere in guardia chi sia tentato, sulla base di ipotesi non sufficientemente supportate dalle fonti, di trovare precise corrispondenze tra aspetti del pensiero presocratico e certe pratiche misteriche ed esoteriche, esso appare forse troppo netto nel negare le influenze della tradizione orfica – di cui abbiamo testimonianze risalenti alla stessa epoca, nelle stesse aree geografiche – sulla filosofia pitagorica ed empedoclea. Questo porta inevitabilmente l'autore all'ipotesi secondo cui, nelle *Purificazioni*, la auto-presentazione di Empedocle come divinità immortale (DK 31 B 112) e come demone che, allontanato dalle altre divinità, espia un'antica colpa, vagando tra il mare, il cielo e la terra sotto la forma di vari esseri viventi (DK 31 B 115; B 117), sia solo il frutto di «un'operazione letteraria» (p. 124), in un'opera destinata a una diffusione più ampia del poema *Sulla natura*.

Interessante appare, del resto, l'individuazione, da parte di Casertano, di un filone di ricerca – che, partendo da Anassimandro, sembra trovare i suoi frutti più maturi nelle opere di Protagora e di Democrito – su una “storia” della natura in cui si ipotizza la nascita di una vita organica dalla materia e una trasformazione di tipo evolucionistico delle specie viventi. Tali teorie sarebbero state poi abbandonate per molti secoli, a causa delle aspre critiche rivolte loro prima da Aristotele e poi dagli autori cristiani.

Nei Presocratici, a partire da Ippone di Samo, per passare a Parmenide e alla Scuola Ippocratica, appare inoltre comune una riflessione sul ruolo del maschio e della femmina nella generazione degli esseri viventi e sulla determinazione del loro sesso. Sembra degno di nota che, in questi autori, sia prevalente l'idea che entrambi i sessi concorrano allo stesso modo alla generazione dell'embrione, a differenza di quanto sosterrà poi Aristotele, considerando la femmina come semplice ricettacolo del seme maschile.

Un altro ambito in cui questi pensatori sembrano aver dato un primo importante contributo è quello della riflessione sul linguaggio e sul suo rapporto con la realtà. È con Eraclito, ma forse soprattutto con Parmenide, che questo filone di ricerca sembra prendere avvio, fino a giungere a risultati molto interessanti nelle opere e nell'attività dei Sofisti. Di questi autori Casertano rivaluta l'importanza anche sul piano etico e politico, andando contro una storiografia filosofica che ha le sue basi nelle testimonianze ostili di Platone e di Aristotele. Egli rivaluta, infatti, in particolare, il pensiero di Protagora, interpretandolo in base al contesto storico in cui è inserito, sostenendo che il suo «“discorso migliore”... non è il discorso logico, ma quello politico che si dimostra più idoneo ad un'intesa, ad un patto di accettazione da parte della collettività, perché meglio degli altri riesce

a considerare – sia pure provvisoriamente, cioè finché non appaia e si affermi un discorso ancora migliore – una pluralità di aspetti utili alla città» (p. 179). E nei Sofisti, ma soprattutto in Democrito, inizia ad assumere grande rilievo il tema dell'educazione, considerata come un'attività che costituisce la natura umana (*physiopoiei*, DK 68 B 33).

Questo chiaro saggio di Casertano si presenta, quindi, come strumento utile a chi si accosti per la prima volta al pensiero presocratico. Sarebbe forse stato utile indicare sempre il nome e l'opera da cui viene tratta una testimonianza, in modo da "invitare" il lettore a controllare direttamente sulla raccolta a cura di Diels e Kranz. *I Presocratici*, peraltro, pur non presentandosi come un'opera diretta agli specialisti, appare non priva di interessanti spunti di riflessione anche per chi abbia già avuto occasione di accostarsi al pensiero di questi autori.

Sofia Ranzato

L. Rossetti-A. Stavru (eds.), *Socratica 2008. Studies in Ancient Socratic Literature*, Levante, Bari 2010, pp. 354.

Nel dicembre 2008 ha avuto luogo a Napoli il convegno denominato *Socratica 2008. Seconde giornate di studio sulla letteratura socratica antica*. Esso costituiva il seguito di *Socratica 2005*, convegno i cui atti sono apparsi nel 2008 presso l'editore Levante di Bari. Un terzo appuntamento analogo è previsto per la fine del 2011.

L'obiettivo di queste sessioni era (ed è) di mettere a fuoco il contesto nel quale sono fioriti i dialoghi platonici: Socrate, i Socratici come gruppo, Senofonte, gli altri Socratici che furono allievi diretti e amici di Socrate, la letteratura socratica antica nel suo insieme. Non per nulla gli incontri denominati *Socratica* sono stati concepiti come paralleli rispetto ai *Symposia Platonica*, e non a caso hanno avuto l'appoggio ufficiale della International Plato Society, oltre che dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli.

L'edizione 2008 è stata coordinata da Livio Rossetti (Univ. Perugia), Franco Ferrari (Univ. Salerno), Giovanni Casertano e Lidia Palumbo (Univ. Napoli "Federico II", entrambi) e Alessandro Stavru (Univ. Napoli "L'Orientale"). L'informazione di base è disponibile in www.socratica.eu.

Di questo convegno sono ora usciti, ancora una volta presso Levante, gli Atti, a cura di Livio Rossetti e Alessandro Stavru. Il volume si apre con un ampio saggio introduttivo che, alle pp. 11-47, propone una dettagliata – e preziosa – rassegna della più recente letteratura specialistica su questi temi, redatta da Stavru. L'introduzione è in inglese come il titolo del volume; gli articoli evidenziano una prevalenza dell'italiano, ma due sono in inglese, due in francese e due in spagnolo.

La serie delle ricerche qui raccolte si apre con un gruppo di articoli dedicato ai Socratici della prima generazione dove, nell'ordine, compaiono un breve contributo di Rossetti sui Socratici in quanto "primi filosofi" (intendendo che si è cominciato a parlare e scrivere diffusamente di filosofia proprio con il decollo dei dialoghi socratici: l'autore ha poi ripreso questo tema sulle pagine del

«Bolletino della Società Filosofica Italiana», 200, 2010, pp. 3-16, con l'articolo intitolato *L'invenzione della filosofia*); uno studio di Noburu Notomi (Keio Univ. Tokio) sulla *vexata quaestio* della relazione Sofisti-Socrate in cui si sostiene che tale opposizione, notoriamente enfatizzata da Platone, non trova adeguati riscontri in ciò che sappiamo sui rapporti reali tra Socrate e i suoi "colleghi"; un articolo di Aldo Brancacci (Roma "Tor Vergata") sull'etica di chi per primo fu considerato un socratico particolarmente rappresentativo, Antistene; infine un contributo di Domingo Plácido (Complutense, Madrid) su Eschine di Sfetto, che sarebbe stato molto condizionato dalla sua condizione socio-economica, tanto da essere indotto dalle circostanze a insegnare dietro compenso.

È poi la volta di alcuni lavori su Platone. L.-A. Dorion (Montréal) si dedica a un interessante confronto tra il modo senofonteo e il modo platonico di associare Socrate all'*autarkeia*, mostrando che si tratta di due modi decisamente opposti, quindi fra loro incompatibili (l'*autarkeia* è ridotta a un tratto marginale in Platone, mentre è centrale in Senofonte); W.O. Kohan (Univ. Statale di Rio de Janeiro) concentra la sua attenzione su alcune criticità che connotano il ritratto platonico del maestro, il quale dice di non sapere ma spesso è inequivocabile nell'atteggiarsi a grande maestro; Lidia Palumbo (Napoli "Federico II") focalizza la sua attenta indagine su un passo dell'*Alcibiade I* concernente l'anima che conosce se stessa; Gabriele Cornelli (Brasilia, presidente designato della International Plato Society) e A. L. Chevitaress (Univ. Federal di Rio de Janeiro) provano a guardare alle vicende del Socrate ormai anziano nell'ottica delle aspre battaglie politiche che caratterizzarono gli ultimi dieci anni della sua vita.

