



NUMERO 16 - aprile 2006

Registrazione: ISSN 1128-9082

REDAZIONE

Direttore responsabile: Enrico Berti

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale mdepasquale@teseo.it

Anna Bianchi annabian@tin.it

Valerio Bernardi bernarditroyer@virgilio.it

Cristina Boracchi tondino_baby@libero.it

Fabio Cioffi fabio.cioffi@fastwebnet.it

Antonio Cosentino cosant@libero.it

Susanna Creperio Verratti susanna.creperio@tiscalinet.it

Ferruccio De Natale fdenat@iol.it

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

Armando Girotti armando.girotti@unipd.it

Laura Lavore laura.lavore@email.it

Fulvio C. Manara philosophe0@tin.it

Domenico Massaro galileo@lina.it

Fabio Minazzi fabio.minazzi@asi.unile.it

Graziella Morselli morselli@aliceposta.it

Gaspere Polizzi gasppo@tin.it

Anna Sgherri Costantini annasgherri@libero.it

Emidio Spinelli emidio.spinelli@sfi.it

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

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

COMUNICAZIONE FILOSOFICA N. 16 – SOMMARIO

ANNA BIANCHI, [Editoriale](#)

La consulenza filosofica	<p>WALTER BERNARDI – DOMENICO MASSARO, Perché Platone è meglio del prozac</p> <p>NERI POLLASTRI, Presente e futuro della consulenza filosofica</p> <p>CARLO BASILI, Gerd B. Achenbach, il ritorno del filosofo</p> <p>BEATRICE BIANCHINI, Depsicologizzare il principio dell'interpretazione della visione del mondo</p> <p>FRANCESCO DIPALO, Un'introduzione autobiografica alla filosofia pratica</p> <p>MORENO MONTANARI, Che cosa sa di non sapere il consulente filosofico?</p>
Idee ed eventi	<p>GASPARE POLIZZI, Pensare il presente. Filosofi a confronto</p> <p>CARLA PONCINA, Prospettive per l'insegnamento della filosofia nella futura scuola secondaria: un resoconto sul convegno di Padova e Venezia</p>
Insegnamento ed apprendimento della filosofia	<p>SERGIO A. DAGRADI, L'autovalutazione del docente di filosofia. Alcuni aspetti problematici</p> <p>CRISTINA BONELLI, Philosophy for children: fare filosofia non solo con i bambini</p> <p>GIANLUCA ATTADEMO, Università ed e-learning. Tra teoria e pratica dei nuovi contesti dell'alta formazione</p>
Percorsi didattici	<p>ISABELLA NASCIMBENE, Antica medicina. Breve saggio sulla medicina antica</p>
Cinema e filosofia	<p>CRISTINA BORACCHI, Kronos e tempo diegetico: per una fenomenologia dell'immagine-tempo</p> <p>CRISTINA BORACCHI, La mitizzazione della natura e la sua lettura archetipica</p> <p>CARLA PONCINA, Lo schermo della giustizia. Porte aperte di Gianni Amelio</p>
Recensioni	<p>ANNA RITA NUTARELLI – WALTER PILINI, La filosofia è una cosa penserosa. Diario di un'esperienza nella Scuola Primaria di Chiugiana, pp. 260, Morlacchi ed., Perugia 2005 (a cura di Pina Montesarchio)</p>

EDITORIALE

di Anna Bianchi

La linea che unifica la varietà dei contributi proposti in questo numero della nostra Rivista è l'attenzione rivolta alla "pratica filosofica", intesa come esercizio del pensiero critico, come attività di ricerca orientata a chiarificare e ad affrontare interrogativi sull'uomo e sul mondo tramite gli strumenti concettuali e metodologici offerti dalla tradizione filosofica.

Questa attenzione è motivata dalla pluralità di esperienze, nonché di pubblicazioni, realizzate per rispondere al diffuso bisogno di filosofia che sembra attraversare la società attuale: esperienze accomunate dall'intenzione di guidare i destinatari a "fare filosofia", a pensare filosoficamente. Si considerino, come esempi, le frequenti iniziative formative destinate al pubblico adulto, l'interessante sviluppo della consulenza filosofica, l'affermazione della *philosophy for children* e – non meno importanti – i tentativi di innovazione didattica in atto nella scuola: tutti esempi presenti in questo numero.

La linea di lettura suggerita – richiamando l'attenzione sulla "pratica filosofica" – non esaurisce certamente la ricchezza dei contributi pubblicati nella Rivista. Contributi che, invece, offrono spunti proprio per affrontare possibili domande connesse alle esperienze di "pratica filosofica": domande relative all'identità dell' "esperto" di filosofia, allo statuto della disciplina, all'interpretazione del senso dell'attuale bisogno di filosofia.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

PERCHÉ PLATONE È MEGLIO DEL PROZAC

La filosofia in pratica

Le ragioni di un successo

di Walter Bernardi e Domenico Massaro

Vi dico che proprio questo è per l'uomo il bene maggiore, ragionare ogni giorno della virtù e degli altri argomenti sui quali m'avete udito disputare e far ricerche su me stesso e su gli altri, e che una vita che non faccia di queste ricerche non è degna d'esser vissuta (Platone, *Apologia di Socrate*, XXVIII).

Pur essendo nata nel mondo greco come pratica, pensiero vivo di uomini per uomini, a partire dal Medioevo la filosofia si è trasformata sempre più in una scienza di puri concetti, allontanandosi fatalmente dai problemi quotidiani e consegnandosi spesso a un linguaggio astruso e difficile, addirittura incomprensibile per i non addetti. La mirabile sintesi tra teoria e pratica, tra conoscenza e saggezza, riassunta in modo icastico nell'ancipite metafora del 'proto-filosofo' Talete che cade nel pozzo a forza di studiare il cielo, suscitando in questo modo il riso della servetta tracia ma riuscendo contemporaneamente a diventare ricco per aver affittato per tempo tutti i frantoi di Mileto, si è persa nel corso dei secoli.

Da una ventina di anni a questa parte però, dai primi lavori degli anni '80 del Novecento di Gerd B. Achenbach - che si collocano nell'ambito del più generale movimento di ripresa dell'etica antica, di Aristotele in particolare -, stanno sempre più prendendo campo forme differenziate di 'pratiche filosofiche' che, pur riconoscendo come imprescindibile la prospettiva teoretica, si riallacciano idealmente all'originaria impostazione della filosofia intesa come regola di vita utile per individui in carne ed ossa: non solo, dunque, *sophia* ma anche *phrónesis*; conoscenza ma anche arte di vivere bene, con saggezza; e soprattutto un sapere non per pochi, ma per tutti, filosofi e non filosofi, che sappia recuperare e far propria la massima socratica che solo una vita 'esaminata', cioè vissuta in modo autentico e in piena consapevolezza, ha vera dignità umana.

Achenbach ha individuato nella consulenza il modo per "far scendere il filosofo dalle altezze filosofiche delle teorie astratte e dei problemi specialistici della filosofia, per portarlo giù nei bassifondi dei problemi quotidiani della gente". Così facendo non solo il filosofo si impegna a riacquistare, secondo il fondatore della consulenza filosofica, quella "ricca esperienza di vita" in mancanza della quale il suo sapere è "cieco", ma nello stesso tempo può come Socrate aiutare gli altri a

mettere in moto i loro pensieri, contribuire a far conquistare "conoscenza", cioè chiarezza di idee, a quanti sono "bloccati nel proprio modo di pensare", "intrappolati nei propri pensieri" ed incapaci di trovare "una via di uscita" alle proprie ansie.

Partite dall'Europa, le pratiche filosofiche si sono diffuse soprattutto in America ed hanno riguardato sia la consulenza per individui che per organizzazioni ed aziende.

Stando a quanto ha affermato con toni profetici Lou Marinoff, il guru newyorkese del *philosophical counseling*, "il filosofo aziendale è destinato a diventare un elemento fisso nelle organizzazioni del ventunesimo secolo, con un ruolo specifico nella struttura aziendale". Non un laureato in filosofia, dunque, il quale faccia in qualche modo le veci del sociologo, dello psicologo o del formatore (come si pensa spesso da noi), ma una figura vera e propria di 'consulente filosofo', che metta a disposizione le sue specifiche competenze sia per i singoli dipendenti sia per l'organizzazione. Difficile dire se qualche grande azienda italiana abbia maturato questa convinzione! Casi recenti e clamorosi indurrebbero piuttosto a pensare il contrario, ma qualcosa si sta muovendo anche nel nostro paese sulla scia di molte esperienze internazionali.

Sia pure con un po' di ritardo, anche in Italia la consulenza filosofica rivolta a singoli ha richiamato da tre-quattro anni a questa parte l'attenzione dei curiosi, dei mass media, degli editori, delle università. La varietà delle iniziative di cui si è avuta notizia è stata davvero imprevedibile: dagli esperimenti di 'philosophy for children' ai 'café philo', dai 'dialoghi socratici' ai 'festival di filosofia', dai corsi di 'filosofia per managers' alle 'cene filosofiche' in trattoria, dalle 'vacanze teoretiche' in agriturismo ai 'week-end di riflessione morale' in convento. Difficile dire se, dopo tante iniziative estemporanee e spesso effimere, anche nel nostro paese quella del consulente filosofico diventerà una vera e propria professione, diversa e separata dall'insegnamento, intesa come arte che insegna a vivere bene; come dicevano Epicuro ed Epitteto una medicina dell'anima, una 'terapia delle idee' molto *sui generis* che, discutendo sulla vita e la morte, sul dolore e la felicità, sull'io e gli altri, possa aiutare a risolvere i problemi che nascono quotidianamente nell'esistenza concreta degli uomini.

Se si dovesse prestare attenzione a quanto è avvenuto da pochi anni a questa parte nel mondo accademico e dell'editoria dovremmo prospettare alla consulenza filosofica italiana un futuro radioso. Il primo libro di Marinoff, uscito nel 1999, è stato tradotto nel 2001 ed ha avuto ben sei edizioni; il secondo del 2003 è stato tradotto lo stesso anno e sembra che sia andato anch'esso a ruba. Nel 2002 la rivista "Kykéion"

ha dedicato un'intera sezione monografica alle "pratiche filosofiche", ed anche su altre riviste e periodici hanno iniziato a comparire interventi e saggi sul tema della consulenza filosofica. Nel 2004 l'editore Apogeo ha aperto una collana di "Pratiche filosofiche", diretta da Umberto Galimberti, e l'editore milanese Christian Marinotti annuncia come prossima un'interessante iniziativa per il 2007, con una collana intitolata "Filosofia in pratica", che presenterà in agili volumi le varie esperienze di consulenza, affiancate dal dibattito sullo statuto teorico della disciplina e il commento ai testi classici che affrontano la medesima tematica.

Se, come ha scritto Umberto Galimberti, il progetto freudiano si è rivelato "una vuota profezia" e "il lettino psicoanalitico" appare sempre più "vuoto", tanto che "le parole che giungono alle spalle degli ultimi pazienti ancora sdraiati sono parole fuori dal mondo", allora non c'è da stupirsi se anche da noi la consulenza filosofica abbia mosso i primi, timidi passi e ci siano giovani filosofi che si propongono di fare della filosofia una professione.

La ricerca di una teoria identitaria della consulenza filosofica non è stata un'impresa facile, e non sono poche le divergenze che, in quasi tutti i paesi, fanno ancora discutere gli esperti. Non a caso, com'è noto, Achenbach si è sempre rifiutato, senza però riuscire a convincere i propri seguaci, di proporre in positivo contenuti e metodi della pratica filosofica che aveva 'inventato'.

Come definire, allora, la consulenza filosofica? Secondo Andrea Poma, presidente dell'associazione dei consulenti filosofici italiani, essa costituisce una "prestazione professionale" (non un rapporto amicale o un consiglio spirituale) fornita da un "consulente esperto di filosofia" (non un professore di filosofia, dunque, né tanto meno un filosofo-psicologo) ad "un consultante che liberamente e spontaneamente gliene fa richiesta". Il consulente filosofico, da parte sua, può essere qualificato come un professionista che intende "usare praticamente la filosofia, applicando alla vita reale le conoscenze apprese attraverso lo studio del pensiero filosofico", e che cerca di "offrire alla persona portatrice di disagi un aiuto basato su un atteggiamento genuinamente filosofico, fornendo ad essa strumenti e spunti atti a permetterle di orientarsi nei suoi stessi pensieri".

Qual è lo scopo a cui mirano consulente e consultante nella loro passeggiata attraverso il giardino delle idee? Lo statuto di "*Phronesis*" lo identifica nel fornire "supporto, aiuto e orientamento nell'ambito dei processi intellettuali, esistenziali, decisionali o relazionali, senza avere finalità terapeutiche". Ma forse può essere utile, allargando il discorso, puntualizzare che la consulenza filosofica, perché possa qualificarsi

veramente come tale, non deve ridursi a mero *problem solving* psicologico, tecnica standardizzata di lenimento dei disagi esistenziali. Anche se indubbiamente ci sono alcune consonanze con le pratiche di aiuto, la consulenza filosofica non appare configurabile come una terapia di tipo medico-psicologico. Il consulente filosofico non opera, infatti, sul disagio esistenziale che ha mosso il consultante a richiedere la consulenza, anche se è chiaro che il consultante è mosso da un'esigenza pratica: quella di risolvere il proprio disagio.

La consulenza filosofica si configura, dunque, come una forma specifica di atteggiamento e di azione filosofica, che opera sulle idee e le visioni del mondo, non sulle emozioni; ma confida, in base al presupposto che spesso i disagi dipendono dalle concezioni della realtà, sulla possibilità che un'opera di chiarificazione, rielaborazione, ristrutturazione della filosofia di vita del consultante possa tradursi in un'eliminazione o riduzione dei suoi disagi. Secondo una bella metafora di Achenbach, il consulente filosofico è come un istruttore di navigazione che sale su una barca in difficoltà e si affianca al timoniere; insieme controllano gli strumenti, guardano carte, tracciano rotte, studiano i venti; ma il consulente non prende il posto del capitano, non guida lui la barca nemmeno temporaneamente, finché il problema non sia risolto (come fa il medico o lo psicologo).

Chi fa le scelte alla fine è sempre e soltanto il consultante; il consulente ha il dovere professionale di aiutarlo a fare chiarezza nelle sue idee, ma poi deve lasciare libertà di azione all'altro.