Abbiamo poi una sezione su Senofonte. Qui Don Morrison (Rice Univ. Houston) si interroga sulle cospicue oscillazioni che caratterizzano la *sophia* attribuita al filosofo da Senofonte, mentre A. Stavru si concentra sul capitolo III 8 dei *Memorabili*, dove egli ravvisa una teoria estetica sorprendentemente matura ed elaborata. Dopodiché è la volta di alcune ricerche sull'immagine di Socrate che è circolata nei secoli successivi. Se Michael Erler (Würzburg) si sofferma sulle limitazioni che incontra in Platone la facoltà di proporre liberamente le proprie opinioni (*parrhesia*) per poi impostare un confronto con la concezione, sensibilmente diversa, che prese forma in ambiente epicureo, Graziano Ranocchia (I.L.I.E.S.I., Roma) indaga invece sull'immagine, assai negativa, di Socrate che prende forma in un trattato di Aristone di Chio sulla superbia, più precisamente in un passo che ci è stato preservato dai papiri di Ercolano. A sua volta Michel Narcy (C.N.R.S. Parigi) va a frugare in Diogene Laerzio alla ricerca del senso degli aneddoti che parlano di un Socrate coinvolto nella preparazione di alcuni lavori teatrali di Euripide. Egli arriva alla conclusione che la collaborazione viene richiamata dall'entourage del poeta nel presupposto che fosse l'autorevolezza del filosofo a giovare all'immagine del poeta e che Diogene Laerzio, nel riferire alcuni dettagli, ha dato prova di avere un'idea precisa di come stavano le cose.

Questi sono i contributi scientifici, tutti assai significativi. In appendice troviamo, cosa quanto mai opportuna, una sostenuta e molto informata commemorazione del Prof. Mario Montuori, l'insigne "socratologo" deceduto poche settimane prima della celebrazione di *Socratica 2008*. A parlare di lui è il prof. Aniello Montano (Univ. Salerno) che all'argomento ha dedicato anche un bel volumetto, *Mario Montuori, una vita per Socrate*. Dettaglio non trascurabile, il volumetto è già disponibile per intero nel sito web di *Socratica*.

Nell'insieme, queste ricerche, non diversamente da quelle raccolte in *Socratica 2005*, mostrano molto concretamente quanto sia importante prestare attenzione al variegato insieme di personaggi, testi ed eventi che hanno preceduto, accompagnato e seguito la fioritura dell'opera platonica. Spesso, come è noto, si studia Platone in maniera decontestualizzata, come se gli altri ex-allievi di Socrate non fossero nemmeno esistiti, invece gli studi qui raccolti tendono a sottolineare piuttosto il dialogo *tra* Socratici e a guardare con particolare attenzione al gruppo nel suo insieme. È interessante notare che non si tratta di un tentativo isolato, perché è in atto una vera e propria fase di riscoperta dei molti compagni di strada di Platone. In ogni caso *Socratica* è il solo appuntamento internazionale periodico che sia espressamente dedicato ad estendere lo sguardo al ricco e fertile contesto nel quale Platone poté affermarsi, ed è gratificante sapere che si tratta di una iniziativa eminentemente italiana che, di fatto, si pone in continuità con la pionieristica opera di Gabriele Giannantoni, culminata nelle *Socratis et Socraticorum Reliquiae* del 1990. Come si legge in quarta di copertina, la superiorità di Platone può essere apprezzata a dovere solo se anche i suoi antagonisti vengono riconosciuti nella loro compiuta statura filosofica.

Stefania Giombini

P. Donatelli-E. Spinelli (a cura di), *Il senso della virtù*, Carocci, Roma 2009, pp. 175.

Il volume è una raccolta di dieci articoli attraverso i quali i diversi autori istituiscono un dialogo su uno degli argomenti divenuti centrali nel dibattito filosofico negli ultimi anni, ossia la riscoperta del ruolo del soggetto e del suo lessico in ambito morale. Il libro affronta questa tematica partendo da ambiti di studio eterogenei. In questo modo autori come Foucault o Murdoch si trovano accostati ad altri quali Sesto Empirico o Plotino delineando una rete concettuale volta a chiarire il ruolo delle virtù personali nell'ambito delle scelte morali. Ci si interroga sulla possibilità di assumere un comportamento che renda la propria vita virtuosa e sulle conseguenze di una simile evenienza.

A questo proposito Carlo Natali (*Le virtù particolari nell'Etica Nicomachea di Aristotele*, pp. 11-31) fa riferimento alle virtù particolari in Aristotele. Secondo la sua lettura per l'individuo aristotelico è possibile, impadronendosi di alcune virtù particolari, incarnare quell'ideale di moderazione trasformandosi in un uomo virtuoso e quindi in un buon cittadino. Egli sottolinea come la conoscenza di questi elementi particolari sembrerebbe essere anche più importante della conoscenza universale della virtù, poiché essi consentono, nella vita pratica, di raggiungere risultati migliori. Natali, pur evidenziando che queste virtù hanno senso solo se connesse al rispettivo universale, non nasconde la centralità del loro ruolo nel raggiungimento da parte dell'individuo di quella dimensione di medietà che rimane il fulcro di ogni virtù. Non è un caso che nell'Antichità venga spesso reputato saggio colui che vive senza lasciarsi turbare dagli imprevisti della vita. Tuttavia come sottolinea l'analisi svolta da Michael Erler in *La felicità del proficiens in Platone e negli Epicurei* (pp. 49-60) occorre fare delle distinzioni. Egli partendo dal *Fedone* parla di «uomini dabbene» i qua-

li, benché non immuni dalle passioni, sono però contraddistinti da virtù tradizionali e ordinarie basate sull'opinione, fondate sull'esercizio e prodotte quando essi riescono a sottomettere le passioni alla ragione. Secondo il suo giudizio essi sono avvicinabili a quegli Epicurei dediti all'esercizio e all'ascesi con il fine di ottenere una gestione moderata delle passioni, non la soppressione di esse. Tuttavia questi modelli di moderazione devono misurarsi con quell'ideale di saggio delineato con precisione dagli Stoici, ma presente già in Platone nella figura di Socrate. Come nota Erler il Socrate del *Fedone* appare assolutamente al di sopra di ogni turbamento, perfettamente in grado di dominare se stesso e le proprie emozioni e in questo senso segna una linea di demarcazione che lo separa da ogni compromesso con le passioni. A questa dicotomia tra accettazione delle proprie passioni, purché moderate, e dominio "stoico" delle stesse, occorre aggiungere un'ulteriore prospettiva ossia quella di coloro che negano le proprie passioni come illusorie. Questa è la condizione del saggio plotiniano. Come sottolinea Riccardo Chiaradonna (*Esiste un'etica nella filosofia di Plotino?*, pp. 61-72) Plotino delinea la figura dell'uomo virtuoso come colui che si distacca completamente dalle cose identificandosi completamente con la parte più alta della propria anima, che non lascia mai il regno dell'intellegibile. Non essendovi distacco tra il sé empirico e quello ideale, più l'individuo perfeziona il proprio io avvicinandosi al sé ideale e più si allontana da ogni tipo di relazione con tutto ciò che non sia la mera contemplazione dell'ipostasi superiore. Se questo tipo di cesura tra l'io e il mondo rende difficile rintracciare una filosofia di vita nell'individuo plotiniano, non meno complicato si presenta il caso degli scettici. Come si evince dal saggio di Emidio Spinelli, *Oltre la giustizia, senza la virtù: problemi etici e trame retoriche nel pirronismo antico* (pp. 33-48) lo scettico non si interroga sul tipo di atteggiamento da esibire di fronte agli avvenimenti della vita né su quale rapporto avere con le proprie passioni; o meglio, tutti questi elementi emergono come conseguenze di un atteggiamento gnoseologico radicale. Spinelli mette in luce questa prospettiva facendo riferimento alla discussione sulla giustizia. Rifacendosi a Sesto Empirico egli sottolinea come lo scettico riconosce l'impossibilità di delineare il concetto di giustizia in modo che venga unanimemente accolto e pertanto evidenzia il conseguente fallimento di qualsiasi teoria normativa. In questo senso il saggio scettico non promuove alcun modello virtuoso per l'individuo al di fuori della consapevolezza della parzialità di ogni prospettiva e il seguente rifiuto di accoglierne uno.

Nonostante la differenza di prospettive tutti i pensatori dell'Antichità si sono confrontati su quale fosse il modello di vita più virtuoso o se fosse in effetti possibile delinearne uno. Con il cristianesimo questo dialogo plurisecolare ha una svolta decisiva. Attraverso il diffondersi del nuovo credo il modello di soggetto virtuoso da esso proposto si impone su tutti gli altri. Questa affermazione lascia aperta la sola questione di stabilire la possibilità dell'individuo di perseguire quest'unico modello disponibile (senz'altro il migliore dei possibili). Il problema del soggetto non è più legato alla capacità di individuare il giusto o l'ingiusto, ma alla possibilità di perseguire la giustizia rivelata e rimarrà tale fino all'età moderna. Come evidenzia Antonio Lamarra (*Delle virtù (e dei vizi) nell'universo della Teodicea*, pp. 73-84) essere virtuoso è possibile a colui che possiede una mente razionale in quanto in essa vi è l'inclinazione a scegliere il bene. A differenza di Dio, tuttavia, l'uomo è limitato e pertanto è limitata la sua capacità di tendere al bene. Questa condizione pone la

possibilità stessa dei vizi come errore di valutazione del bene. Secondo questa prospettiva non è possibile scegliere il male in quanto tale poiché solo il piacere che è legato all'essere virtuoso è in grado di offrire l'elemento motivazionale.

Quest'ultimo punto viene messo in discussione dalle teorie etiche successive. Con il progressivo allentarsi del legame tra etica e religione diviene sempre più evidente l'assenza di un nesso forte tra virtù ed elemento motivazionale della scelta morale. È da questa prospettiva che muove la critica di Eugenio Lecaldano (*Gli esperimenti in etica, il carattere delle virtù*, pp. 87-100) alla posizione sostenuta dalle cosiddette "etiche della virtù", ossia a quelle correnti di recente formazione, che sembrano voler nuovamente trovare una connessione tra il carattere virtuoso dell'individuo e le proprie scelte. Egli nota che a fronte di risultati di esperimenti svolti in campo etico le condotte umane non risultano essere causate da elementi del carattere degli individui, ma piuttosto da situazioni particolari generate in circostanze ambientali mutevoli e indipendenti dalla personalità degli individui. Pertanto un'etica che si fonda sull'individuo anziché concentrarsi su una prospettiva di più ampio respiro non è sufficiente a rendere conto di ciò che spinge un individuo a compiere una certa scelta morale, né è in grado di fornirgli una motivazione per perseguire una certa condotta anziché un'altra. La soluzione proposta da Lecaldano è di rifarsi ad un'etica sentimentalistica della virtù che attraverso i sentimenti morali originari della specie umana possa spingere gli individui a perfezionare la propria disposizione a partecipare alle sofferenze e alle gioie altrui. Questa posizione richiama fortemente le teorie morali tradizionali, tuttavia il recente dibattito filosofico, soprattutto in ambito anglosassone ha proposto un nuovo tipo di legame tra la possibilità di agire virtuosamente e prendersi cura di sé e del proprio modo di interpretarsi. È possibile notare questo movimento nel saggio *Iris Murdoch: concetti e perfezionismo morale* (pp. 101-121), nel quale Piergiorgio Donatelli evidenzia l'importanza del prendersi cura di se stessi come elemento essenziale per divenire individui morali. Egli mette in relazione, attraverso l'opera di Murdoch, questa posizione perfezionista con l'approccio concettuale secondo cui attraverso il linguaggio possono aprirsi possibilità indefinite per descrivere il proprio modo di relazionarsi con sé e con gli altri. Dall'unione di queste due prospettive si genera una visione etica in grado di cogliere aspetti della vita morale dei soggetti preclusi alle teorie etiche tradizionali. Benché questi approcci siano legati alla cultura anglosassone essi possono ricevere una delucidazione più profonda se accostati al lavoro compiuto da Michel Foucault negli ultimi anni della sua vita. Come evidenzia Arnold I. Davidson nel suo contributo *Elogio della controcondotta* (pp. 123-136), Foucault concentra una larga parte delle sue opere sulla possibilità dell'individuo di condurre se stesso e sulla volontà del governante di turno di condurre gli individui attraverso dispositivi di potere. Da questo contrasto emergono quelle che Foucault chiama "controcondotte". Secondo questa linea non vi è alcuna azione morale che non sia supportata da una serie di pratiche personali volte alla crescita personale e spesso in contrasto con quanto stabilito dal sistema di governo all'interno del quale l'individuo si trova ad agire. Davidson mette in luce come inventare nuovi modi di avere rapporti con ciò che circonda l'individuo al di là di quelli previsti dalle convenzioni diviene elemento imprescindibile per poter operare una libera scelta in ambito morale, avvicinando sempre di più il pensiero foucaultiano alla più recente riflessione morale anglosassone. Nella discussione contemporanea, proprio

alla luce di queste posizioni è divenuta sempre più evidente l'importanza di prendersi cura di sé non come movimento narcisistico ma come parte indispensabile per poter sviluppare un'etica che guardi all'altro come persona. Si rischia altrimenti, come afferma anche Sandra Laugier (*L'importanza dell'importanza. Cavell su letteratura ed etica*, pp. 137-150) di perdere di vista il soggetto. Prendendo spunto da Cavell e da altri autori perfezionisti Laugier evidenzia la possibilità all'interno di una certa forma di vita di non riconoscere più non solo l'importanza che l'individuo dovrebbe rivestire nella rete di relazioni e scelte morali, ma di tralasciare questo elemento come poco significativo concentrandosi su altro. La conseguenza di un simile atteggiamento è un'etica che si distanzia sempre di più dalla vita quotidiana degli individui divenendo pertanto inutilizzabile. Un'etica senza la sua funzione di punto di riferimento condanna il soggetto ad una progressiva desensibilizzazione di fronte a eventi e scelte lasciandolo solo e cieco. È proprio prendendo in considerazione una simile eventualità che Alice Cray (*J.M. Coetzee pensatore morale*, pp. 151-169), suggerisce la fruizione di alcune opere artistiche che possano risvegliare l'attenzione dell'individuo verso alcuni elementi della propria vita che egli non riconosce più, ma che hanno a che fare con la sfera morale. Nell'articolo viene sottolineato come i romanzi di Coetzee, ambientati in contesti di crisi, spingano il lettore ad una riflessione perfezionista sul proprio sé. Attraverso queste opere si può comprendere che se si perde la visione perspicua sulla propria vita si corre il rischio di una sorta di cecità morale che impedisce al soggetto di vivere virtuosamente. In questo senso attraverso la fruizione delle opere di Coetzee l'individuo può ritrovare una parte di sé che potrebbe essersi smarrita nel quotidiano e su di essa ricominciare a tessere la tela di una nuova moralità.

Giorgio Diotallevi

M. Sgarbi, *La logica dell'irrazionale. Studio sul significato e sui problemi della Kritik der Urteilskraft*, Mimesis, Milano 2010, pp. 226.