A questo punto della nostra esposizione è lecito domandarsi perché debba essere proprio il filosofo a rivestire questo compito. La risposta (e la giustificazione) è inscritta nella stessa storia della filosofia che, a cominciare da Socrate e Platone, ha tematizzato un rapporto tutto affatto speciale tra l'esperienza del pensiero e la ricerca del significato della vita. In altri termini, la filosofia è sempre stata vista come il luogo privilegiato in cui l'uomo, pur senza disinteressarsi delle cose quotidiane, è riuscito a ritagliarsi uno spazio tutto per sé e un tempo per fermarsi a riflettere sulle proprie idee e azioni. Il filosofo è, dunque, colui che, per professione, ha familiarità con il pensiero. Per quanto ciò possa apparire paradossale, è proprio un siffatto speciale rapporto con la vita della mente a conferirgli, per così dire, la patente di consulente, ossia di colui che può aiutare gli altri a comprendere la vita. Il filosofo, infatti, non insegna un tipo concreto di comportamento né offre ricette pronte per l'uso, ma può stimolare gli altri a pensare.

Considerata la grande importanza dell'attitudine verso il pensiero, interrogiamoci ora su che cosa voglia dire propriamente "pensare" e riflettiamo sul motivo per cui Platone e tanti altri con lui (dagli Stoici a

Montaigne, da Schopenhauer a Heidegger) abbiano paragonato l'attività del pensare a una lunga preparazione alla morte. La risposta a tali quesiti è contenuta nell'idea che il pensare richiede, in qualche misura, la presa di distanza dal fare e dall'urgere dell'immediatezza del presente. Pensare è un po' come morire perché, come la morte, ci libera dalla condizione di dispersione e di affanno in cui il nostro io rischia di naufragare, preso nel vortice dell'azione e delle passioni. Quante volte ci è capitato di allontanarci mentalmente da tutto quanto ci circonda, per concentrarci su un'idea che ci stava particolarmente a cuore, venendo tacciati dagli altri di essere assenti o distratti, ma al contrario essendo molto concentrati, non sulle cose, bensì su noi stessi? Un'analoga esperienza deve essere stata - come ha suggerito Hannah Arendt - all'origine della dottrina dei due mondi (elaborata, come è noto, da Platone e più volte ripresa) che, sebbene sia stata la causa di tante storture come la separazione dell'anima dal corpo, dello spirito dai sensi, è un sintomo paradigmatico del bisogno dell'uomo di allontanarsi dalla vita per meglio starci dentro e viverla appieno. La filosofia, dunque, in questo ritirarsi dal mondo, può apparire distante dalla condizione umana. E, come abbiamo detto sopra, in taluni casi il rischio è reale; tuttavia, non dobbiamo lasciarci trarre in inganno: nell'attività della mente c'è la necessità di prendere le distanze dalle cose per meglio conoscerle e viverle.

C'è poi un altro aspetto della filosofia che la rende particolarmente idonea al compito che stiamo esaminando: è il suo carattere storico. Il pensare filosofico non è mai schiacciato sul presente, ma presenta sempre uno sfondo, che ci aiuta a vedere il nostro problema come non soltanto nostro ma comune a tante altre persone, appartenenti a epoche e culture diverse o passate. In questo "sguardo lungo" la filosofia offre una prospettiva alla vita e ci affranca dalla solitudine, che aggrava i problemi senza risolverli. L'apertura agli altri si traduce in un dialogo che, travalicando il rapporto a due (tra consulente e ospite), giunge a comprendere tutta l'umanità, senza differenze di religione e di civiltà. Ed è per questo che il dialogo, innescato dalla pratica del *counseling*, è apparso più libero di tante altre psicoterapie: esso va oltre il presente e la dualità dei dialoganti, per attingere liberamente alla pluralità delle voci della storia della cultura e del pensiero (non solo occidentale). Laddove c'è un genuino problema che riguarda l'uomo, il singolo sa di poter contare anche sugli altri, sulle idee e i suggerimenti che il complesso e frastagliato *mondo di Sofia* gli dischiude e gli mette a disposizione. Sono questi i motivi essenziali per cui, a nostro avviso, oggi la filosofia, senza perdere la sua peculiarità (anzi, proprio in virtù di essa), può tornare a occupare uno spazio importante nella vita di

ogni giorno e configurarsi come pratica di aiuto per le persone del nostro tempo.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

PRESENTE E FUTURO DELLA CONSULENZA FILOSOFICA

di Neri Pollastri

“Consulenza Filosofica” è il termine con il quale è stata introdotta in Italia la “*Philosophische Praxis*”, attività nella quale un professionista riceve persone per affrontare con esse i loro problemi, sulla sola base del suo essere “filosofo”. Iniziata in Germania nel 1981 da Gerd Achenbach, quest’attività si è progressivamente diffusa in molte parti del mondo e, attorno al 2000, è arrivata nel nostro paese, ove, in così poco tempo, ha raccolto un crescente interesse, inizialmente più che altro da parte dei *media*, più recentemente anche nel mondo della cultura e della ricerca.

Il merito del superamento delle peraltro comprensibili perplessità iniziali va assegnato a vari fattori, tra i quali figurano il livello che la ricerca nel settore ha in così breve tempo raggiunto in Italia - senz’altro superiore alla media di quanto fatto in altri paesi e che ha permesso di colmare il ritardo accumulato nell’avvio delle sperimentazioni professionali - e il credito concesso da alcune istituzioni e dagli studiosi che ad esse fanno riferimento.

Per il primo aspetto, giova ricordare che l’Italia è il primo paese nel quale (presso l’editore milanese Apogeo) sono state tradotte le opere del fondatore Gerd Achenbach e di alcuni dei più importanti professionisti e teorici della materia, come Ran Lahav, Peter Raabe e Shlomit Schuster (uno dei cui libri è in via di pubblicazione). Questo mentre nascevano alcune riviste interamente dedicate alla materia e altre le dedicavano numeri monografici. Per il secondo, vanno invece ricordate varie iniziative di ricerca presso istituti italiani - come le due giornate di studio svoltesi presso l’Università di Catania nel 2003 e nel 2005, quella presso l’Università di Arezzo sempre nel 2005 ed i convegni organizzati nello stesso anno dalle Università di Venezia e di Cagliari. Inoltre, proprio queste due ultime istituzioni accademiche hanno dato vita a Master dedicati alla Consulenza Filosofica, mentre un’altra iniziativa analoga è in avvio presso l’Università di Bari.

Contemporaneamente, anche alcune amministrazioni pubbliche hanno dato ufficialmente spazio alle attività professionali, con sportelli di consulenza (il Comune di Firenze e l’ospedale Le Molinette nel 2003, l’Università di Cagliari nel 2006, più alcuni Licei in varie parti d’Italia) e seminari di pratica filosofica aperti al pubblico (ancora a Firenze nel 2003 e nel 2006, a Monfalcone nel 2005). Più difficili da valutare, ma sempre stimabili come segni dell’interesse per la consulenza in Italia, sono le molte attività private nell’ambito della formazione alla

professione, avviate in varie parti d'Italia, talvolta legate ad associazioni di professionisti o aspiranti tali.

Questo chiaro "successo" della materia - che ha piacevolmente stupito anche storici rappresentanti stranieri invitati a conferenze e seminari in Italia, come Gerd Achenbach, Eckart Ruschmann, Ran Lahav o Lydia Amir - non corrisponde in realtà ad un altrettanto attestato successo della *professione*: non risulta infatti che nel nostro paese vi siano filosofi che praticino la consulenza come "prima attività", sebbene il loro lavoro tenda con gradualità ad ampliarsi e consolidarsi. Ciò non può però stupire, per almeno due ragioni: perché la professione è recente e, vista la sua delicatezza, richiede giustamente del tempo per superare i dubbi dei potenziali consultanti; perché neppure nei paesi ove è presente da più tempo, come la Germania o l'Olanda, la consulenza filosofica ha ancora raggiunto uno *status* professionale completamente attestato, se si pensa che un'inchiesta giornalistica tedesca di circa quattro anni orsono rilevava che in Germania non più di tre o quattro professionisti vivevano di sola consulenza filosofica.

Anche quest'ultimo dato, apparentemente sorprendente, è in verità ragionevolmente spiegabile sulla base di alcune semplici considerazioni, legate al già osservato fatto che all'estero il fenomeno della consulenza filosofica è perlopiù rimasto separato dall'universo accademico, cosa che ha avuto molteplici conseguenze negative. In primo luogo, la pratica stessa si è sovente frammentata in una molteplicità di approcci "personalizzati", dei quali si è perduta la coerenza: si pensi ad esempio al fatto che, specie nel mondo anglosassone, si è in alcuni casi approssimato in modo poco meditato la filosofia ad alcune pratiche psicoterapeutiche (il *counseling* rogersiano, dal quale si è ambigualmente tratta perfino la denominazione; la consulenza esistenziale frankliana; la Terapia Razionale Emotivo-Comportamentale; talvolta persino la Sistemica Relazionale). In secondo luogo, sono mancati il tempo e le intelligenze per svolgere una seria "fondazione" della disciplina: si ricordi che Ruschmann, autore di uno dei più interessanti studi condotti all'estero (*Philosophische Beratung*, parzialmente tradotto da noi da Armando Siciliano), ha scritto di essersi potuto dedicare ad esso solo grazie ad una borsa offertagli dall'Università di Costanza, senza la quale non sarebbe stato in condizione di ritagliarsi nel suo lavoro lo spazio necessario a portarlo a termine. Infine, l'assenza di un chiaro riconoscimento da parte di un'istituzione come l'Università ha rallentato l'affermazione della professione, la quale necessita di un'immagine pubblica che abbia un minimo di prestigio.

Da questo punto di vista, il fatto che in Italia le cose stiano procedendo in modo assai più integrato, che le Università abbiano già assunto almeno parte della formazione - sottraendola ad un privato la cui competenza e qualità sono spesso difficilmente controllabili - e che promuovano una prima riflessione sulla materia, può esser considerato un segnale molto positivo per la possibilità di una più veloce affermazione anche professionale. Alla quale, peraltro, non potrà che contribuire positivamente il proseguimento della pubblicazione di materiali a stampa - fino ad oggi accompagnato da un lusinghiero successo anche di pubblico, considerando che si tratta pur sempre di saggistica filosofica.

In questo quadro sostanzialmente positivo, al quale vanno aggiunte anche le sempre più frequenti iniziative di cultura più o meno di massa - sempre più numerose sono infatti le conferenze all'insegna della filosofia "come cura" o "come stile di vita", così come sempre più spesso si sente parlare su giornali, radio e televisioni di "pratica filosofica" - non mancano tuttavia le considerazioni critiche, delle quali tener conto in futuro per il bene sia della consulenza filosofica, sia della filosofia *tout court*.

Come noto (e come segnalato da Domenico Massaro e Walter Bernardi in un altro intervento di questo *forum*), fin dai primi tentativi di "fondazione" della consulenza filosofica ci si è trovati a fare i conti con la marcata difficoltà di definire in modo netto i confini della professione. Se per un certo tempo ciò è stato banalmente imputato alle peculiarità di alcuni teorici (su tutti, Achenbach stesso, che ha sempre escluso di poter definire un "metodo" della disciplina) o ai limiti della ricerca fin lì prodotta, in seguito si è dovuto riconoscere come tale impossibilità fosse da ricondurre ad un suo tratto *essenziale*: il suo legame con la filosofia stessa, ovvero con una materia che non è mai stato possibile definire in modo univoco, se non al prezzo di una unilateralità dai più ritenuta inaccettabile. Semplificando un po' la questione (di per sé tutt'altro che semplice e per la quale rinvio alla letteratura e al mio studio *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*), come potremmo mai definire il "metodo" che unifica le riflessioni di Parmenide e Wittgenstein, Aristotele e Feyerabend, Heidegger e Carnap?

Tuttavia, proprio questo fatto, se da un lato spinge ad accettare l'impossibilità di un'unificazione metodologica, rende ancor più importante la ricerca e anzi la obbliga ad un maggior impegno per il conseguimento di una difficile *comprensione filosofica* della materia, necessaria se non si vuol ricadere in una vaghezza senz'altro pericolosa sia in generale, sia in considerazione che abbiamo qui a che fare con

un'attività professionale (con tutti i risvolti deontologici e sociali che questo comporta).

Quanto detto vale con maggiore urgenza nel momento in cui la filosofia "ufficiale", cioè quella del mondo accademico, si fa carico della consulenza. Da quest'ultima essa ha infatti molto da guadagnare, ma può anche ricevere ricadute marcatamente negative. Infatti, l'affermazione di forme di attività professionale radicate nella filosofia potrebbe essere per essa un'imprevista e fortunata nuova ragione di prestigio sociale: finalmente, la filosofia non sarebbe più "inutile", fine a se stessa e priva di ogni "applicazione lavorativa"; potrebbe giustamente ottenere maggiore attenzione (anche economica) dagli apparati pubblici e privati; riceverebbe un importante valore aggiunto agli occhi dei potenziali studenti, spesso scoraggiati ad intraprendere una formazione filosofica proprio dalla sua sterilità lavorativa. Al tempo stesso, però, perché queste ragioni di prestigio non si trasformino in pericolosi boomerang impazziti, è del tutto necessario che la consulenza non sia impugnata in ambito accademico come una semplice "applicazione professionale", bensì accolta come *settore proprio* della filosofia, e che le vengano di conseguenza dedicati risorse e spazi destinati alla ricerca e alla sua progressiva crescita disciplinare.

Tutto ciò non sembra ancora essere all'ordine del giorno, probabilmente perché i tempi sono oggi appena in via di maturazione. Ma proprio per questo sembra necessario segnalarne con chiarezza non solo ragioni ed urgenza, ma anche ulteriori prospettive.

La consulenza filosofica viene solitamente ricondotta ad un universo di attività denominate in Italia "pratiche filosofiche". In realtà, l'appellativo in forma di etichetta non esiste all'estero, ove - come in ogni altra disciplina - predomina l'uso dell'inglese e si tende ad usare il singolare "*philosophical practice*", traduzione diretta del tedesco "*Philosophische Praxis*". Ho avuto occasione di osservare (ad esempio, nel mio intervento al convegno cagliaritano su "I saperi e la consulenza filosofica", adesso disponibile in rete tra gli atti, all'indirizzo <http://www.unica.it/~flscuman/>) che questa riduzione al singolare in realtà mette meglio in risalto come tutte le pratiche filosofiche siano accomunate dall'essere nient'altro che *pratica della filosofia*, ovvero siano una forma di *filosofare* di tipo perlopiù *orale*, condotta non su questioni astratte e specialistiche, bensì concrete e "quotidiane". Viceversa, l'uso del plurale tende a trasformare le "pratiche" in forme di "applicazione pratica" della filosofia, ove la "pratica" finisce per essere identificata con uno "scopo" di volta in volta specifico: la finalità pedagogica per la *Philosophy for Children*; quella "di cura" per il *counseling filosofico* (che va distinto dalla "*Philosophische Praxis*"); la

ricerca del consenso per il *Socratic Dialogue*; e via dicendo. Ora, queste finalità non sono propriamente filosofiche (l'unico scopo della filosofia essendo la *ricerca della conoscenza*) e in queste pratiche – che, seguendo anche Shlomit Schuster, ho definito “ibride”, per classificarle e non certo per svalutarne l'importanza – *affiancano* all'agire filosofico altri tipi di agire, che portano con sé *tecniche* e *metodi* tratti da altri universi (la pedagogia, la terapia, la psicologia). Viceversa, alcune pratiche, come la consulenza filosofica intesa alla maniera di Achenbach o i dialoghi collegiali come i *Café Philo* alla Sautet, hanno di mira solo la migliore e più profonda comprensione della situazione, del mondo e di se stessi, anche quando ciò avvenga sotto la spinta di un rilevante problema personale. Esse includono cioè solo finalità strettamente filosofiche e la “praticità” della filosofia che in esse va in gioco (alla quale allude il termine “*Praxis*” della denominazione tedesca) consiste in due aspetti: che in queste attività si “pratica” la filosofia; che il cambiamento del pensiero verificantesi nel corso di esse ha effetti pratici sulla vita, poiché *comprendere* le ragioni profonde di un problema significa sempre anche *sentirlo* diversamente da come avveniva prima della loro comprensione.