Questo volume, il terzo nel giro di un anno pubblicato da un giovane studioso che è d'obbligo tenere d'occhio, tratta di un argomento per lunghi anni tabuizzato dalla *Kant-Forschung*: il problema dell'irrazionale, un problema tematizzato una volta per tutte e non senza un certo rigore da Alfred Bäumler nel volume del 1923 intitolato, appunto, *Das Irrationalitätsproblem in der Aesthetik und Logik des 18. Jahrhunderts bis zur Kritik der Urteilskraft*. Essendo poi Bäumler divenuto uno dei più autorevoli filosofi di regime di Hitler, va da sé che il tema risultasse *eo ipso* mal posto e tale dunque da meritare solo durissime confutazioni, come fu il caso dei due volumi di György Lukács, *Die Zerstörung der Vernunft*, del 1948. Certo, parlare di irrazionalismo non è facile. L'ultimo a cimentarsi fu non a caso Antonio Negri, nel capitolo dedicato alla filosofia del nazionalsocialismo nella prima edizione del volume sul *Novecento* della *Storia della filosofia* diretta da Mario Dal Pra, apparso nel 1978. Occorre dunque del coraggio per riprendere l'argomento senza rinunciare alla terminologia, dacché *irrational* risulta essere termine postkantiano e dunque del tutto pertinente

all'indagine da condurre. Compare infatti la prima volta in tedesco nel 1790 nel *Versuch über die Transzendentalphilosophie* ed è poi ripreso in lettere scritte da Johann G. Fichte e da Friedrich W.J. Schelling fino a diventare di pubblico dominio nella *Wissenschaft der Logik* di Georg W.F. Hegel, apparsa nel 1812-1813.

Sgarbi dedica dunque alla terza *Critica* un'indagine a trecentosessanta gradi seguendo un filo rosso chiarissimo: come dare senso logico alla parte analogica dell'esperienza, l'oggetto di quell'*ars analogon rationis* per la quale Alexander G. Baumgarten si era deciso a ricorrere all'espediente usato da Otho Casmann e da Rudolph Goclenius rispettivamente per *Anthropologia* (1594) e *Ontologia* (1612) di spacciare per classici dei prestiti dal greco in latino di termini che però in greco erano del tutto inesistenti. Così nacque l'*Aesthetica*. Kant pone più volte la questione del passaggio da una disciplina formale, dominata dall'uso generale dell'intelletto e che ha come oggetto il non avere oggetti qualsivoglia, a una disciplina materiale, che invece ha come oggetto classi di oggetti considerati secondo il corrispondente "uso particolare dell'intelletto". Quando sostiene che la logica può essere solo una disciplina di ambito "generale", Kant sottintende che l'approccio della logica è un approccio assoluto, in opposizione ai vari approcci determinati delle singole discipline. Questo, ovviamente, non era niente di nuovo, e infatti G.F. Meier contrapponeva il punto di vista *überhaupt, generatim, absolute, simpliciter* a quello *insonderheit, speciatim, respective, secundum quid* quasi a ogni pagina del manuale usato da Kant per i corsi di logica (*Auszug aus der Vernunftlehre*, § 10, p. 4). Nella *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Kant spiega che la logica «non può avere alcuna parte empirica, ossia tale che le leggi universali e necessarie del pensiero riposino su fondamenti che siano tratti dall'esperienza; poiché altrimenti non sarebbe logica, ossia un canone per l'intelletto o per la ragione, che vale per ogni pensare e che deve essere dimostrato» (KgS, vol. IV, p. 387,17-21). Le discipline riferite ad ambiti particolari hanno sì una parte empirica, ma non possono fare a meno di regole generali. Ad esempio, per Kant è indispensabile che le due discipline particolari che costituiscono la filosofia materiale, la fisica e l'etica, abbiano sia una parte empirica sia una parte razionale, e che la parte razionale contenga le leggi relative ai rispettivi ambiti di oggetti particolari. Infatti, la fisica e l'etica «devono determinare le loro rispettive leggi: la filosofia naturale alla natura in quanto oggetto dell'esperienza, la filosofia morale alla volontà dell'uomo in quanto venga affetta dalla natura» (KgS, vol. IV, p. 387,23-25).

Quel che Kant afferma nella *Grundlegung* a proposito della logica che non può avere una parte empirica altrimenti non sarebbe più un canone dell'intelletto e della ragione, deve essere guardato in modo più sfumato. E se la logica avesse una parte empirica, cosa sarebbe? La risposta è: sarebbe ciò che Kant nella *KrV* chiama il concetto complementare della logica «dell'uso generale dell'intelletto», ossia la logica «dell'uso speciale [dell'intelletto]», ossia l'«organo di tale o tal'altra scienza» (*Organon dieser oder jener Wissenschaft*) che ha come oggetto «le regole per pensare retamente una specie determinata di oggetti» (*KrV*, A51/B76, KgS, vol. III, p. 75,28-34).

È però vero che molte delle sue opere, se le si considerano secondo il punto di vista della specificità dei loro oggetti, o contengono o possono esser viste esse stesse come delle logiche particolari. L'esempio più chiaro è offerto dalle *Mathematische Vorbemerkungen* che contengono la logica partico-

lare delle *Vorlesungen über die physische Geographie* (nell'edizione a cura di Johann J. Vollmer), ma nulla vieta di considerare la *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* o la *Kritik der praktischen Vernunft* come logiche particolari dell'etica, le due parti della *Kritik der Urteilskraft* come logiche particolari, rispettivamente, dell'estetica e della biologia o i *Metaphysische Anfangsgründe zur Naturwissenschaft* come logica particolare della fisica. *Last but not least*, mi sia permesso ricordare la regina delle logiche particolari, quella il cui oggetto è sì *a priori*, ma non è generale, e cioè «ogni conoscenza [...], che si occupa non di oggetti, ma del nostro modo di conoscenza degli oggetti in quanto questa deve essere possibile *a priori*» (*KrV*, B25, KgS, vol. III, p. 43,17-19). E infatti, dal punto di vista della specificità dell'oggetto nulla vieta di considerare la logica trascendentale come la logica particolare della metafisica ed è esattamente questo il risultato al quale perviene Sgarbi nel suo brillante lavoro, che si conclude, appunto con un capitolo dedicato alla terza *Critica* come “logica speciale” della filosofia critica.

Riccardo Pozzo

S. Ciurlia, *Ermeneutica, storia e storiografia. Rappresentazioni filosofico-politiche della storia a confronto*, Pensa Multimedia, Lecce 2009, pp. 314.

Ermeneutica, storia e storiografia. Rappresentazioni filosofico-politiche della storia a confronto. Il nucleo speculativo primario del testo e i numerosi fili teoretici che da esso si dipanano sono tutti efficacemente compendati nel titolo di questo recente lavoro di Sandro Ciurlia, edito nel 2009 per la casa editrice Pensa Multimedia di Lecce. Si tratta, come spiega lo stesso autore nell'*Introduzione*, di un volume che raccoglie una serie di saggi autonomi scritti in diversi momenti il cui impianto, tuttavia, non deve impensierire il lettore né, tanto meno, far pensare ad un'opera dal carattere rapsodico. Al contrario. Il tema centrale, infatti, ovvero la riflessione sullo statuto epistemologico della storia, (riflessione tessuta da Ciurlia intrecciando in un dialogo virtuale – e virtuoso – le posizioni dei massimi esperti in materia) si approfondisce e si complica ben presto riverberandosi in numerosi, ulteriori, spunti critici che completano il quadro dell'argomento senza tuttavia esaurirne la carica speculativa.

La storia, quindi, si diceva. Ma non solo e non tanto, visto che, fin dalle prime battute, si osserva come l'orizzonte tracciato da questa – pur complessa – tematica, si allarga man mano che si procede verso di esso, come l'aereo che, volando in direzione di quella linea, scopre, a ogni piè sospinto, nuovi paesaggi, terre affascinanti, luoghi inaspettati. Ecco, quindi, delinearsi il rapporto con storiografia e filologia, passando inevitabilmente attraverso e oltre lo storicismo, fino ad approdare alle ragioni dell'ermeneutica, intesa come narrazione storica profonda, in grado di rappresentare i vari punti di vista senza, per questo, perdersi fra le intricate liane del relativismo.