Se la “pratica della filosofia” ha un ruolo fondamentale nelle pratiche filosofiche, è peraltro ovvio che essa poggia su una vasta e non conclusivamente definibile serie di “competenze”, che includono i cosiddetti “strumenti per pensare” (gli anglosassoni *tool* del “*Critical Thinking*”), un'ampia conoscenza della storia della filosofia, una serie di “capacità” (di astrarre, di generalizzare, di sistematizzare, di porre in relazione trasversale concetti e ambiti di significato) e di “atteggiamenti” (critico, sistematico, analogico). Quel che sovente sfugge è il fatto che l'accumulo di queste “competenze” non è da solo sufficiente a comporre un quadro grazie al quale si è poi capaci di *filosofare*, dato che quest'ultima non è più una competenza, ma un *saper fare*: per dirla con il Socrate platonico, la filosofia è “una scienza fatta in questo modo, che il fare coincida con il sapersi servire di quello che si fa” (*Eutidemo*, 289b). Ciò significa che il mero *apprendimento* scolastico di cognizioni e metodi non è sufficiente a diventar capaci di *filosofare* e che la “pratica della filosofia” è un passaggio fondamentale per diventar filosofi.

Ora, è sì vero che nella didattica praticata nelle Università sono presenti forme di apprendistato alla *ricerca filosofica*, che trovano la massima espressione nella tesi di laurea (quando questa sia una vera ricerca, cosa che purtroppo non sempre avviene); ma è anche vero che nel curriculum tanto delle Università, quanto – perché no? – delle scuole superiori, una *pratica della filosofia* condotta su un materiale “quotidiano”, concreto, che sia più vicino alla vita degli studenti,

avrebbe un potenziale didattico di straordinaria importanza e favorirebbe la capacità di "sapersi servire" di quel che si apprende attraverso le tradizionali lezioni.

Alcune osservazioni confortano questa idea. Matthew Lipman, creatore del più noto curriculum di *Philosophy for Children*, ha come è noto sviluppato quella disciplina spinto dall'urgenza di favorire uno sviluppo precoce delle abilità di astrazione e manipolazione dei concetti nei ragazzi, alla luce del fatto, da lui rilevato in quanto insegnante universitario di logica, che i suoi studenti non riuscivano a *usare* le nozioni astratte messe loro a disposizione dalle discipline specialistiche. Analogamente, alcune mie esperienze occasionali di dialogo filosofico seminariale condotte nelle classi dei licei mi hanno mostrato come gli studenti, se lasciati liberi di confrontarsi su temi "quotidiani" e da essi esistenzialmente sentiti, siano stimolati e straordinariamente *trasportati* a "mettere in pratica" le loro conoscenze metodologiche e letterarie.

In quest'ottica, l'introduzione di insegnamenti universitari di "Pratica Filosofica" all'interno dell'ordinario corso di laurea in filosofia avrebbe una triplice importanza: garantirebbe la presenza della riflessione e della ricerca della consulenza e delle pratiche filosofiche entro l'ambito accademico in forma stabile ed ufficiale, favorendo la crescita della riflessione sulla materia e la sua progressiva attestazione teorica; conseguentemente, svolgendo un ruolo di garanzia, ne aiuterebbe l'affermazione pubblica, evitando il rischio che i corsi "professionalizzanti" che attualmente si stanno svolgendo finiscano per fallire per assenza di un'autenticamente attestata realtà professionale, entro la quale i diplomati possano trovare il naturale sbocco; favorirebbe la didattica *della filosofia stessa*, aiutando gli studenti a prendere concretamente possesso degli altri insegnamenti e facendo sì che essi non solo "conoscano" la filosofia, ma arrivino a *saperla fare*. Aggiungerei a questo, in conclusione, un ultimo vantaggio, quello che più volte Achenbach ha definito la "sfida" della pratica filosofica alla filosofia accademica e che recentemente Ran Lahav sta esplorando sotto il titolo di "filosofia contemplativa": la filosofia *praticata* non solo su temi astratti e teoreticamente "alti", ma anche su piani più ordinari, che riguardino la vita di tutti i giorni, l'esistenza etica, emozionale, relazionale, politica di ogni individuo che si muove, con gli altri, nel mondo, non può che offrire alla ricerca più astratta e specialistica, la più ammirevole ed ambita da chiunque ami la filosofia, nuovi problemi da affrontare, nuovi stimoli, nuove prospettive sulla realtà e ambiti di comprensione del mondo, concorrendo a produrne lo sviluppo e a rinnovarla - in breve, non può che rinnovarla e renderla più ricca.

Affinché queste stimolanti suggestioni possano trovare una realizzazione, è urgente che la pratica filosofica e la consulenza trovino spazi "ufficiali" sempre crescenti. Se qualcosa di vero c'è in quel che ho tratteggiato, sembrerebbe valerne la pena: non solo per il futuro della filosofia, che ci sta a cuore, ma più in generale per quello del genere umano, oggi così drammaticamente soggetto a confrontarsi con una realtà in costante mutamento e al quale le risposte tradizionali, così come nella Grecia del VII secolo a.C., non sembrano più in grado di dare soddisfazione.

Indicazioni bibliografiche

Per chi volesse avvicinarsi alla consulenza e alle pratiche filosofiche, esiste oggi presente una buona letteratura in italiano. Per una prima introduzione alla consulenza sono particolarmente indicati:

- Achenbach, Gerd, *La consulenza filosofica*, Milano, Apogeo, 2004
- Lahav, Ran, *Comprendere la vita*, Milano, Apogeo, 2004
- Pollastri, Neri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza e alle pratiche filosofiche*, Milano, Apogeo, 2004
- Raabe, Peter, *Teoria e Pratica della consulenza filosofica*, Milano, Apogeo, 2006
- Schuster, Shlomit, *Pratica filosofica*, Milano, Apogeo, 2006

Per approfondirne e allargarne la comprensione, indichiamo di seguito una bibliografia selezionata.

- Achenbach, Gerd, *Il libro della quiete interiore*, Milano, Apogeo, 2005
- Bernardi, Walter e Massaro, Domenico (a cura di), *La cura degli altri. La filosofia come terapia dell'anima*, Università degli studi di Siena, 2005
- Berra, Lodovico, *Oltre il senso della vita*, Milano, Apogeo, 2006
- Cavadi, Augusto, *Quando sta male chi è sano di mente*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2003
- Contesini S., Frega R., Ruffini C., Tomelleri S., *Fare cose con la filosofia*, Milano, Apogeo, 2005
- "Discipline Filosofiche", XV, I, 2005 - *La svolta pratica in filosofia. Vol. 2. Dalla filosofia pratica alla pratica filosofia*

- Galimberti, Umberto, *La casa di psiche. Dalla psicanalisi alla pratica filosofica*, Milano, Feltrinelli, 2005
- "Kykéion", 7, 2002
- Longo, Rosaria, Miccione, Davide (a cura di), *Vivere con filosofia. La consulenza come pratica filosofica*, Catania, 2006
- "Ma" (rivista on-line sul sito www.fabbricafilosofica.it)
- Màdera, Romano, Tarca, Luigi Vero, *La filosofia come stile di vita*, Milano, Bruno Mondadori, 2003
- Marinoff, Lou, *Platone è meglio del Prozac*, Casale Monferrato, Piemme, 2000
- Montanari, Moreno (a cura di), *Consulenza filosofica: terapia o formazione?*, Chiaravalle, L'orecchio di Van Gogh, 2005
- "Phronesis – Semestrale di filosofia, consulenza e pratiche filosofiche" (rivista scaricabile dal sito www.phronesis.info)
- Pollastri, Neri, *La consulenza filosofica. Breve storia di una disciplina atipica*, in "Intersezioni", 1, 2001
- "Pratiche Filosofiche" (rivista)
- Regina, Luciana, *Consulenza filosofica: un fare che è pensare*, Milano, Unicopli, 2006
- "Rivista Italiana di Counseling Filosofico" (rivista scaricabile dal sito www.sicof.it)
- Ruschmann, Eckart, *La consulenza filosofica*, Messina, Armando Siciliano, 2004
- Sautet, Marc, *Socrate al caffè*, Milano, Ponte alle Grazie, 1998
- Vitullo, Andrea, *Leadership riflessive*, Milano, Apogeo, 2006

Vale forse la pena aggiungere un romanzo, che ha per protagonista un consulente filosofico e che, pur nelle semplificazioni necessaria ad una *fiction*, può illustrare alcuni aspetti della materia:

- Yalom, Irvin, *La cura Schopenhauer*, Vicenza, Neri Pozza, 2005

Una bibliografia più ampia, in costante aggiornamento e con una scelta di importanti materiali in lingua straniera, è consultabile presso il mio sito personale, www.consulenza-filosofica.it.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

GERD B. ACHENBACH – IL RITORNO DEL FILOSOFO

di Carlo Basili

INTRODUZIONE

L'espressione richiamata nel titolo di questo breve lavoro e che fa riferimento al 'ritorno del filosofo' è dello stesso Achenbach¹. È stata scelta per indicare, con le sue stesse parole, quello che a detta di molti è il contributo più originale del nostro autore nella sua riflessione sulla consulenza filosofica: l'attenzione dedicata alla concreta figura del filosofo. Il nostro obiettivo è quello di delineare i modi e le caratteristiche di questa attenzione così come essi appaiono nel libro sopra citato. Introduciamo il discorso con la seguente citazione da S. Schuster che, nel suo libro *Philosophy Practice*, così individua la caratteristica principale della riflessione filosofica di Achenbach:

« If it were possible to characterize Achenbach's philosophical innovation in one sentence, the following quotation from *Philosophical Praxis* might do the job: "The concrete image of philosophy is the philosopher, and the philosopher as philosophy institutionalized in one particular form, is the philosophical practice."² »

Il filosofo è la consulenza filosofica e questa a sua volta non può esistere se non nella concreta forma del filosofo. Questa affermazione può essere intesa in molti sensi: c'è il senso banale, con il quale non si può non essere d'accordo, secondo il quale qualsiasi attività, pratica, disciplina, non può esistere se non per il tramite di qualcuno che la realizza; questo ovviamente vale anche per la consulenza filosofica. In un senso un po' meno superficiale si può intendere che al di là delle conoscenze tecnico-filosofiche del consulente, ciò che poi in definitiva conta nella consulenza è il 'fattore umano', cioè la capacità di stabilire un rapporto empatico con il consultante. Certo questo aspetto è della massima importanza e non può essere sottovalutato, ma credo che non colga il senso della profonda e radicale identificazione tra consulenza e filosofo stabilita da Achenbach. La questione può essere spiegata nel modo seguente: in tutte le discipline si può distinguere una parte teorica ed una pratica. La prima contiene le basi di una determinata disciplina, le sue motivazioni, i suoi obiettivi, i suoi concetti fondamentali. La parte pratica può essere considerata come un'applicazione di quella teorica da parte di un esperto che sia in grado di gestire gli strumenti che essa mette a disposizione. Niente di tutto

¹ G.B.Achenbach, *La consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2004, pag. 34.

² S.C.Schuster, *Philosophy Practice. An alternative to Counseling and Psychotherapy*, Praeger, Westport (Connecticut) London 2003, pag. 34.

questo accade nella consulenza filosofica secondo Achenbach: "detto in modo conciso... la consulenza filosofica sulla vita non dispone *in senso positivo di alcuna teoria, che sia solo applicabile*"³. È solo nella concreta figura del filosofo che la consulenza filosofica trova il suo fondamento. È solo "questa rivendicazione di sé e della propria evoluzione personale che è costitutiva per la consulenza filosofica"⁴. Detto altrimenti: la biografia personale del consulente, la sua consapevolezza, la capacità di meditare sulla propria vita e di far fruttare le proprie meditazioni nel dialogo con il consultante, sono le uniche fonti di legittimazione per la consulenza filosofica.

Sono aspetti che cercheremo di approfondire più oltre, qui si volevano solo richiamare i motivi di questa profonda rivalutazione della figura del filosofo nel pensiero di Achenbach.

UN PUNTO DI PARTENZA

In risposta ad una domanda in cui gli si chiedeva che cosa lo avesse spinto ad aprire uno studio di consulenza filosofica, Achenbach fa riferimento a tre esperienze che lo hanno portato a questo passo. Leggiamo quello che dice riguardo alla prima:

« la filosofia che 'non è' o 'non è ancora' pratica sopravvive in un ghetto accademico, dove ha perduto il rapporto con qualsiasi problema che opprime realmente gli uomini. Questa alienazione, che produce sterilità nella filosofia e assenza di coscienza nella quotidianità, viene superata nella consulenza filosofica.⁵ »

Il passo è un esempio del giudizio estremamente negativo che Achenbach formula nei confronti della filosofia accademica. Giudizi di questo tipo sono disseminati ovunque nel libro di Achenbach e sicuramente la considerazione della filosofia come assolutamente estranea alla realtà dei problemi che toccano gli uomini ha costituito uno stimolo importante per lo sviluppo della riflessione achenbachiana. Tuttavia questo passo, a mio parere, esprime di più. Oltre alla critica ed al rammarico di chi si accorge che la sua disciplina è diventata sterile ed astratta, si esprimono anche un bisogno ed una mancanza più personali ed intimi. "L'alienazione", cioè la perdita da parte della filosofia del rapporto con la realtà, scrive Achenbach, "produce... assenza di coscienza nella quotidianità". Io credo che questa frase vada riferita non agli uomini nella loro totalità, come se una filosofia alienata producesse un deficit di consapevolezza nella totalità del genere umano

³ G.B.Achenbach, *La consulenza filosofica*, Apogeo, Milano 2004, pag. 83.

⁴ Ibid. pagg. 22-23.

⁵ Ibid. pag. 15.

ed in ciascun individuo. Non è un giudizio teorico che qui si esprime, colui che subisce questa assenza di coscienza è il filosofo. È il filosofo che sperimenta il proprio bisogno di consapevolezza e di riflessione filosofica, che si rende conto "innanzitutto di avere lui stesso problemi filosofici irrisolti"⁶, è sempre il filosofo che rimane frustrato dalla incapacità della filosofia di farsi carico in primo luogo e soprattutto dei suoi problemi. Quello che qui stiamo cercando di far venire in superficie è il lato personale, individuale, 'pratico', del percorso che ha portato Achenbach alla consulenza filosofica. Se questa ricostruzione coglie nel segno la consulenza filosofica nasce oltre che come esigenza teorica di rinnovamento della filosofia, come tentativo di superare il problema personale e filosofico della assenza di coscienza nella quotidianità.

È un percorso personale che non è esplicitamente dichiarato da Achenbach ma che può essere desunto non solo dal brano citato. Nel capitolo 11 de *La consulenza filosofica* Achenbach si pone il problema di illustrare, con la presentazione di un caso concreto, la pratica della consulenza. Egli chiarisce innanzitutto quali sono le motivazioni che lo hanno sempre trattenuto, e lo trattengono tutt'ora dal presentare relazioni di consulenza filosofica. Il nostro autore risolve però il suo dilemma presentando un caso di consulenza filosofica su se stesso. La sua relazione affronterà il caso particolare:

« di un "blocco della scrittura" straordinariamente dannoso che poi si risolse attraverso una sorta di autoapplicazione della consulenza filosofica.⁷ »

A prescindere dalla validità delle motivazioni che trattengono il nostro autore dal presentare casi di consulenza filosofica, un significato ulteriore emerge da questa vicenda: la consulenza filosofica nasce come autoconsulenza. La consulenza più che un'esigenza della filosofia è un'esigenza del filosofo.

Qui ha inizio quello spostamento che secondo Achenbach "è da fondare come primo passo e come contributo per una teoria della consulenza filosofica"⁸. Spostamento di prospettiva che porta dalla filosofia come disciplina e specializzazione alla filosofia come 'praxis' del filosofo, dalla domanda "che cos'è la filosofia?" alla domanda "chi è il filosofo?".

SIAMO TUTTI FILOSOFI?

⁶ Ibid. pag. 24.

⁷ Ibid. pag. 150.

⁸ Ibid. pag.23.

Prima di inoltrarci insieme ad Achenbach nell'analisi della figura del filosofo, bisogna accertarsi che la risposta alla domanda 'chi è il filosofo?' non sia di quelle che per la loro perentorietà pongano subito termine all'analisi ed alla discussione. Di questo tipo sarebbe la risposta che affermasse che siamo tutti filosofi. Questa affermazione troncherebbe il discorso in molti modi e sotto molti punti di vista. Soprattutto dalla prospettiva che più ci interessa, quella della consulenza filosofica, si esporrebbe alla seguente obiezione: se siamo tutti filosofi perché distinguere tra consulente e consultante? Il che equivarrebbe a chiedere: perché la consulenza filosofica?

Prima di correre il rischio di banalizzare o di dare l'impressione di affrontare questioni di lana caprina, bisogna dire che la questione è seria e prende spunto da quanto affermato da Achenbach nel suo libro:

« l'uomo è un essere costituzionalmente filosofante, In altre parole: egli non ha semplicemente pensieri (come si hanno mani per afferrare), ma si confronta con essi. Lo fa però solo di rado senza motivo, poiché questo 'secondo pensare', come lo vorrei chiamare, è decisamente scomodo⁹. »

e poco più oltre:

« Sono convinto piuttosto, che egli [l'essere umano] senta la mancanza di esperienze di pensiero e di chiare intuizioni spirituali che destino la sua interiorità e lo rendano aperto e sensibile alle possibilità di esistenza e di sviluppo imprevedibili¹⁰. »

Sono affermazioni allo stesso tempo rassicuranti e sconcertanti. Rassicuranti da un punto di vista umano e, per così dire, antropologico. Ne risulta un'immagine dell'uomo decisamente ottimistica. La nostra natura sarebbe costituzionalmente inclinata verso la filosofia. Quello che ci caratterizza è il bisogno di 'esperienze di pensiero', di 'chiare intuizioni spirituali', di essere aperti e sensibili alle possibilità di esistenza, di non sottrarci agli sviluppi imprevedibili della vita. A volte cerchiamo, è vero, di sottrarci a questo 'secondo pensare' per amore della comodità. Le difficoltà della vita, o forse sarebbe meglio dire le opportunità che essa ci offre, ci spingono però a filosofare. Il tutto è musica per le orecchie del filosofo e ancora di più per quelle del consulente filosofico, il quale si sente così garantito e giustificato nella sua esistenza e al quale, filosofo tra filosofi, non rimarrebbe altro che agire da pungolo e da stimolo, per aiutare il prossimo a superare quei momenti di pigrizia che gli impediscono di assumere fino in fondo la propria intima natura filosofica. Sembra troppo bello per essere vero!

⁹ Ibid. pag. 66.

¹⁰ Ibid. pag. 68.

Se ci permettiamo di essere ironici è perché questa visione ci sembra del tutto estranea all'insieme della riflessione di Achenbach. Achenbach al contrario ha sempre opposto un netto rifiuto alle certezze sostenute, sotto l'egida di qualsivoglia disciplina, da chi pretende di poter determinare in modo univoco la natura umana o certe sue caratteristiche fondamentali. Si è sempre caratterizzato per uno scrupolo estremo nel voler difendere i diritti della singolarità della persona. Nel suo tentativo radicale di incontrare l'altro nella sua unicità Achenbach ha piuttosto corso il rischio di lasciare non definiti e indeterminati i fondamenti teorici della consulenza filosofica. Ha evitato qualsiasi cosa potesse somigliare ad uno schema, un modello, nel quale poi, inevitabilmente, avrebbe finito per perdersi l'individuo. Questo vale per gli esseri umani in generale e tanto più per gli attori della consulenza filosofica. Per questo stupisce sentirlo delineare con certezza i contorni di una fondamentale filosoficità dell'essere umano.

D'altra parte lo stesso Achenbach, nello stesso libro ma in un momento successivo, si incaricherà di trovare le parole e gli argomenti per contrastare una simile concezione. Nel capitolo *La consulenza filosofica sulla vita* Achenbach si domanda sulla base di quali presupposti si può concepire la filosofia come consulenza, cioè:

« Se pensiamo che possano davvero esistere delle persone che assumano spontaneamente quel disagio che inevitabilmente ci porta l'interesse filosofico.¹¹ »

La sua risposta fa appello all'esperienza personale del filosofo:

« Ci potremmo comunque accontentare di constatare il fatto che... non possiamo abbandonare tanto facilmente l'interesse filosofico. Secondo me, questa soluzione è più convincente che non il darsi delle arie, dichiarando poi nei toni altezzosi di un'antropologia fondamentale che l'essere umano è bisognoso di filosofia e che ha un'essenza dipendente dalla metafisica.¹² »

Nel momento in cui Achenbach si trova a voler giustificare la pratica e la teoria della consulenza filosofica si affida dunque alla 'modestia della semplice confessione'. Nessuna antropologia fondamentale dunque che affermi la natura costituzionalmente filosofante dell'uomo, nessuna essenza in cui possiamo trovare inscritto il rapporto tra uomo e filosofia. È il filosofo in prima persona e tramite la sua persona, che testimonia del valore della pratica filosofica. Certo tutto questo suona molto poco rassicurante per il filosofo che nell'avventura della consulenza filosofica vede messa in discussione non

¹¹ Ibid. pag. 81.

¹² Ibid. pag. 82.

solo e non tanto la sua disciplina ma se stesso. C'è il pericolo reale che, come dice Achenbach, "alla giusta occasione gli farebbero notare: 'è quello vorrebbe essere un filosofo?'"¹³

Un'ultima considerazione su questo punto: non vorremmo dare l'impressione di considerare, oltre tutto sulla scorta degli scritti di Achenbach, che nella consulenza filosofica il pensiero del filosofo, la sua filosofia, sia un qualcosa di soggettivo, al di fuori di qualsiasi motivazione razionale, tutto racchiuso nella sua individualità e nella sua storia. Non è così. Il consulente, il filosofo, non potrebbe ritenersi soddisfatto se nell'elaborazione della sua filosofia o nella pratica della consulenza filosofica, si limitasse a richiamarsi alla sua esperienza e alla sua storia. Se così fosse si potrebbe dire che non avrebbe fatto il suo lavoro. Se le parole 'filosofia' e 'filosofo' hanno ancora un senso è perché si caratterizzano per il loro stretto ed irrinunciabile rapporto con la verità. Una verità che sia razionale, su cui si possa argomentare, che possa essere comunicata. Una verità mai raggiunta in modo conclusivo. Una verità che si forma nel rapporto con gli altri e nel rapporto con la tradizione filosofica. Una verità che però non può essere intesa esclusivamente come teoria, pura obiettività. La verità deve essere per noi, dobbiamo portarla in qualche modo in noi stessi. Vedremo cosa significa questo per Achenbach.

Rimane da rispondere alla domanda che dava il titolo a questo paragrafo: "siamo tutti filosofi?". È ormai evidente che la risposta di Achenbach è no. Non solo, ma secondo il nostro autore per essere filosofi non basta neanche una conoscenza per così dire 'accademica' della filosofia, per quanto questa possa essere approfondita e creativa. Per introdurre il problema Achenbach ricorre all'immagine di un congresso di filosofia nel momento della pausa:

« (...nel corso di quell'intermezzo che è familiare agli ospiti di tutte le conferenze e congressi, nel quale non si dimostra più ciò che si sa, ma ci si presenta per quelli che si è, a se stessi e a tutti quelli che sono presenti), in questo ambiente del tutto particolare, emerge subito chi esercita la propria disciplina solo come specialista e chi invece in essa è diventato filosofo: una differenza, questa, come credo con fermezza, molto spinosa e un tema scabroso che si dovrebbe intelligentemente lasciare da parte...¹⁴ »

CHI È IL FILOSOFO?

¹³ Ibid. pag. 33.

¹⁴ Ibid. pag. 28.

La domanda 'chi è il filosofo?' è in qualche modo il punto centrale intorno al quale ruota tutto il libro che qui stiamo esaminando. Ciononostante Achenbach non fornisce una risposta esaustiva, né il concetto di filosofo è definito in modo preciso ed univoco. Questo non vuol dire che la figura del filosofo sia lasciata incompiuta, solo non la troviamo già bella e pronta, bisogna invece ricostruirla mettendo insieme e ricomponendo elementi che si trovano dispersi in vari luoghi. Il fatto è che il libro non è un'opera sistematica e concepita come un tutt'uno. È invece una raccolta di scritti realizzati principalmente in occasione di conferenze e convegni, in contesti differenti e a distanza di tempo. Inoltre Achenbach è un pensatore fondamentalmente antisistematico e che in qualche modo fa della sua mancanza di sistematicità una bandiera.¹⁵

Ecco comunque la sua sintetica definizione di filosofo: "il filosofo è colui che deve conoscere, perché vive"¹⁶.

Filosofo è colui per il quale dal semplice fatto concreto della sua esistenza deriva l'esigenza di conoscere. Detto altrimenti: l'esperienza della realtà configura per il filosofo il bisogno di riflettere. Analizzata esclusivamente per se stessa, al di fuori del contesto in cui si colloca, non ci sembra che questa definizione porti molto lontano nella determinazione del filosofo. Se non stabilire e ribadire il coinvolgimento personale ed intimo del filosofo nell'esperienza filosofica, coinvolgimento sperimentato sotto la forma di un dovere: dover conoscere. La frase deve perciò necessariamente essere inserita e riportata al suo contesto, dal quale riceverà un senso più chiaro e profondo.

Nel presentare la sua definizione di filosofo Achenbach la mette esplicitamente in relazione con un'altra frase di cui la sua non sarebbe altro che una modificazione portata dalla prospettiva della consulenza filosofica. La frase è di Arnold Gehlen: "filosofo è precisamente solo colui che deve conoscere per poter vivere"¹⁷.

È nella differenza tra queste due definizioni che si chiarirà maggiormente il significato della prima. Ci sembra che la frase di Gehlen venga citata da Achenbach, in conclusione del terzo capitolo,

¹⁵ Su questo vedi Neri Pollastri, *Gerd Achenbach e la fondazione della pratica filosofica*, "In proposito, come vedremo, Achenbach è stato anzi spesso molto netto, negando in maniera risoluta che la pratica filosofica potesse essere 'impoverita' attraverso l'individuazione di un metodo che, in qualche modo, ne potesse fungere anche da definizione...Tuttavia... sembrerebbe opportuno cercare con il tempo di affiancare anche delle riflessioni teoriche sul lavoro che si sta svolgendo, utili a definire meglio 'chi è' il consulente".

¹⁶ Achenbach op.cit. 38.

¹⁷ Ibid. pag. 37.

come sintetica espressione di quella 'filosofia della pretesa' alla cui critica il filosofo tedesco ha dedicato buona parte del capitolo.

« Quella filosofia vecchia e tramandata che scopre, amministra ed esegue la verità, che prima decide le "proposizioni vere" e poi, una volta che le ha, le impone da farisea agli uomini.¹⁸ »

La filosofia, in altre parole, che pretende di possedere le chiavi per raggiungere la verità. La verità sull'uomo, il mondo, il passato, il futuro, descritta in grandi sistemi metafisici ed ideologici. Oppure una verità più intima, privata, frutto di ragionamenti a più corto raggio, figlia però sempre della stessa ragione che pretende di poter chiarire tutto, di eliminare qualsiasi zona d'ombra. Una filosofia della presunzione e del dispotismo nella quale il filosofo è il depositario e l'amministratore della verità. Interpretata alla luce del concetto di 'filosofia della pretesa' la frase di Gehlen sembra voler dire che il filosofo è colui che per poter vivere una vita degna di essere vissuta deve prima illuminarla e renderla comprensibile alla luce della ragione. Solo la conoscenza dei meccanismi che formano la struttura della realtà, dei processi che regolano le nostre azioni e quella dei nostri simili, ci permette di poter vivere una vita consapevole, di agire in modo razionale. Questo è lo scopo e il bisogno del filosofo, la sua ragione di esistere.

Se la definizione di Achenbach nasce come modifica di quella di Gehlen, la sua definizione di filosofo prenderà forma e si chiarificherà nella contrapposizione con quella figura di filosofo che abbiamo qui sopra delineato. Così facendo si possono evidenziare due punti fondamentali che definiscono il filosofo secondo Achenbach. In primo luogo, filosofo è colui che sa che il potere della ragione è un potere limitato, che la luce della conoscenza arriva ad illuminare piccole porzioni della nostra esperienza, per dirla con Achenbach:

« Non abbiamo forse ogni motivo per ammettere... che la ragione in noi gioca solo più il ruolo di ospite e che si rende necessariamente ridicola quando tenta di farsi passare per padrona di casa? E che quindi viviamo della grazia di altre forze?¹⁹ »

In secondo luogo il filosofo rifiuterà le suggestioni della 'filosofia della pretesa' e intratterrà con il discorso razionale un rapporto diverso. Non si tratterà più, o almeno non principalmente, di raggiungere la verità e di trovare soluzione alle domande filosofiche, quello che conta è che esse diventino produttive e fruttuose per il filosofo. Concetti, pensieri, idee, non hanno valore in sé, ma solo se li portiamo dentro noi stessi, prendono vita solo se inseriti nell'esperienza personale del

¹⁸ Ibid. pag. 34.