Un ideale punto di partenza da cui osservare lo svolgersi degli argomenti di questo testo è il confronto con lo storicismo e, soprattutto, con la sua crisi, coincisa, non a caso, con la sfiducia nella superiore *dignitas* dell'uomo e, quindi, col ripensamento della filosofia *tout court*. Risuona-

no sulla Storia come sistema dell'Assoluto i lugubri rintocchi del Venerdì Santo, sostiene Ciurlia in una sua pagina particolarmente efficace: si tratta, con ogni evidenza, di quel concetto di storia in cui *chronos* si lega a *logos* (come afferma Rossi) innestandosi, a sua volta, sull'ulteriore saldatura alla categoria del *telos*, a suo tempo operata da Hegel. Cercare (e illudersi di aver trovato) una direzione ultima, un senso chiaro, a ciò che appare così complesso e sfuggente come l'insieme delle sue azioni è, forse, frutto del tentativo dell'uomo di sfuggire a quel senso di vertigine che prova di fronte all'impossibilità di circoscrivere l'enormità dell'essere. Di fronte agli accadimenti storici egli sente, infatti, la terra frantumarsi e scomparire sotto i suoi piedi, come colui che, ritto sul bagnasciuga, ha la sensazione di precipitare indietro a causa della sabbia trascinata via dal ritirarsi delle onde. Le grandi costruzioni metafisiche del passato hanno cercato invano di opporsi a questo, elaborando in modo retroattivo uno schema di lettura, un sistema di coordinate all'interno delle quali leggere il passato e pregustare ottimisticamente le conquiste del progresso. Come si sa, invece, la scure del Novecento ha calato pesantissimi colpi alle istanze (pretese?) dello storicismo, dichiarando definitivamente tramontata l'era della fiducia nelle antiche *firmitates*. Fra le numerose reazioni a questa concezione della storia, letta e celebrata *sub specie aeternitatis*, Ciurlia annota e chiosa le posizioni di molti autori fra cui Paolo Rossi, Eugenio Garin e Alexandre Kojève, cui spetta il merito di aver sancito la fine della Storia e decretato il «radicale cambiamento di registro interpretativo nell'approccio al passato» (p. 101).

Se l'autore dichiara, sin dalle pagine introduttive, la sua sfiducia nella sopravvivenza della filosofia come sistema critico di riflessione sul mondo, all'affannosa ricerca di una risposta e di una verità, pure indica, nella svolta ermeneutica, l'unica possibilità per il pensiero di tornare a proporre ipotesi utili a dirimere, se non più a risolvere, le questioni. Qualunque tentativo di risoluzione unilaterale è, di fatto, miseramente fallito: gli Assoluti, la Verità, i Modelli, la Razionalità in nome della quale si è sempre tentato di diradare le tenebre dell'ignoranza e del dubbio, si sono rivelati altrettanti monoliti incrollabili solo in apparenza, null'altro che *idola* che niente hanno potuto di fronte alla crisi e alle domande sempre più pressanti dell'era postmoderna. La nottola di Minerva, che secondo Hegel osservava il mondo dall'alto, sul far della sera, ha tristemente compiuto il suo ultimo volo.

Il presente si declina inevitabilmente attraverso il paradigma della complessità (basti pensare anche solo alla progressiva settorializzazione e specializzazione delle scienze e delle discipline), l'energia della *dynamis* ha spodestato la fredda, controllata, apollinea indifferenza della filosofia e le ragioni della comunicazione, dello scambio e del dialogo si sono sostituite al maglio della Verità assoluta. Quando l'interpretazione (o meglio le interpretazioni) prendono il posto della spiegazione, si compie, finalmente, quel passaggio «dalla sfera al labirinto» (p. 144) che, lungi dal frantumarsi nei rivoli di un relativismo latente, recupera, riannodandoli, tutti i fili che compongono il tessuto del reale. Si tratta di un tuffo (più che di un salto) – prometeico certo – dagli apparentemente granitici promontori dell'universale necessità alle molteplici onde della sempre perfettibile complessità. È, inoltre, l'atto coraggioso di chi ha conquistato una diversa identità grazie alla quale accettare la *debolezza* del proprio pensiero, dichiarazione necessaria e preventiva di umiltà senza la quale non potrebbe ri-scoprirne, alla fine, le ragioni *forti*.

Cosa ha da dire, dunque, l'ermeneutica alla storia? Quali sono gli argomenti e le indicazioni di metodo che le pervengono da un pensiero secondo il quale – proclama Vattimo – «la verità è persuasione»? Siamo, evidentemente, al cuore del problema. Prima di tutto va osservato che un simile cambiamento di prospettiva conduce all'immediato recupero della dimensione etica, di rispetto dell'Altro, in un costante atteggiamento di «responsabile attenzione nei riguardi del modo d'essere dell'universo compiuto dall'alterità, senza spirito di prevaricazione e senza intenzioni fagocitanti» (p. 206). E che cos'è, appunto, la storia, se non quel complesso intrico di modi d'essere e di fare, compiuti dall'alterità (ossia tutti noi, nessuno escluso) all'interno dell'universo? Eliminando qualunque idea di storia a partire dalla ricostruzione falsamente univoca delle azioni di pochi soggetti scelti, non emerge, per contro, la necessità di considerarla come l'immenso teatro delle azioni di individui che vivono «nell'inedita condizione di costante presenza di tutti a tutti»? (p. 80)

Se questo è vero, la storia non può più pensarsi come il reticolo interpretativo da sovrapporre al reale nella puerile speranza che quel reale si sistemi e si organizzi in modo tale da predisporre ad essere sussunto da parte delle categorie umane. Essa dovrà allora, piuttosto, farsi *racconto*, *narrazione* delle vite degli uomini in un dato tempo, in un continuo gioco di descrizioni e interpretazioni nel quale, ad ogni nuova mano, le carte poste sul tavolo si prestano ad essere cambiate, rovesciate, spostate. È questa l'eredità che l'ermeneutica consegna all'indagine storiografica. E chi mette in guardia dai rischi, ravvisando in questo il lento ma inesorabile precipitare in un caotico relativismo, allontani da sé tale fantasma ricordando che, come nota Ciurlia (il quale, su questo punto, si confronta con Emilio Betti, una delle voci più misurate nei confronti dell'ermeneutica), non sempre dal confronto e dal contrasto nasce la rissa. Sta alla nostra responsabilità personale far sì che da essi emergano piuttosto l'*occasione*, la *possibilità*, il *terreno fertile* per il dialogo. Bisognerà, certo, rinunciare alle effimere sicurezze degli approdi, ai limitati epiloghi della pretesa oggettività, ma il guadagno che se ne ricava è l'inesauribile ricchezza racchiusa nel *cammino* e nello *scambio*.

Storia come processo narrativo, quindi, quasi una “rivoluzione copernicana” che sposta i tradizionali assi di riferimento della disciplina. Ma a quali conseguenze porta, ciò, rispetto al metodo? Un mutamento così radicale nell'oggetto condurrà, infatti, ad un definitivo cambiamento di rotta anche nella metodologia, visto che gli strumenti dovranno essere almeno ricalibrati, se non sostituiti. Lungi dal fornire facili quanto sterili ricette, Ciurlia segnala che è in primo luogo necessario abbandonare le fortezze eburnee dello specialismo e la tendenza a fare della storia un *hortus conclusus*; questo, tuttavia, senza dimenticare l'appello al massimo rigore che è, e rimane, l'orizzonte regolativo ultimo dello storico. Ciò implica l'analisi e l'aderenza scrupolosa ai testi (quello dell'autore è un appello alla filologia, senza scadere nel “filologismo” di coloro che osservano il dito piuttosto che la Luna), l'uso costante delle lenti “del sospetto” e della verifica incrociata così da non cadere nella vecchia trappola degli Assoluti, l'applicazione ininterrotta della virtù della prudenza quando si è tentati di emettere dei giudizi definitivi.

Quello delineato nel libro è, pertanto, un passaggio epocale per la storia, che l'autore descrive come il salto dalla sfera agli infiniti punti, equidistanti dal centro, che la costituiscono. La posta

in palio, del resto, è considerevole e la sfida, lanciata dalla modernità, ne è all'altezza. Si tratta di imparare a considerare il cosiddetto *passato* piuttosto come *un altro presente*, non temendo di immergersi nei flutti tempestosi degli accadimenti e rinunciando all'illusorio appiglio di un punto di vista privilegiato quando non, addirittura, unico.