¹⁹ Ibid. pagg. 52-53.

filosofo. È quel modo di rapportarsi alla filosofia che la Schuster, nell'illustrare la filosofia di Achenbach, chiama "empatico".

« Empathy is needed for philosophizing itself; the knowledge of what Heidegger, for instance, thought about truth and death as theoretical knowledge is not sufficient. Such knowledge is not understood until the philosopher himself has experienced a need to question the meaning of truth and death. Achenbach maintains that philosophy is really understood only through its practice, through a personal empathic experience and intellectual cultivation of the subjects of thought.²⁰ »

La conoscenza teorica delle questioni filosofiche non è sufficiente, finché il filosofo non sperimenterà un interesse ed un bisogno personali, nei confronti delle problematiche che affronta, il suo pensiero resterà sterile ed inautentico. Il filosofo non è colui che studia e pensa questioni filosofiche, ma colui che le vive.

Credo sia il punto fondamentale della riflessione achenbachiana, il passaggio più importante sulla via della consulenza filosofica. Perché solo l'esistenza di questo tipo di filosofo, a parere di Achenbach, rende possibile la pratica della consulenza filosofica. Sviluppiamo il discorso: il rapporto empatico del filosofo nei confronti della filosofia viene caratterizzato da Achenbach come dovere, bisogno, come qualcosa di cui difficilmente si può fare a meno, si potrebbe dire che assomiglia ad una passione. Achenbach va in effetti più oltre e, anche se implicitamente, associa questa esperienza e passione filosofica alla 'capacità di amare', che viene definita come una capacità 'che sia in grado di sorprendere', di aprire 'nuove prospettive o speranze bloccate', che riesca a muovere ciò che è rigido e a spostare ciò che si è arrestato, in altri termini, secondo un motto di Novalis che Achenbach ama citare, a 'deflemmatizzare e vivificare'. Ora, questo motto è citato da Achenbach per indicare le intenzioni e le speranze della consulenza filosofica. Quello che nella consulenza filosofica si offre al consultante è un percorso filosofico che segua gli itinerari assolutamente imprevedibili di quella filosofia empatica cui abbiamo accennato sopra. Solo un filosofo che si sia inoltrato sullo stesso cammino può fare da guida al consultante.

Qui il cerchio si chiude e il discorso giunge alla sua conclusione mostrando come nella consulenza filosofica il consultante ed il consulente siano le due facce di una stessa medaglia, i due protagonisti di un percorso che è comune e che riguarda tutti e due. Un percorso di consapevolezza, di partecipazione empatica e conoscenza razionale.

²⁰ S.C.Schuster, *Philosophy Practice. An alternative to Counseling and Psychotherapy*, Praeger, Westport (Connecticut) London 2003, pag. 35.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

DEPSICOLOGIZZARE IL PRINCIPIO DELL'INTERPRETAZIONE DELLA VISIONE DEL MONDO

di Beatrice Artemide Bianchini

In seguito alla lettura dei testi editi da Apogeo sulla consulenza filosofica e riflettendo sulle considerazioni di Ran Lahav sulla psicoanalisi e sul tentativo di "de-psicologizzare il principio dell'interpretazione della visione del mondo", mi è sembrato opportuno a questo punto esaminare l'impostazione fenomenologico esistenziale per coglierne le similitudini e le divergenze, ove siano riscontrabili, con la consulenza filosofica.

L'impostazione fenomenologico-esistenziale dei problemi psicopatologici, alla quale con accenti e derivazioni culturali diversi si rifanno molti degli studiosi contemporanei di psichiatria, ha avuto la sua formulazione più completa e la sua metodologia più coerentemente nella dottrina "antropoanalitica", nata con l'opera di Ludwig Binswanger, psichiatra svizzero. La dottrina antropoanalitica, se ha i suoi presupposti in una lunga serie di pensatori si rifà specificamente alla fenomenologia di E. Husserl e soprattutto all'esistenzialismo di M. Heidegger: è l'incontro con il pensiero di Heidegger a fornire a Binswanger il fondamento ontologico del nuovo metodo di studio di psicopatologia. Gli enunciati basilari sono quelli relativi alla situazione umana come un "essere-nel-mondo" e un "essere- gli altri"; i vari modi del poter essere nel mondo e con gli altri, nei quali l'uomo può perdersi o conquistarsi, possono essere esaminati e compresi solo nel contesto totale della sua situazione vissuta. La corrente di pensiero fenomenologico-esistenzialista intende cioè rivolgersi all'uomo come soggetto del suo mondo, al suo essere "persona" e non "cosa", mettendo da parte ogni reificazione dello psichico in attività o funzioni, prescindendo da ogni sua riduzione a un modello (ad esempio quello istintuale del pensiero freudiano), ma sforzandosi di apprendere l'uomo (sano o malato) nella sua globalità, come fenomenicamente si dà e si presenta nella sua esistenza; l'uomo in definitiva quale egli è, al di fuori di ogni interpretazione scientifico-naturalistica e in particolare casualistica. Lo studio fenomenologico-esistenziale si propone cioè di illuminare le forme, le inderivabili modalità dei possibili mondi o progetti dell'esistenza, evitando scrupolosamente ogni loro interpretazione meccanicistica o psicologista, ogni loro scomposizione oggettivizzante. Da questo punto di vista le turbe psicopatologiche non sono distinguibili come tali, essendo completamente estranea alla visione antropofenomenologica la distinzione fra salute e malattia

mentale: le stesse psicosi vengono ad apparire non già delle deviazioni dalla norma, ma delle particolari modalità del possibile dell'uomo.

Da un lato quindi viene rifiutato il modello conoscitivo della scienza naturalistica che considera il fenomeno mentale alla stregua di qualsiasi oggetto di possibile conoscenza, dall'altro si tende a superare il puro "soggettivismo" di una fenomenologia che si concentri esclusivamente sull'esperienza vissuta del soggetto da esaminare. Si è visto infatti come il tentativo di comprendere-rivivere, con il più caldo sforzo affettivo di partecipazione, le esperienze altrui, si arresti rapidamente nell'analisi delle esperienze psicotiche di fronte a un limite, quello dell'"incomprensibile" appunto. La risposta delle metodiche antropanalitiche è che occorre rivolgere l'attenzione non all'attività psichica analizzata quale oggetto, né alla soggettività pura di chi quell'attività psichica esperisce, ma alle maniere con le quali l'uomo di fatto si realizza nel rapporto Io-Mondo, a come si rivela in questo progettarsi; alle "essenze" inderivabili dei modi di essere nel rapporto con le cose e con gli altri. Allo sforzo di "calda" comprensione come momento essenziale della psicopatologia come momento essenziale della psicopatologia si contrappone il "freddo e neutrale" lavoro di illuminazione dei modi dell'esistenza, che non conosce limiti fissati dal patologico e pertanto può farci cogliere il senso umano di quei modi o progetti di esistenza che costituiscono le malattie mentali. La strada per coglierli è un'indagine sul "chi è", "come è" e il "mondo in cui è" un determinato uomo, attraverso un'analisi di tutti le sue manifestazioni e in particolare del linguaggio: del linguaggio non tanto come contenuti ma come tipo di linguaggio esprime un certo modo di esistenza. Attraverso questa analisi si delineano degli aspetti costitutivi dell'esistenza individuale, in ognuno dei quali essa compiutamente si rivela: sono gli aspetti della temporalità, della spazialità della materialità, del movimento, etc. Nei possibili modi dell'esistenza non ha senso una distinzione fra "normali e anormali": ogni modo ha in sé la sua norma e il suo significato. Un tema tuttavia ricorre di continuo nel discorso antropofenomenologico: quello della "autenticità" e "in autenticità", quello della "ricchezza" e "povertà" dei diversi modi di essere (tipica la contrapposizione binswangeriana tra il "mondo di essere nell'amore" e il "mondo di essere della preoccupazione"), ordinati secondo la pienezza e l'autenticità della coesistenza che permettono, correlati "alla maggiore o minore libertà" il "poter essere", "avere il permesso di essere" e "essere costretto ad essere"; si potrebbe anche dire che le configurazioni dell'alienità sono delle testimonianze estreme dell'essere costretto ad essere. Ciò nonostante anche l'alienato non cessa per questo di rivelarsi come una umana presenza che "progetta un mondo": "mondo", chiuso, oppositivo,

oppressivo, negatore, vanificatore ma pur sempre "un mondo". Di questi mondi psicotici la psichiatria fenomenologia-esistenziale ha allargato la nostra comprensione in quanto appunto possibilità di umana esistenza; di essi attraverso i contributi dei suoi più geniali rappresentanti ci ha dato delle descrizioni di rara penetrazione, che largamente informano il modo di vedere le psicosi della psichiatria odierna. Dai contributi dei precursori fino alla notissima descrizione di D.Laing della condizione esistenziale di "insicurezza ontologica", noi tutti siamo debitori al pensiero fenomenologico-esistenziale di una maggiore possibilità di capire il modo di porsi dello psicotico, di una maggiore disponibilità al rapporto con lui come persona, di una accresciuta resistenza alla tentazione di una connotazione squalificante dei modi di essere psicotici, di una accresciuta diffidenza verso semplicistiche spiegazioni causali naturalistiche. Tuttavia esistono certamente dei limiti e dei pericoli insiti in questo tipo di approccio alla psicopatologia ben evidenti in certe assolutizzazioni estreme di questa corrente di pensiero. Tutto quello che si può sapere sulla psicopatologia della schizofrenia, ha scritto R.D. Laing, sono tutti modi per non capire uno schizofrenico. Ritorna in maniera emblematica, il discorso sul sapere scientifico come "cosificante" e "alienante": il rifiuto del sapere scientifico si configura come difesa della persona.

Sullo sfondo della discutibile identificazione fra "oggettivazione" in sede conoscitiva ed essere "ridotto a oggetto" in sede morale e socio-economica, attraverso l'aspirazione all'esperienza immediata e non inficiata da strumenti concettuali, la corrente esistenzialistica in psicopatologia rischia di perdersi nell'irrazionale, finendo per rifiutare non soltanto certi usi e certe modalità sorpassate di conoscenza scientifica, ma la conoscenza scientifica di per sé; finendo per vanificare non un certo tipo e una certa gestione della psichiatria, ma la psichiatria in sé. In effetti il rischio del pensiero esistenzialista è di essere la negazione della scienza come metodo di conoscenza, ritrovando la validità reale unicamente in tutte le strutture ontologiche definibili come "possibili" e "inderivabili": il criterio di "possibilità di essere" viene assunto a unico dato reale, concreto, e soverchia qualsiasi possibilità di conoscenza logico-obbiettiva.

Tra la psicanalisi di S. Freud e l'analisi antro-po-fenomenologica (o antro-poanalisi) di L. Binswanger non si deve pensare che si inscrivano in una reciproca e insanabile contrapposizione, e meno ancora che il secondo sia una specie di contraltare del primo. Occorre dir subito che mentre la psicanalisi è soprattutto un metodo di psicoterapia e ha dunque per scopo fondamentale la "salute" dei pazienti, l'antro-poanalisi invece ha precipuamente lo scopo di approfondire l'essenza fenomenologia e antropologica dei sintomi, delle sindromi e dei quadri

della psicopatologia e della clinica psichiatrica (senza per questo escludere eventuali sviluppi verso una metodologia terapeutica che la sua stessa apertura verso l' "umano" sembrerebbe additare).

Del resto l'antropoanalisi non è in opposizione con alcuna teoria; è prima di qualsiasi teorizzazione discorsiva nel piano di questa o di quella ipotesi di lavoro; riconosce come valido per il suo metodo un solo principio teorico e cioè di essere, appunto, ateorica. Essa è nata soprattutto dal profondo bisogno del suo instauratore di approfondire il significato e la validità del comprendere in psicopatologia, di fare – per così dire – pulizia in quel cumulo caotico di indirizzi, di nozioni e di dati fattuali che costituiscono l'alienistica, ove vengono a trovarsi l'uno accanto all'altro, o peggio, l'uno sopra l'altro senza che alcuna omogeneità leciti il loro affiancamento o la loro sovrapposizione, insomma senza che alcun principio ordinativo li inquadrì. Il pensiero di Binswanger si è costruito di fronte alle teorie psichiatriche, e in particolare alla teoria psicoanalitica. Bisogna dir subito dal freudismo – inteso, piuttosto che come teoria, come pratica analitica – egli ha attinto sollecitazioni decisive. Si chiedeva Binswanger quale mai era l'uomo di Freud. E rispondeva: è l'homo natura. Aver additato questa concezione dell'umano è stato un grande merito del creatore della psicoanalisi, che difese poi a oltranza questa sua idea-base con quella forza e con quell'indomabile convincimento che tutti sanno. È singolare è non senza significato che questo freudiano homo natura sia apparso in piena luce così tardi nella storia della cultura, dopo che per secoli e secoli il pensiero teologico aveva imposto la concezione dell'*homo aeternus aut caelestis* e il pensiero filosofico, ormai nella pienezza dei tempi, quella dell'*homo universalis*, di cui Leonardo e Goethe furono espressioni massime. In un incontro a Vienna nel settembre 1927 – che Binswanger ha rievocato come estremamente indicativo – Freud ebbe a dirgli: "L'umanità è stata fino troppo informata di avere lo spirito; dovevo pur mostrarle che essa ha degli istinti!". Per Freud però questa istintualità è l'autentica realtà psichica; il resto è epifenomenico camuffamento. È nella libido che bisogna cercare la veridicità, la sincerità e la genuinità dell'uomo. Il suo metodo infatti non è che una tecnica di smascheramento di che cosa sia "realmente" l'uomo. Questo smascheramento porta invariabilmente Freud alla conclusione che l'uomo è la sua natura, quella natura che la società, in cui l'individuo vive, condanna come male. Benché la naturalità dell'uomo di per se stessa sia prima della morale (e, in questo senso amorale), diventa condannabile come colpa, peccato proprio nello scontro colla società. Il "male" dunque è per Freud il positivo, il "bene" è la maschera che la società esige dall'individuo per dargli il consenso di venire accolto nel suo seno. Ora l'*homo natura* di Freud non è un uomo reale, è una idea,

una particolare concezione dell'uomo; è il risultato di un ripensamento secondario e riduttivo dell'essere-uomo. Uno dei punti deboli della dottrina freudiana è appunto questo: di aver ritenuto questa idea, in definitiva astratta come la realtà stessa dell'uomo. Infatti con la naturalità umana così postulata noi non ci scontriamo direttamente mai; per raggiungerla bisogna tradurre la storia dell'uomo in "storia" naturale. È questa nozione dell'uomo come "natura" che è stata anzitutto tema della critica antropologica, che vi ha opposto quella di *homo existentia*. È compito appunto dell'antropologia di ridare all'uomo le sue autentiche dimensioni, di reintegrarlo nella sua interezza; di riconoscere che egli è ben più e ben altro del meccanismo ipoteticamente postulato che lo sottende; di additare quali siano le forme fondamentali con cui si pone e si propone come umana presenza; di sostituire alla "concezione" dell'homo natura la "fenomenicità" originaria del suo essere-nel-mondo; in breve, di indicarlo quale e come propriamente egli è, appunto come *homo existentia*.

Con la dottrina di Heidegger dell'essere-nel-mondo come trascendenza è stato vinto finalmente il cancro che corrodeva tutte le precedenti psicologie, e cioè la scissione del mondo in soggetto e oggetto, e si è finalmente aperta la strada all'antropologia. Nelle basi dottrinarie delle precedenti psicologie, infatti l'umana presenza è ridotta a nudo soggetto, monco del suo mondo, nel quale soggetto succedono tutti i possibili processi, eventi, funzioni, che ha tutte le possibili caratteristiche o che compie tutti i possibili atti, ma di cui nessuno è veramente in grado di dire – salvo supporto attraverso mere costruzioni teoriche – come possa incontrarsi con un oggetto e comunicare ed accordarsi con altri soggetti. In vero e per dirla in breve, essere-nel-mondo significa sempre in pari tempo essere-nel-mondo-coi miei simili, vuol dire che la mia presenza è con le altre presenze. Enunciando la trascendenza come essere-nel-mondo, Heidegger non soltanto ha superato l'opposizione scienziata tra soggetto e oggetto, non soltanto ha colmato il solco che li spartiva ma ha fatto ben di più: ha illuminato la soggettività come trascendenza, ha aperto un nuovo orizzonte alla comprensione antropologica e dei particolari modi di essere dell'uomo. Con lui, al posto della dissociazione dell'essere umano in soggetto (individuo, persona) e oggetto (cosa, ambiente, ecc.) si rileva in primo piano quell'unità presenza-mondo che la trascendenza garantisce. La presenza, il *Dasein* – Binswanger – non si stanca di ripeterlo – è anzitutto globalità umana, che comprende in sé anima e corpo, cosciente e incosciente, pensiero e azione, emotività affettività e istinto. È l'essere globale dell'uomo che si è trasceso in una determinata situazione; è la fattività dell'esistenza come si offre nel suo adesso e nel suo dove, contemporaneamente schiudendosi al mondo e progettandolo

come proprio, in una parola, come è nel mondo. Non è soltanto un esser-presenti: nel presente della presenza infatti si compendia anche il futuro, il suo poter-essere, e il passato, il suo esser-già-stata. Infatti se la presenza è un anticiparsi, questa possibilità di futuro non è un insieme di generiche possibilità, ma di determinate possibilità che trovano la loro determinazione in ciò e da ciò che essa già fu. Nel fondo la presenza è ciò che è già sempre stata. Si testimonia però, nel suo rivelarsi nel tempo, in varie maniere, in vari modi di essere, il cui articolato continuum costituisce la sua stessa storia. Assunto pertanto dell'antropoanalisi è l'indagine dei modi con cui si rivela l'umana presenza; e nella sua inscindibile globalità e nei vari aspetti costitutivi di questa. È dunque lo studio delle diverse maniere con cui di fatto essa si trascende, indipendentemente dalla considerazione che si tratti di un "sano" o di un "malato di mente". Anzi l'antinomia malato, certamente necessaria nel campo clinico resta del tutto estranea all'interesse dell'antropoanalista, che si interessa dell'umano indipendentemente dal giudizio di sanità o di morbosità, e che ritiene pertanto i mondi del malato di mente, al pari di quello del sano, delle rivelazioni (per quanto disgraziate, per quanto tragiche) del possibile dell'uomo. Appunto in quanto uomo, anche lo psicotico non può non progettarsi in un mondo. In sostanza le malattie mentali (la schizofrenia, la malinconia, la mania, le perversioni, ecc.) nella loro più intima essenza, sono delle possibilità umane. È proprio per questo che l'antropoanalisi non può sostituirsi alla clinica psichiatrica: giacché solo a questa spetta di "giudicare" ciò che deve essere ritenuto "sano" e ciò che dev'essere ritenuto "morboso".

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

UN'INTRODUZIONE AUTOBIOGRAFICA ALLA FILOSOFIA PRATICA

di Francesco Dipalo

PREMESSA

Il lavoro che segue è stato presentato e discusso al seminario di *Phronesis – Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica* tenutosi a Roma il 5 febbraio 2006. Si tratta – come il lettore avrà modo di verificare in prima persona – di un testo autobiografico. Una tipologia, questa, che potrebbe sembrare, a prima vista, estranea allo stile e al rigore scientifico che caratterizza *Comunicazione Filosofica*. Si impongono, quindi, alcune considerazioni preliminari.

La dimensione pratico-filosofica cui si allude nel titolo può esser declinata in tre modi diversi:

- innanzitutto, lo scrivere è stato per me, di fatto, un “esercizio filosofico” individuale, di cui lo scritto che rimane è pura e semplice traccia;
- in secondo luogo, ha rappresentato lo spunto per un esercizio di consulenza filosofica in comunità, insieme al lavoro presentato da Carlo Basili, un altro collega del gruppo romano di *Phronesis*, sotto la guida del consulente fiorentino Neri Pollastri;
- con la presente pubblicazione su *Comunicazione Filosofica* si intende proporlo all’attenzione e alla riflessione dei nostri lettori, come spunto per una “letteratura filosofico-pratica”.

A nessuno sfuggirà il fatto che l’approccio autobiografico risulta il più idoneo a realizzare quel collegamento tra *logos* e *bios* su cui dovrebbe fondarsi, ieri come oggi, l’essenza stessa del filosofare, sia in senso esistenziale che professionale.

Insieme ai testi proposti dagli altri colleghi ci proponiamo di fornire al lettore un ampio quadro introduttivo alla complessa e variegata galassia delle cosiddette “pratiche filosofiche”, che possono rappresentare, allo stato attuale dei lavori, un valido incentivo alla ricerca e alla riconsiderazione del proprio quotidiano agire come *filosofi* nei luoghi tradizionalmente deputati al filosofare, scuola ed università, e all’apertura (o estensione) in chiave sociale e professionale di nuovi spazi filosofici, dal *café philo*, alla *comunità di ricerca*, allo *studio del consulente*.

Una sfida stimolante, suscitatrice di meraviglia ed entusiasmo “erotico”, da vivere e sperimentare in prima persona come ci

suggerisce, ad ogni piè sospinto, la lettura e la reminiscenza dei grandi classici della Grecità.

ESERCIZIO AUTOBIOGRAFICO

Questo testo vorrei scriverlo in maniera assolutamente libera da costrizioni. Senza preoccuparmi di chi lo leggerà, della sua destinazione editoriale, della sua "scientificità". Senza preoccuparmi nemmeno della contingenza legata al mio stato d'animo di scrivente, qui ed ora. Mi piacerebbe, insomma, che si scrivesse da solo e che per una volta mi sollevasse completamente dall'ansia che provo dinanzi al bianco lucente del foglio di computer che ho dinanzi, oggi come ieri, una volta di più. Deve rotolare via come quest'attimo che vivo. Volere, dovere, potere: che i verbi servili si liberino una buona volta dalla loro servitù!

La parola "filosofia" l'avrò detta e scritta migliaia di volte nel corso della vita. E ad ogni dire e scrivere è corrisposto un nuovo inizio. Come in qualunque storia d'amore che si rispetti. Una scintilla, un lieve crepitio, un baluginare incerto di fiamma, uno scoppiettare allegro e pimpante: davvero Eros è un bimbetto astuto ed imprevedibile. Mi porta in giro, mi fa vorticare e non so mai dove e quando mi lascerà cadere, confuso e piacevolmente stanco. Mi sento usato. Mi suona come uno strumento, una trombetta direi. Squillare di pensieri, una pausa, un lento sgocciolare, e poi silenzio, un breve tratto in salita di acuti, un lento digradare di bassi. La consapevolezza proviene da un non-luogo misterioso. Di questo sono fermamente convinto. Non controllo niente, un bel niente, nonostante tutta la mia presunzione. Questa disposizione a lasciarsi andare, con un po' di paura e di fiducia allo stesso tempo, a mettersi in ascolto e a fare silenzio io la chiamo "filosofia". Non mi è dato fare altro di concreto. Le parole vengono da sole. Hanno soltanto bisogno di posto e di attimi perché donde traggono la loro origine non vi è né luogo né tempo. Tutto qui. Né voglio, né non voglio. Né devo, né non devo. Né posso, né non posso. E la prima persona singolare è un tragicomico inganno. Giacché quando la si assume seriamente trasforma una sinfonia di significati in rumore insensato che solo una sterzata d'ironia può rimettere in carreggiata. Chi non è in grado di ridere di se stesso e non pratica l'autoironia come il più sublime degli esercizi spirituali non può dirsi "filosofo".

Ed è proprio questo il punto. Ci si è scordati e si continua spesso a scordare – ovvero ad allontanare dal cuore – il non-luogo da cui provengono tutti i *logoi*. Così facendo se ne disconosce la maternità, si recide anzitempo il cordone ombelicale da cui traggono la loro linfa vitale, li si getta sulle strade del mondo – strade di carta e di fonemi vanamente altisonanti – come tanti orfanelli e legnetti rinsecchiti. Nelle

aule universitarie e scolastiche, per via in mezzo alla gente, nel pulsare della vita d'ogni giorno, facciamo orecchie da mercante al monito di Platone sulla pericolosità del discorso scritto. Il *logos* lo abbiamo "devitalizzato", "cosalizzato", trasformato in dottrina ed infine "mercificato".

Uno sforzo immane. Ogni giorno. Una vera e propria titanomachia nella quale impiego ogni risorsa logica, concettuale, immaginifica, retorica, teatrale e finanche mimica. Il far comprendere ai miei studenti del liceo – persone, in genere, ben dotate e ben disposte – che la filosofia non si annida tra le pieghe dei loro libri di testo, che non consiste in un insieme di formule da mandare giù, digerire e restituire alla bell'e meglio al sottoscritto. Che si tratta, invece, di un'attività, di un mettersi in gioco in prima persona qui ed ora, che è urgente, drammaticamente urgente perché ne va delle loro vite, perché il praticarla con costanza può fare la differenza, rendere la vita degna d'essere vissuta, liberare dalla tirannia del luogo comune e... parole, una melassa di parole, e a volte mi sembra di sprofondarci dentro come nelle sabbie mobili. Più mi agito, infervorandomi, e peggio è.

Eppure mi ripeto, non dovrebbe essere difficile comprenderlo, almeno sul piano concettuale. Chi sarebbe così sciocco dal confondere il prodotto di un'arte con l'arte stessa? Come dire, il tavolo con la falegnameria e con lo stesso falegname, oppure il pesce spinato nel piatto con la pesca e il pescatore.

Giù la cresta! È un abbaglio che prendiamo frequentemente, tutti quanti. Ne prendo consapevolezza in questo preciso istante, perché già lo scritto, se non faccio attenzione, va prendendo il posto dello scrivere, vado affastellando parole come in un saggio, in un articolo da rivista sulla didattica della filosofia. Insomma, sto correndo il rischio di trasformare questo mio esercizio autobiografico, questo "fare" in un "fatto", tradendo me stesso e sconfessandomi agli occhi di un potenziale lettore!

I miei studenti, a dire il vero, sono la cosa più preziosa che ho. Se non avessi a che fare con loro per motivi professionali non imparerei alcunché sul filosofare. Né avrei maturato *faticosamente* la consapevolezza che filosofia e vita sono un binomio indissolubile, che non c'è nessun punto d'arrivo, nessuna verbosa sapienza nascosta da svelare. Niente di cui impossessarsi, nessuna pietra filosofale da stringere in mano, tetragona, ma solo sabbia da lasciar scorrere tra le dita, gustandomi il piacere tattile del suo dileguarsi. Praticare, null'altro che praticare: ed è precisamente quello che sto cercando di fare in questo momento. *Si* scrive.

I miei anni di studi universitari mi avevano lasciato l'amaro in bocca. Mi portavo dietro una strana inquietudine, un non so che di irrisolto e di apparentemente irrisolvibile. Tra filosofia e vita restava uno scarto tagliente, tormentoso. Sentivo che vivere filosoficamente non poteva esaurirsi nel leggere e nello scrivere, nello studio dei testi classici cui seguivano interminabili dolci-amare scorribande notturne, all'insegna, spesse volte, di uno sterile onanismo intellettuale. Scorribande cui seguivano, ineluttabili, risvegli sbalzati su quotidianità pietrose, anticamere burocratiche dinanzi alla porta di questo o quel docente di filosofia dal quale mi aspettavo non so nemmeno io cosa. Beninteso: alcuni di loro sono stati degli ottimi insegnanti e dei grandissimi studiosi nel senso tradizionale del termine. Ma nessuno di loro è stato un *maestro*. Né poteva esserlo *grazie* al sistema. Al limite avrei potuto avere la fortuna di imbartermi in qualcuno che lo fosse *nonostante* il sistema.

"Sistema" è una parola che uso con riluttanza. Mi dà fastidio, perché nella maggior parte dei casi la si usa astrattamente con intento autogiustificatorio e deresponsabilizzante. Quindi mi spiego meglio: per "sistema" intendo il moderno luogo comune che identifica – appiattendolo – il "filosofo comune" con lo studioso della disciplina e il "Filosofo" con il logografo particolarmente originale e carismatico, che quasi sempre beneficia di un ruolo istituzionale abbastanza visibile e, più di recente, ha preso a calcare le moquette degli studi mediatici, trasformandosi in una specie di *opinion maker*.

Niente di male per carità. Ché socialmente e storicamente parlando, "bene" e "male" sono termini decisamente relativi e soprattutto – se il filosofare ci insegna qualcosa – non esistono "luoghi comuni" resistenti al libero esame e al fluire del tempo.

Ma insomma, a voler essere un po' indulgente con il giovane studente che fui, gli stili di vita concreti dai quali trarre ispirazione per placare la mia sete di filosofia e cucirmi addosso l'abito di filosofo, un abito socialmente riconoscibile, ebbene, tutto erano meno che "filosofici". Oggi ne sono pienamente – e pacificamente – cosciente. Per questo mi sento in buona sostanza di assolvere la mia irrequietezza giovanile. Di più. Riconosco che a quell'angoscioso senso di smarrimento, apparentemente privo di oggetto, sono debitore della serena consapevolezza che anima il presente esercizio spirituale.