Caterina Menichelli

U. Perone (a cura di), *Coscienza, Linguaggio, Società: John Searle, Rosenberg&Sellier*, Torino 2009, pp. 248.

I seminari torinesi di Searle offrono un quadro unitario della riflessione filosofica contemporanea nell'ambito delle neuroscienze, della filosofia del linguaggio e della teoria sociale. Contrariamente alla tendenza contemporanea di progressiva settorializzazione dei saperi, Searle ci offre una lezione – per così dire – di classicità. Un esempio a tale proposito è costituito dal riverbero che in Searle assume la tesi dell'irriducibilità della coscienza rispetto alla questione dell'intenzionalità collettiva e delle funzioni di *Status* espresse negli atti linguistici performativi. In altre parole, la coscienza, pur essendo un fenomeno causato da processi neurobiologici, resta non solo un fenomeno irriducibile, ma in grado di “causare” effetti fisici sul mondo. Dice Searle: «Ogni volta che sento dire che la coscienza non può funzionare causalmente io penso soltanto: “Guarda! Io decido di sollevare il mio braccio ed esso va su”» (p. 26). Dunque, se l'azione intenzionale è causalmente dipendente da uno specifico stato coscienziale, allora con ciò si viene a dimostrare che il mondo coscienziale e la realtà esterna costituiscono insieme causalmente interconnessi contrariamente a quanto sostengono gli epifenomenisti. Siamo dunque di fronte a un nuovo paradigma interpretativo, esistendo un rapporto causale tra coscienza e realtà.

Infatti, l'irriducibilità della coscienza non legittima un approccio dualistico, e questo proprio perché esso resta inconciliabile con l'assunto della causalità. Di qui l'originalità della proposta, che si pone in netta frattura con l'eredità dualista cartesiana. Ma tale rifiuto, si accompagna anche con l'ovvia critica del materialismo e del comportamentismo, nonché con il rigetto delle tesi funzionaliste sulla base del famoso argomento della stanza cinese. Ciò che tale argomento critica è l'assunto centrale del funzionalismo secondo cui al fine di sviluppare una capacità cognitiva, sarebbe sufficiente seguire una serie di *step* sintattico-procedurali. Il punto sollevato da Searle è che la mente non opera solo sulla base di assunti sintattici, bensì anche sulla base di un livello di comprensione semantico. Arriviamo così al modello definito in termini di “naturalismo biologico”. Si propone una riformulazione della dicotomia mente-corpo che, pur definendo la coscienza come parte del mondo naturale, ne individua un livello appropriato di descrizione: il livello biologico appunto. Il livello biologico-neuronale, tuttavia, non esaurisce la spiegazione del funzionamento della coscienza. Ciò che Searle ci vuole dire è che l'attività neuronale e gli stati coscienziali che ne derivano non costituiscono «due insiemi di relazioni causali indipendenti» (p. 53), ma risultano parte del-

lo stesso sistema. Ciononostante, resta possibile fornire livelli descrittivi diversificati per lo stesso fenomeno, superando così la questione del dualismo o del riduzionismo materialista.

Un nucleo autonomo di lezioni affronta poi il tema della relazione tra coscienza e intenzionalità. Ora, pur non potendo presentare in modo adeguato l'argomento, è opportuno sottolineare l'aspetto del tutto unitario della riflessione searliana. Un'esemplificazione di quanto sostenuto, consiste nel valutare la portata delle tesi sull'intenzionalità rispetto alle questioni socio-istituzionali di attribuzione di *Status*. Anzitutto, si chiarisce che l'intenzionalità deve essere definita in termini di "aboutness" rispetto a fatti o stati di cose del mondo. Inoltre, l'intenzionalità è accompagnata da una struttura logica, ovvero da proposizioni che esibiscono un'interconnessione logica. Tale rapporto è dimostrato dalla interconnessione tra intenzionalità e atti linguistici, ovvero dal parallelismo tra la struttura degli stati intenzionali e la struttura degli atti linguistici. Se ci si rifà alla distinzione tra forza illocutoria e contenuto proposizionale degli atti linguistici, diventa ancor più chiaro come al variare della forza illocutoria (ordinare, promettere etc.) sia possibile mantenere un'invarianza del contenuto proposizionale. Ci viene detto che lo stesso rapporto di co-varianza esiste anche sul versante degli stati intenzionali (come credere che, sperare etc.), e che tra linguaggio e mente esiste la medesima distinzione che intercorre tra contenuto e *type*. Tale questione si riallaccia in modo interessante con l'approccio "internista" del rapporto tra significati e contenuti intenzionali, approccio che offre altresì una spiegazione alternativa alla questione dell'"esternismo" putnamiano nota attraverso l'esempio della Terra Gemella e della definizione di acqua come di H₂O. Per dirla in modo conciso, Searle difende la prospettiva della causalità intenzionale rispetto alla unidirezionalità causale "esternista" di Putnam. Da ciò ne consegue che la significatività non sia una condizione che il mondo deve soddisfare, ma che piuttosto vi sia un problema di rappresentazione della significatività. La questione è complessa e assolutamente cruciale, e pur non potendo affrontarla nella circostanza attuale, evidenzia la sistematicità del pensiero searliano.

Veniamo così brevemente all'ultimo punto, ovvero al rapporto tra intenzionalità collettiva e realtà istituzionale. Anche qui, il processo di "costituzione della realtà sociale" è inscindibilmente connesso all'elemento performativo degli atti linguistici, nonché alla loro capacità di esibire l'aspetto collettivo dell'intenzionalità. In realtà Searle ci dice che «il linguaggio è l'istituzione sociale di base» (p. 109), poiché è a partire da questo che si stabiliscono gli obblighi e il coordinamento dell'azione collettiva. In altre parole, il linguaggio esibisce una varietà di poteri deontici, di diritti e doveri, in grado di attribuire funzioni di *Status* a oggetti del mondo. La funzione di attribuzione di *Status* indica l'aspetto simbolico di significatività dell'oggetto X nel contesto Z, ovvero il suo contare come Y. Insomma, le funzioni di *Status* realizzano i fatti istituzionali configurando un insieme di poteri deontici laddove questi ultimi forniscono ragioni adeguate per l'azione. Searle ci dice ancora molto altro, ad esempio, rispetto a come i diritti debbano essere intesi e a come la libertà si rapporti al libero arbitrio. Proprio per tale ragione mi sia consentito invitare alla lettura del testo, vista sia l'attualità filosofica dei temi affrontati che l'assoluta accessibilità degli argomenti anche ai non esperti.

Claudio Corradetti

F. Rigotti, *Partorire con il corpo e con la mente. Creatività, filosofia, maternità*, Bollati Boringhieri, Torino 2010, pp. 178.

Come con i precedenti libri dedicati al “filo del pensiero”, alla “filosofia in cucina”, al “pensiero pendolare” o al “pensiero delle cose”, anche con quest’ultimo Francesca Rigotti torna a far vedere ciò che è vicino eppure non visto, o ciò che è ben noto eppure non meditato. Con la sua scrittura a “scaglie di pesce” – come qualcuno l’ha definita – ma quanto mai leggibile e stimolante, esso porta alla ribalta il problema della maternità, quest’ultima non intesa come «il valore centrale del femminile», ma senz’altro come la grande assente della tradizione filosofica. L’ispirazione non è meramente femminista né tanto meno bioeticista (sulla *relazione* madre-figlio, nei suoi aspetti biologici ed esistenziali, ha invece insistito, per esempio, Maria Moneti Codignola nel secondo capitolo del suo recente *L’enigma della maternità. Etica e ontologia della riproduzione*, Carocci, Roma 2010). Nella prospettiva della Rigotti, il soggetto della gravidanza e del parto vale come guida per una costruzione teorica di stile «analogistico e metaforologico» che tenta non solo di smontare il luogo comune secondo il quale questa forma primaria di creatività escluderebbe quella intellettuale, ma piuttosto di ribaltarne l’assunto, proponendola come modello anche per la seconda. Il risultato è appunto un legame strettissimo – forse già intravisto nella ricca letteratura al femminile raccolta in bibliografia, ma qui posto con originale evidenza ed insistenza – tra creatività, filosofia e maternità. Contro la filosofica denigrazione della maternità, l’Autrice può testimoniare con la propria esperienza di madre (di quattro figli) appassionata non soltanto di questo suo ruolo e delle concrete pratiche ad esso connesse, ma contemporaneamente degli studi filosofici, che ha seguito con pari intensità e, ovviamente, grazie ai necessari aiuti, alla scelta dei tempi giusti e alla disponibilità degli spazi adatti. Che in premessa compaia «un inno al pensiero laico e libero» e al suo contributo per la liberazione e l’emancipazione di tutti gli oppressi, serve certo a collocare in uno scenario più ampio questa personale rivendicazione a favore della maternità-creatività, ma corrisponde probabilmente anche alla coscienza di un “privilegio” che molte madri, forti delle loro differenti e meno fortunate esperienze, potrebbero contestarle senza pietà. Il libro non ha però alcun orientamento socio-politico e gli spunti che offre derivano dalla storia della filosofia e in genere della cultura occidentale: da Platone alla Anscombe almeno. Con il primo emerge il «paradosso di Arianna», con la seconda siamo invece nella rubrica «filosofia e pannolini». Per un verso, ci viene cioè ricordato che tutta una serie di attività considerate insignificanti in quanto praticate dalle donne (come filare, lavare, stirare, cucinare...) sono divenute degne anche del maschile solo dopo essere state sottoposte ad una “purificazione metaforica”, ad una presa di distanza dalla concretezza a vantaggio dell’astrazione e della idealizzazione. Ancor più grave è l’operazione compiuta nei confronti di concepimento, parto e allattamento. Proprio Platone – qui la Rigotti riprende e approfondisce il discorso aperto da Adriana Cavarero –, parlando di “gravidanza spirituale” o di “generazione” delle idee, è non solo l’artefice della metaforica appropriazione maschile della riproduzione femminile, ma anche il responsabile di un vero proprio “furto di competenze”, con l’affermata incompatibilità tra procreatività e creatività. Con la singolare figura della filosofa inglese lo scenario si trasforma completamente: madre di sette figli, battagliaiera sostenitrice di un’etica rigorosa nonché lucida analizzatrice del concetto di intenzione, la sua espe-

rienza consente di ipotizzare che ella fosse ispirata da un “pensiero materno” connesso ad «una creatività forte e determinata» (*Maternal Thinking* è il titolo di un libro di Sara Ruddick del 1989). Sarebbe fuori luogo porsi qui la domanda forse un po’ curiosa su come i figli abbiano vissuto con una madre filosofa come la Anscombe, e perché no, con la Rigotti stessa: l’Autrice infatti ci ha avvertito sin dalle prime pagine che sarebbe di quelle interessanti ma non determinanti; e poi esiste tutta una «filosofia della nascita» (analizzata nel settimo capitolo) in cui la figura “iniziale” del figlio ha già goduto sicuramente di maggiore attenzione che non quella della madre che partorisce. Il fatto è che il pregiudizio ostile all’associazione di maternità e creatività non può essere smentito nemmeno con gli esempi di altre filosofe contemporanee non madri, come Edith Stein, María Zambrano, Hannah Arendt, Simone Weil, Jeanne Hersch. Tanto è vero che non tutte sembrano aver compreso il rischio implicito nel riconoscere alla donna una propria natura o essenza: per Rigotti, sostenitrice della differenza individuale, questa presunta essenza altro non è che la trasformazione in «comportamento innato» di un semplice «frutto della funzione sociale». Anche una posizione anti-essenzialista può rivendicare il “pensiero materno” nella misura in cui privilegia il *fare* e non l’essere: «Appellarsi al pensiero materno significa semplicemente constatare che le pratiche nelle quali le madri sono impegnate sollecitano determinate facoltà e danno luogo a particolari stili di vita e di pensiero che è possibile riconoscere e adottare anche in assenza dell’esperienza diretta» (p. 59). Non vi sono cioè soltanto capacità legate al “corpo di mamma” o al “cuore di mamma”, ma ben altre che riguardano la “testa di mamma”: programmazione, coordinamento, organizzazione, che si integrano con flessibilità, mobilità, capacità di adattamento. Eppure, alla creatività, in particolare filosofica, delle madri sembrerebbe porsi perlomeno l’ostacolo della dispersione e della mancanza di tempo, che ne affaticano la vita. Ma – ribatte l’Autrice – non è vero che la filosofia corrisponda realmente alla definizione e rappresentazione a cui in genere ci si richiama per formulare riserve di tal genere: non c’è una “natura” della filosofia, né un modo unico di esercitarla, e anche quando manchi la continuità, la riflessione filosofica può essere tranquillamente «abbandonata e poi ripresa». Simili argomentazioni, sviluppate dalla Rigotti in maniera chiara e graffiante, hanno a nostro avviso il merito di indurre anche i meno bendisposti verso la “filosofia della vita quotidiana” a prendere in considerazione questioni biograficamente tutt’altro che marginali, nonché di stimolare una maggior convinzione in quante oggi praticino, o intendano praticare gli studi filosofici.

La seconda parte del libro approfondisce il tema della creatività, termine che rimanda anzitutto al concetto di creazione, inteso però in senso “profano”, pur senza dimenticare le fondamentali questioni teologiche (a cominciare dalla “fuorviante” idea di *creatio ex nihilo*) che esso ha in genere richiamato. Quanto spazio culturale ha la creazione come atto della mente (per lo più maschile) e quanto poco, invece, la procreazione come atto riproduttivo del corpo femminile! Il furto della maternità equivale a un “furto della creatività”: «alle donne i figli di carne, agli uomini i figli cerebrali». George Steiner ha ipotizzato persino che la nascita di un figlio sia per la donna un’esperienza così appagante da far venir meno l’interesse per la creazione di “figli di carta”. Ma chi ha conosciuto «entrambe le forme di appagamento» reagisce giustamente a queste tesi e apprezza semmai la prospettiva di Rilke, che pensava ad una più profonda affinità tra i sessi, a una condivisa fratellanza, a un volersi bene – con le parole dell’Autrice – «da essere umano a essere umana, da persona a persona».

In filosofia il pensiero della nascita come problema dell'origine ha in realtà oscurato la vera scena originaria, quella del parto, dove «bisogna essere e di fatto si è, in due»: «Chi o ciò che nasce insomma, un agnello, un pulcino, un bambino, sta all'origine, è autentico ed è nuovo. Buon per lui. E la pecora, la gallina, la puerpera? Di lei non si dice nulla: è lì sullo sfondo della scena della nascita, sfinita dalla mostruosa fatica, vuota, forse anche un po' depressa, chi lo sa» (p. 129). Ancor più lontana dalla nascita carnale si colloca ovviamente la "seconda nascita" foriera di valori spirituali e religiosi. Ugualmente si è abituati a parlare di "cose ultime", ma non altrettanto di "cose prime", quali sono «il parto, la nascita, l'emergere della creatura, la vita *hic et nunc*, qui e adesso, la vita questa». La Rigotti intitola ad esse il capitolo conclusivo del libro, in cui l'attenzione si concentra soprattutto sulla creatività metaforica, che viene anzi esplicitamente presentata come «paradigma di ogni pensiero creativo». Ispirandosi al filosofo del linguaggio Max Black, l'Autrice propone di estendere analogicamente alla creatività in generale la cosiddetta *strong creativity thesis*, che alla metafora veramente nuova e originale attribuisce la creazione di somiglianze prima non esistenti e che tuttavia vengono riconosciute e comprese. La creazione di connessioni inattese e somiglianze mai viste è dunque una caratteristica della creatività, che comporta *polisemia* del linguaggio, così come *tensione* tra significati opposti e *oscillazione* del pensiero da uno all'altro, o ancora «il gioco del riscontro delle somiglianze», come quello che vale per le cangianti somiglianze percepibili tra un nuovo nato e i suoi parenti: «Nell'attività creativa produttrice di idee nuove, autentiche e aderenti all'origine, gioca prevalentemente una struttura di pensiero in tensione, mobile e oscillante, in divenire quindi, in metamorfosi e trasformazione continua come il corpo di un bambino che cresce» (p. 152). E, come l'atto fisico dell'avere un figlio comporta il peso della gravidanza e il dolore del parto, così la creazione spirituale richiede pazienza, attenzione e attesa, anch'esse "attività" tipiche delle donne.