Eppure, come i miei studenti di oggi, con i quali mi sforzo di lavorare "nonostante il sistema", continuavo a confondere la filosofia con i libri di filosofia e il filosofare con le interminabili apnee in quegli stessi testi alla ricerca di chissà quali perle di saggezza che mi avrebbero cambiato la vita. Ma era proprio da quest'ultima che lo studio

more academico correva il rischio di *allontanarmi*. Come i simposianti messi in scena da Platone avevo smarrito il vero senso di Eros, lasciandomi abbagliare dalla sterile bellezza dell'amato e obliando la fertile ricchezza dell'amante. Con fervore ero in attesa della mia Diotima. Spasimavo che mi prendesse per mano e su di me esercitasse la sua arte maieutica.

"Allontanarmi dalla vita" ho scritto. È una formula ambigua, me ne rendo conto. Va chiarita. Immergendosi nei libri come avidi sommozzatori archeologi, spesso si finisce col trascurare quanto rimane in superficie. Ed ecco che, lentamente, ci si forma un'inclinazione pericolosa. Si tende a rivisitare come in sogno la vita reale con la sua lunga sequenza di *problemata* e, inevitabilmente, si entra in dissidio con essa. Da una parte resta l'ideale, i ben rotondi *corpora* dottrinari degli antichi, dall'altra la quotidianità. Dialogare con i filosofi greci senza interrogare il proprio presente, anzi cercando artificiosamente di riprogrammarlo in base ai loro *logoi*, significa, in qualche modo, tradirne il messaggio fondamentale: si "forza" proprio quell'indissolubilità di filosofia e vita che contraddistinse il loro *ethos*.

Senza contare che, in tali faccende affaccendato, mi apprestavo ancor più inerme a fare i conti con la durezza di un'altra realtà: i "bei tempi" dell'università volgevano al termine e la necessità di progettare il mio futuro lavorativo e la mia indipendenza economica bussavano nervosamente all'uscio della mia coscienza. Nella moderna società mercantile – è un luogo così comune che non vale la pena soffermarsi troppo – un laureato in filosofia è una specie di creatura mostruosa, senza alcuna familiarità con il dio denaro e con le sue processioni di sacerdoti-professionisti, destinato al massimo a rinchiudersi *sua sponte* nel ghetto dell'insegnamento liceale oppure ad auto-recitarsi il personaggio del filosofo in privato, rinnovando i vecchi tempi dell'università con qualche "immersione" domenicale o feriale.

L'insegnamento, già. Al liceo, affrontando interminabili attese burocratiche, supplendo da un paesino all'altro, nell'attesa messianica e millenaristica di un "concorso libera-tutti". Ci vuole la pazienza di una testuggine e l'autoironia di un dio. Oppure all'università, partendo dal gradino più basso della ricerca, investendo capitali di spirito e tempo esistenziale per pietire una recensione, un breve intervento a margine di un convegno, bussando a tutte le porte concorsuali, non si sa mai. Ma occorre comprendere preliminarmente le regole del gioco, imparare l'arte della mimesi, avere una fiducia quasi incondizionata nel proprio mentore. E, soprattutto, saper convivere col rischio di non arrivare mai o di arrivare troppo tardi. Conosco gente che si è venduta l'anima per un contratto che disonora e svergogna ad ogni levar di sole. Chi è

riuscito a formarsi, tessendosi alacramente i panni dello scienziato o dello storico, mese dopo mese, anno dopo anno, e nel contempo si è mantenuto integro, è – a miei occhi – un esempio di virtù eroica, un eroe androgino metà Odisseo e metà Penelope.

Con tutto questo si ha a che fare – di norma – quando si vogliono battere le tradizionali vie ai mestieri “filosofici”, ferma restando la precedente obiezione al fatto che tali professioni, per quanto in sé degnissime, siano sistemicamente e generalmente vissute in maniera quanto meno “a-filosofica”. Il che non significa, poi, che tante, tantissime persone, uomini e donne, non si sforzino di vivere con coerenza e serena determinazione il loro esser filosofi nell’esercizio della professione docente. Manca, tuttavia, un adeguato riconoscimento sociale. La pratica filosofica rimane confinata nella sfera dell’*idion*, è affidata al singolo individuo cui mancano gli strumenti concreti per renderla *politica*. E il salto dall’*idion* al *politikon* assomiglia sovente ad una rapida affrontata a valle con la prua rivolta a monte: un estenuante roteare la pagaia contro corrente.

Ma ora mi accorgo di non aver resistito alla tentazione di concettualizzare il vissuto autobiografico di cui sono portatore. Deformazione professionale, mi dico, nascondendomi dietro un dito. Con l’intima convinzione che il lettore paziente non si sarà lasciato sviare troppo da quel dito miserello. Quando mai un dito ha sortito l’effetto di una maschera!

Proseguiamo. In attesa di un posto di lavoro “da laureato in filosofia” – attesa che col passare del tempo scivolava sempre più dal piano razionale e conscio a quello del rimosso e sublimato – ho avuto modo di sperimentare un altro luogo comune dell’aneddotica para-filosofica. Come Talete ero caduto nel fosso senza nemmeno suscitare l’ilarità di una qualsivoglia servetta tracia, specie in estinzione. Ed ora – mi si perdoni l’allegoria irriverente – sdraiato in quel pantano di routine ironicamente non-filosofica, per non dire anti-filosofica, riesco a predire la mia personale eclissi e a fare incetta di ulivi. Ovvero, fuor di metafora, scopro la “praticità” e l’efficacia di quel complesso armamentario di abilità e conoscenze che avevo approntato negli anni trascorsi sulle “sudate carte”. Ho fatto tanti mestieri diversi per approdare, infine, con l’aiuto e la benedizione genitoriale sulle spiagge remote del marketing e dell’informatica, tra gelidi chip, ronzii gracchianti di modem analogici e ideogrammatiche pagine web. “Mercante di computer” come ebbe a definirmi – magnificamente – un amico-cliente del tempo. Non ci avrei mai scommesso. Vi lascio immaginare il mio sommo stupore quando, pian piano, mi resi conto che in quella particolare regata non solo riesco a mantenermi a galla,

ma spesso imbrigliando i venti bislacchi della sorte mi lasciavo dietro bastimenti ben più blasonati.

Beninteso: sono stati anni di passione. Più volte ho rischiato di perdere la rotta. Eppure, contemporaneamente, ho maturato la consapevolezza di quanto fosse concreto e "urgente" il bisogno di filosofia presso la cosiddetta "società civile" – seppur travisato e celato sotto mille forme. "Felicità", "libertà", "benessere", "paura", "sofferenza", "eros", "eticità", non erano soltanto concetti astratti, intorno ai quali disquisire arcadicamente. La realtà risultava più forte, vivida e sanguinosa delle tracce d'inchiostro sui libri. Un giorno di passione, d'amore o di rabbia, non valeva un intero scaffale della mia libreria. La filosofia faceva la differenza, iniziavo a sentirlo in qualche remota regione del mio essere al mondo. Purché si riconciliasse la sfera del *logos* con quella della *praxis*. "La filosofia come stile di vita: un *logos* che rimanda ad una *praxis*": queste parole di Pierre Hadot che oggi ho ben scolpite nella mente, prima di apprendere con l'intelletto le ho vissute e sperimentate in prima persona, seppur confuse, indeterminate, ottative, a tratti disperanti. A ricordarle oggi mi pare quasi di sentirne ancora il sapore. E mi piace.

Il primo contatto – informativo – con la consulenza filosofica e il movimento della filosofia pratica nelle sue varie forme è avvenuto molto più tardi. È stato casuale e progressivo e nello stesso tempo fortemente voluto giacché, come afferma Eraclito, "demone a ciascuno è il suo modo di essere". Da anni mi affacciavo sul web, un po' per lavoro, un po' per passione, alla ricerca non so nemmeno io di cosa. Internet è fluido e regolare, una marea che lambisce le coste della nostra percezione. La metafora del "navigare" è oramai entrata nel linguaggio comune. Io preferisco usare quella del "pescare", mi sembra più appropriata all'esperienza che ne ho fatto. Seduto sul pontile del mio tempo libero mi lasciavo cullare dalla risacca del tanto per. E gettavo la mia lenza godendomi pazientemente i guizzi di curiosità e gli strattoni improvvisi della fortuna. Nei motori di ricerca digitavo le paroline magiche "filosofia", "professione", "pratica", e perché no, "consulenza". Ebbene, non mi stupii più di tanto nello scoprire che esisteva per l'appunto una professione, giunta in Italia dall'estero, che si definiva proprio "consulenza filosofica", traduzione letterale dell'inglese *philosophical counseling*. Credo che fosse il 2001. Se ne parlava nel sito di un'associazione con sede a Torino, denominata Sicof, Società Italiana per la Consulenza Filosofica. Interessante, certo. Ma a Torino! Un pesciolino piccolo da ributtare in mare.

Nel frattempo qualcosa si era messo in movimento. Un vento di brezza che allietava la mia quotidianità. Avevo incontrato una persona,

un amico, uno studioso appassionato, un filosofo. E con lui, per la prima volta, mi trovavo in perfetta sintonia. Scoprii che, con gli stimoli giusti, mi era possibile relazionarmi a quel mondo universitario dal quale anni prima avevo preso le distanze. Dal di fuori, naturalmente. Quello che contava era la possibilità di condividere la mia passione con qualcuno, carne, sangue e anima. La pratica dello scrivere riprendeva corpo nella relazione e attraverso essa acquistava senso e significato. Andava *oltre*. Di questo sono debitore all'amico Emidio Spinelli, scolaro di Gabriele Giannantoni con il quale nel 1990 mi ero laureato discutendo una tesi su Eraclito. È stato Emidio a "darmi la stura".

È importante sottolinearlo. Perché la dimensione del "fare filosofia" – in qualunque forma essa si espliciti – è intimamente connessa alla relazione interpersonale, agli uomini e alle donne che la incarnano, includendola *de facto* nella loro dimensione esistenziale, prima ancora che professionale o professorale. Filosofia è relazione oppure non è. *Dia-logos*. E finalmente non ne avevo più soltanto la nozione, lo stavo vivendo!

Grazie anche alle mie competenze informatiche iniziai a collaborare con la Società Filosofica Italiana cui mi aveva introdotto Emidio e ad interessarmi di didattica della filosofia. All'epoca ancora non insegnavo, per cui il mio approccio iniziale alla materia fu piuttosto tecnico e teorico. Ma le "battute di pesca da pontile" si moltiplicavano ed acquistavano maggior vigore e convinzione. Ero pronto per prendere il mare aperto. E come il vecchio di Hemingway m'imbattei nella mia *personale* balena bianca: l'ultimo "concorrone" della scuola italiana, quello del 1999.

Quando iniziai ad insegnare, lo confesso, la mia preparazione filosofico-pratica era decisamente aleatoria. Ad ulteriore dimostrazione, ammesso che ce ne sia bisogno, che l'approccio "libresco" dell'università ha ben poco o nulla a che vedere con la dimensione del "fare". Ma l'esigenza del filosofare, la *philia* che mi portavo dentro e che ora poteva, in qualche modo, erompere in un luogo istituzionalmente attrezzato di esseri umani, mi spingeva a trotterellare entusiasta annusando l'aria come un segugio. E i risultati non si sono fatti attendere. Sono riuscito, progressivamente, a trasformare la didattica in pratica filosofica.

Attenzione. Non si tratta di un'operazione alchemica. Non ho trasformato il piombo in oro. Né lo fanno, quotidianamente, migliaia di colleghi sparsi qua e là in Europa e nel resto del mondo. La didattica è nella sua intima essenza pratica filosofica. È oro antico rivestito di una patina, assai spessa, di piombo. Piombo moderno, sarei tentato di dire, ancora una volta sulla scorta delle riflessioni di Hadot. Una patina che si

è accumulata progressivamente nei secoli, da quando, a partire dal Medioevo cristiano, la filosofia ha cessato di essere un *bios* ammantato di *logoi* per trasformarsi in *episteme*, allontanandosi sempre di più dalla sua fonte. È sufficiente grattarla via con alacrità per rinvenire il nucleo soggiacente di *paideia* socratica. Gli strumenti sono a portata di mano: è la stessa tradizione a fornirceli. Basta avere la volontà e il coraggio di *usarli*. Cessare di *descriverli* ed iniziare una buona volta – ribadisco con forza – ad usarli!

Tuttavia, a nulla vale il saper maneggiare la lima dell'intelletto e gli acidi corrosivi della critica se si perde di vista l'originario slancio erotico-satiresco del filosofo socratico. Me ne rendo conto ogni giorno di più facendo il bilancio di quanto vivo e sperimento concretamente con i ragazzi. Quando non si riesce a comunicare empaticamente, a liberare le energie compresse delle persone che si hanno dinnanzi, a vivificare il loro vissuto esistenziale lasciando che, liberamente, lo mettano in gioco; quando, insomma, si fallisce nell'intento di tramutare la classe in una vera comunità di ricerca, allora si finisce per suonare sordamente come una campana rotta. E "il sapere molte cose non insegna ad avere intelligenza": il nozionismo pedante non è filosofia, non aiuta a ben vivere. Se non si ha di mira la saggezza, il ruminare letteratura diventa fine a se stesso.

Il vero incontro con la consulenza si è realizzato soltanto nel settembre 2004. Anche in questo caso a fornirmi lo stimolo decisivo è stata una persona, il consulente fiorentino Neri Pollastri. Un nome strano – pensai – dopo averlo trovato, come sempre, in un indice telematico. Anzi, più che strano, buffo.

Le mie ricerche erano proseguite. Perché – nonostante il lavoro a scuola o, forse, proprio per questo – la mia sete di "filosofia" non si era placata. Sentivo forte l'urgenza di legittimare il mio status di "filosofo praticante" con motivazioni ed esperienze che andassero al di là delle grigie e sterili dichiarazioni programmatiche che fanno da contorno alla professione docente. In altre parole, avevo bisogno di "autenticità".

A scuola me la dovevo vedere da solo. Mi sentivo in armonia con me stesso soltanto a porte chiuse, dopo il suono della campana, solo con i miei studenti. Quanto al resto, mi era più d'impaccio che d'aiuto. Mi riferisco al contesto sociale ed istituzionale nel quale mi trovavo a lavorare. Definirlo anti-filosofico è poco. Mi capitava (e mi capita ancora, beninteso) di sentirmi letteralmente deprivato di tempo esistenziale, derubato, truffato. E la teoria marxiana dell'alienazione, trattandosi tra l'altro di un lavoro statale, non bastava a rendermene ragione. Andavo avanti, certo, *nonostante* il sistema, come ho raccontato qualche pagina fa. Ma sempre più mi rendevo conto che così

facendo sarei ripiombato in una sorta di doloroso *autismo*, mi sarei condannato all'isolamento e alla polemica infruttuosa. Prima combattevo i mulini a vento della stupidità istituzionale dall'esterno, ora lo avrei fatto dall'interno. Tutto qui. Non potevo permetterlo. Ne andava della mia serenità, della mia intelligenza e, soprattutto, del mio entusiasmo. Se si smette di amare quello che si fa, si diventa un guscio vuoto, una patetica larva rigonfia di livore. E di simili creature, a guardarmi intorno, ce ne sono fin troppe.