Carlo Tatasciore

P. Becchi, *Il principio dignità umana*, Morcelliana, Brescia 2009, pp. 128.

Perché la manipolazione del genoma umano dovrebbe essere impedita? In nome di quale valore gli embrioni non potrebbero essere materiale da sperimentazione? Come rispondere ai problemi relativi all'eutanasia o alle questioni etiche riguardanti i pazienti in coma irreversibile? O ancora, su cosa si fonda il divieto alla pena di morte o alla tortura? Vi è un diritto alla realizzazione personale o alla *privacy*? Sono questi alcuni dei quesiti – tutti, pur nella loro differenza, estremamente urgenti e attuali – con cui Paolo Becchi in questo testo si confronta e rispetto ai quali si propone di fornire una risposta unitaria: sulla base di una ricca letteratura critica sia di carattere filosofico sia giuridico, testimoniata puntualmente nelle ampie note al testo e nella vasta bibliografia, a suo avviso è proprio la "dignità umana", elevata a principio, che può presentarsi quale argine teorico rispetto a un agire umano incapace di porsi dei limiti da sé.

E tuttavia già a partire dalla ricostruzione storica di tale nozione, che apre il volume, si comprende come la dignità umana non sia affatto un concetto univoco e semplice, ma si qualifichi fin dall'antichità quantomeno per una dualità di significati – uno assoluto, astratto, metafisico, legato alla dotazione umana, l'altro relativo, concreto, empirico, legato invece alla prestazione all'interno della società –, significati che si ripresentano in tutta la sua storia, fino ad oggi. La dignità umana è stata vista, da un lato, come «posizione speciale dell'uomo nel cosmo» propria dell'uomo in quanto uomo e dunque dote uguale presente in tutti gli individui a prescindere da ogni distinzione e, dall'altro, come «posizione da lui ricoperta nella vita pubblica», specifica di ogni singolo nella sua particolarità e nella sua differenza. Becchi, in un'alternanza di puntuali analisi storico-filosofiche di tale concetto (capp. I, III) e di specifiche disamine della sua legittimazione giuridica in testi di natura costituzionale e in diverse carte dei diritti (capp. II, IV), mostra come entrambi i significati abbiano giocato un ruolo essenziale e, pur assumendo nelle diverse fasi e nei diversi contesti culturali accentuazioni differenti, ancora oggi enucleino due prospettive alternative, ma parimenti essenziali. Ad esempio, se nella Costituzione tedesca la dignità umana viene collocata, nella sua “astrattezza”, al primo posto come assoluta e “intangibile”, come fondamento inviolabile di tutti i diritti, in quella italiana, invece, essa non assume una simile rilevanza, ma si lega principalmente alla dimensione del lavoro, collocandosi dunque nell'orizzonte sociale, della “concreta” realizzazione personale. E questa diversa focalizzazione ha comportato di conseguenza anche una differente tematizzazione e discussione della nozione nel dibattito tedesco e italiano. È chiaramente in Germania che la “dignità umana” ha trovato, a partire dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, un più ampio spazio di discussione sia in ambito filosofico con Bloch, sia in quello giuridico con Maihofer, come in quello sociologico con Luhmann, per citare solo alcuni nomi: mentre i primi due difendono ancora una volta un principio di dignità giusnaturalistico, pur legandolo, attraverso il soddisfacimento di bisogni, all'emancipazione sociale, il terzo assume una posizione critica nei confronti di tale assunto, sottolineando, invece, la dimensione “autorappresentativa” della dignità umana, legata all'immagine che ogni individuo, nella sua singolarità, ha di sé.

Ma non è solo l'oscillazione di questo concetto tra astrazione e concretezza a renderlo di per sé problematico, perché a ciò si aggiunge la questione della sua fondatezza teorica, soprattutto quando, come accade in ambito giuridico, ad esempio nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* del 2000, il riferimento alla dignità umana appare sottinteso, senza che ne sia fornita un'adeguata tematizzazione. Cosa qualifica dunque la specificità della “dignità umana” rispetto ai diritti fondamentali dell'uomo? E come definire in ultimo quell'“essere umano” la cui dignità viene difesa? Se, infatti, nella *Carta dei diritti*, il tema della dignità appare correlato all'integrità del patrimonio genetico, si tratta però di verificare quale sia la sua validità perché essa abbia anche concreta coerenza nel vietare effettive manipolazioni genetiche e quale significato essa debba assumere per risultare applicabile anche rispetto ai temi sensibili dell'utilizzo degli embrioni per fini sperimentali, della clonazione o dell'eutanasia, verificando però anche la sua capacità di difendere la qualità specifica e concreta di ogni singolo uomo. Ciò che emerge dalle analisi di Becchi è che, per fornire una risposta adeguata in tutti questi contesti problematici, il rinvio alla dignità umana non può che com-

prendere entrambe le accezioni prima distinte. Da un lato, solo una nozione assoluta, legata alla “dignità umana” come dote può difendere l’universalità del patrimonio genetico, così come ogni fase della vita dell’uomo (anche l’embrione o il malato terminale), dall’altro, soltanto una nozione relativa, prestazionale di “dignità umana” è in grado di salvaguardare quei casi concreti in cui ne va dell’autorappresentazione di ogni singolo e della difesa della realizzazione delle sue potenzialità. Il limitarsi alla prima, oltre alla questione decisiva relativa alla sua fondazione – teologico-metafisica (Spaemann, Jonas), postsecolare (Habermas) o etica (Höffe) –, presenta il rischio di non considerare quelle situazioni in cui si tratta di difendere il pieno dispiegarsi delle capacità dell’uomo e i diritti di specifiche realtà umane nella loro particolarità, il limitarsi alla seconda non rende conto di quei casi liminari riguardanti il concepimento o la morte, in cui non si tratta di individui dotati di autocoscienza e dunque liberi di decidere.

A Becchi non interessa fornire in questo contesto una risposta ultima alle questioni fondazionali prima esposte, ma il suo intento, nei due capitoli conclusivi del volume, è quello di evidenziare come, in tutti gli ambiti affrontati, sia in ogni caso la nozione di “dignità umana” ad assumere il ruolo di termine ineludibile, di punto di coagulo, di “nodo” decisivo, di vero e proprio “principio”, in cui però, pena la parzialità del risultato, sia l’“universalità” dell’essenza dell’uomo sia la “particolarità” della sua situazione individuale devono essere necessariamente coimplicate: occorre in definitiva – questa è la conclusione cui Becchi giunge e che sembra aprire a futuri sviluppi – un “nuovo approccio” che «sappia far incontrare l’assoluto di cui l’uomo è la traccia con il contingente in cui sempre di nuovo si esprime la sua condizione». Il testo di Becchi si inserisce in un dibattito già vivo sul tema, e tuttavia mancava ancora un tentativo di sintesi come questo che, in poche pagine, mettesse in luce tutti i problemi connessi alla questione della dignità umana e alle sue diverse concezioni.

Claudio Bonaldi

Finito di stampare nel mese di marzo 2011
ad opera della tipografia IPRINT srl
Via Tiburtina Valeria km 18,300 - Guidonia (Roma)
per conto di Euroma - La Goliardica