Trovare una via d'uscita è stato un vero e proprio esercizio spirituale, una sorta di auto-consulenza. Leggendo un passo del libro di Màdera e Tarca, *La filosofia come stile di vita* (Bruno Mondadori, Milano 2003), rimasi folgorato. Se ci si ostina a cercare la filosofia "in pratica" – questo il concetto di fondo – nei luoghi ad essa istituzionalmente deputati, si spende malamente il proprio tempo. Se si cerca di mutare le regole del gioco opponendosi al sistema, si finisce per violentare se stessi. L'unica possibilità consiste nella non-violenza: ovvero, impiegare le proprie energie per dar vita a qualcosa di buono *a latere* dell'istituzione.

Ed è qui che cascò l'asino. Neri Pollastri intendo. Le nostre prime conversazioni ebbero luogo via e-mail. Avevo raccolto un po' di informazioni intorno alla consulenza e al movimento internazionale delle pratiche filosofiche, spulciando la rete. Mi mancava l'uomo. Quei brevi botta e risposta – ci andavo con i piedi di piombo date le circostanze – sortirono l'effetto desiderato: stimolare la curiosità e la voglia di mettermi in gioco. I primi incontri *de visu* con Neri e il gruppo romano della neocostituita *Phronesis* - Associazione Italiana per la Consulenza Filosofica (che traeva origine, in parte, dall'antecedente esperienza della Sicof), hanno contribuito ad accendere l'entusiasmo, dare speranza, aprire nuove prospettive alla mia pratica.

Innanzitutto, mi confortava il clima di quegli incontri. Erano autentici, disinteressati, comunitari. L'idea di Neri – che oggi, a più di anno di distanza, riconosco vincente – era di auto-formarsi all'agire consulenziale praticando sotto la guida di chi quel mestiere effettivamente lo esercitava. Inoltre, l'esistenza di *Phronesis* rappresentava a miei occhi la dimostrazione tangibile che la filosofia può uscire dai ghetti professorali in cui, da secoli, è rimasta confinata ed incontrare la società civile, rispondere alle esigenze di persone in carne ed ossa, aiutarle a riflettere in maniera veritiera su ciò che realmente vivono.

Il filosofo professionista: è una prospettiva, e per ora mi accontento che tale prospettiva esista. Ossia, che ci siano altri laureati in filosofia che la condividano, arricchendola con la loro esperienza

personale e col gettare le fondamenta pratico-teoretiche della sua più ampia condivisibilità alla gente comune. È un compito arduo. Sarebbe ingenuo nasconderselo. Ci si muove un passo alla volta senza alcuna certezza che, formando una base ben preparata e motivata di offerta, la domanda di filosofia "in pratica" – dalla consulenza individuale, al dialogo socratico presso comunità od organizzazioni, all'analisi di dilemmi etici come supporto al personale di medie o grandi aziende (*philosophy of management*), fino alla *philosophy for children* – effettivamente decolli in Italia come è avvenuto in altri paesi (si pensi a Germania, Olanda, Gran Bretagna, USA e Canada, Brasile e Argentina, Israele ed India, tanto per citarne alcuni). Soltanto la dura legge del mercato – e si tratta di una *condicio sine qua non*, comunque si veda la questione – ci dirà, di qui a qualche anno, se le nostre professionalità in formazione potranno effettivamente volgersi in professioni. Per adesso i consulenti effettivamente operanti rappresentano uno sparuto drappello. Il che, certo, non è molto incoraggiante per le nuove leve, che, terminato il loro iter universitario, si affacciano al mondo del lavoro. Oltre al dover essere manager di se stessi, ai giovani laureati che volessero dedicarsi, anima e corpo, alle pratiche filosofiche, è richiesta una buona dose di fede. Sì, credo che "fede" sia il termine più azzeccato.

La presente situazione, per quanto mi riguarda, nasconde due generi d'insidie. Da una parte, temo una certa deriva "velleitaristica", dal momento che, ad operare in prima fila, vedo per lo più trentenni e quarantenni, come il sottoscritto, sulla cui serietà, preparazione, disponibilità e buona fede non eccepisco minimamente, ma ai quali manca sovente l'urgenza di precisi pungoli economico-materiali, che potrebbero, in un certo senso, fare la differenza. Per la maggior parte di noi, insomma, la consulenza sarebbe, al massimo, un secondo lavoro, giacché altrimenti non avremmo né il tempo né i denari da investire per la auto-formazione proposta da *Phronesis* (e più di recente da una serie di master universitari, fioriti nell'ultimo anno da un capo all'altro della penisola). Oppure, al minimo, una specie di hobby, nobile e profetico quanto si voglia, ma castrante riguardo alle possibilità effettive di fare della filosofia una *professione*. Ed è questa, a mio avviso, la vera sfida proposta dalle pratiche filosofiche.

Dall'altra, corriamo il rischio che il rapido ed incontrollato fiorire di associazioni, organizzazioni, studi di consulenza, di certa o dubbia serietà, determinino un'*escalation* di offerta, per lo più formativa, ingolfando di fatto un mercato ancora in embrione e gettando discredito sulla filosofia pratica *tout court*. Per rendersene conto, si digiti in un qualunque motore di ricerca l'accoppiata "consulenza filosofica" e si sfoglino, pazientemente, le innumerevoli pagine di risultati. E come se

non bastasse, i soggetti che si celano dietro queste vetrine telematiche, sono spesso l'un contro l'altro armati. Invece di fare fronte comune, ci si fa guerra per spartirsi niente.

È storia antica, mi viene da riflettere con una punta di sarcasmo. Il velleitarismo arcadico e il cieco campanilismo sono mali che affliggono il Bel Paese da tempo immemorabile. Disuniti non si arriva alla meta. O forse, chissà che giovani consulenti nostrani non finiscano per fare fortuna all'estero! Alla corte del re di Spagna o a quella del re di Francia... senza contare che la Chiesa cattolica, per ora, non ha ancora preso posizione sulla consulenza filosofica.

Per carità, non sono esterofilo. Chiedo venia. Ma a chi volesse fare un confronto con altre realtà, consiglio, da buon cybernauta, di esplorare i siti della [SPP - Società Inglese di Pratica Filosofica](#) o dell'[Istituto Packter di Filosofia clinica](#) in Brasile.

Ma torniamo, per concludere, alla dimensione più propriamente autobiografica. Non ho resistito alla tentazione di fare questo rapido giro d'orizzonte, esponendo le mie personali perplessità sul presente stato dei lavori.

Personalmente, non nascondo l'estrema gratificazione che mi deriva dal sentirmi ed immaginarmi come una specie di pioniere, in carovana con molti altri compagni, impegnati a tracciare una nuova pista alla filosofia, in un'epoca storica cruciale sotto molti aspetti. Forse è solo presunzione, *vanitas vanitatum*, ma fornisce al mio agire quotidiano un significato che travalica i confini del mio piccolo ed insignificante Io, ponendolo in relazione con l'oltre. A ben guardare, la vera essenza della pratica non è la meta che ci si prefigge, dai tratti, peraltro, ancora incerti e nebulosi, bensì la strada in sé. La meta serve ad orientare chi percorre la via, ma non la sostituisce. Concetto pratico, questo, che rimanda senz'altro alla radice socratica della consulenza. La verità, se della verità è dato parlare, non è possesso, né conoscenza epistemica. Al più è costume, abito, fondato sull'autenticità, sulla ricerca veritiera, sulla capacità di mettersi in discussione, qui ed ora, e sempre, sino al termine della vita. Questo è il limite. Occorre viverlo degnamente.

Il praticare, di conseguenza, singolarmente o in comunità diventa fine a se stesso. È auto-formativo in senso filosofico, non tecnico. Né potrebbe essere altrimenti, pena lo smarrire il senso più profondo dell'essere filosofi praticanti. Ed è questa la differenza più significativa tra la consulenza e le altre professioni d'aiuto (psicoterapeutiche o psichiatriche) fondate sul paradigma tecnocratico e scienziata imperante. Il filosofo non risolve problemi. Aiuta a porsi in maniera

più consapevole e coerente. La problematicità è il suo regno indiscusso. Le facili vie d'uscita, o sono illusorie, oppure conducono all'inautenticità.

Peraltro, il cammino che ho percorso sin qui, non ha tardato a palesare una serie di ricadute positive sul mio lavoro di docente. La sperimentazione procede a gonfie vele. E della mia auto-motivazione si avvalgono, indirettamente, i giovani che la comunità mi ha affidato, fonte inesauribile di slancio erotico.

Ma – mi raccomando – non andate a raccontarlo ai genitori, ai colleghi o al "dirigente scolastico": potrebbero equivocare.

Rieti, 3 febbraio 2006

Per informazioni in fieri si veda <http://www.consulentefilosofico.it>.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

CHE COSA SA DI NON SAPERE IL CONSULENTE FILOSOFICO?

di Moreno Montanari

"la filosofia non è una costruzione di sistemi, ma la risoluzione presa, una volta per tutte, di guardare ingenuamente in sé e intorno a sé"

Henri Bergson

Anche se, come ho già scritto altrove¹, la consulenza filosofica si confronta maggiormente con il *counselling* psicologico, del quale condivide le finalità non terapeutiche, desidero qui comparare, sotto alcuni aspetti, la consulenza filosofica e la terapia psicoanalitica in forza a) della richiesta, sempre più diffusa e pressante, di un confronto tra queste due pratiche, specie da parte di chi non conosce abbastanza nessuna delle due; b) del sempre più frequente ricorso alla psicoanalisi anche per conflitti esistenziali in assenza di effetti psicosomatici.

La principale differenza tra le due modalità di relazione dialogica è senz'altro legata alla finalità non terapeutiche della consulenza filosofica che, contrariamente a quanto ha affermato Lou Marinoff, non è "una terapia per persone sane"² quanto piuttosto, come sostiene Neri Pollastri, "una non terapia"³ indipendentemente dal fatto che sia indirizzata a persone sane o meno. Ciò nel senso che l'intento della consulenza filosofica è principalmente demedicalizzante e mira a combattere la tendenza dilagante a rubricare tra le sindromi psicologiche esperienze e comportamenti sino a ieri ritenuti normali.⁴ Per questo, nonostante le critiche mosse da psicoterapeuti e *counselor* psicologici, il consulente filosofico rinuncia ad inquadrare secondo paradigmi medici i propri consultati: egli non può, perché non sa, farlo

¹ *La consulenza filosofica: terapia o formazione?* a cura di M. Montanari, Orecchio di Van Gogh, Chiaravalle, 2006, pp. 7-14.

² Lou Marinoff, *Platone è meglio del Prozac*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato, 2001.

³ Tale asserzione è stata formulata da Neri Pollastri nel corso del congresso nazionale di Phronesis, associazione per le pratiche filosofiche, Firenze, 3-4 dicembre 2005.

⁴ Interrogandosi sul ricorso ad espressioni quali "disturbo da deficit di attenzione con iperattività" per spiegare il comportamento di un bambino vivace e turbolento che non ascolta la lezione, o di "sindrome da ansia generalizzata" per chi risponde con apprensione alle difficoltà della vita, ecc. Umberto Galimberti giunge alle seguenti conclusioni: "a cosa mira questa invasione della psicologia nella vira quotidiana, se non a creare in noi tutti un senso di vulnerabilità e quindi un bisogno di protezione, di tutela, quando non addirittura di cura?". Id., *Psicoterapia o etica terapeutica?* La Repubblica delle donne, Milano, 27/2/2006, p. 302.

ma soprattutto non vuole farlo. Proprio questa determinazione a sottrarsi a questo tipo di classificazione, fosse pure alla luce della teoria minimalista dei tipi psicologici di Jung, permette di evidenziare la differenza di fondo tra consulenza e psicoanalisi: mentre la psicoanalisi considera l'analista come soggetto di presunto sapere, la consulenza filosofica intende il consulente come soggetto di presunto *non* sapere.⁵ Non solo il consulente non sa né di che cosa soffra chi gli si rivolge - egli non diagnostica nessun patologia né inquadra il suo interlocutore alla luce di alcune categorie guida per tipologie psicologiche - ma non conosce neanche quale sia la soluzione ai suoi problemi - il corrispettivo della terapia psicoanalitica; non lo sa né mira a saperlo. Il suo scopo è un altro: cercare di condurre l'interlocutore a capire perché una determinata questione gli risulti così problematica; a chiedersi se lo sia realmente; se possa non esserlo più una volta inquadrata da un'altra prospettiva o analizzata alla luce di nuove considerazioni; se sia possibile risolverla o a che condizioni sia possibile provare a convivere con essa. In questo modo il consulente filosofico cerca di mettere il suo interlocutore nella condizione di venire a capo delle ragioni intellettuali o comportamentali del suo malessere per offrirgli un ventaglio di possibilità operative rispetto ad esso. Ma che cosa sia la cosa giusta da fare il consultante non lo sa e anche qualora presupponesse risaperlo non si pronuncerebbe a riguardo. È questa la ragione per cui la consulenza filosofica si rifà all'esperienza del dialogo socratico:

« Se sei il giovane Alcibiade corteggiato da Socrate, sei lasciato alle tue sole risorse per decidere cosa fare delle enigmatiche ironie che ti ha proposto. Se cadi in errore e lui vede che sei caduto in errore, potrebbe non alzare un dito per dissipare il tuo errore, e tanto meno sentirà l'obbligo di fartelo togliere dalla testa. (...) Cosa diresti? Non, certamente, che non gli importi che tu sappia la verità, ma che gli importa di più qualcos'altro: che *se vuoi arrivare alla verità, devi farlo con le tue sole forze.* »⁶

Contrariamente a quanto si è spesso creduto, Socrate non vuole affatto pervenire a delle definizioni assolute che oggettivizzano la conoscenza ma far vivere l'esperienza della conoscenza come processo.

⁵ La definizione di psicoanalista come soggetto presunto sapere è di Jacques Lacan, *Seminario VII. L'etica della psicoanalisi*, Einaudi, Torino, 1994, p. 62; quella del consulente filosofico come soggetto di presunto non sapere è di Maurizio Ferraris, conferenza-discussione con Moreno Montanari sulla consulenza filosofica, Falconara Marittima, 16 marzo, 2006.

⁶ V. Gregory, *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; tr. it. *Socrate: il filosofo dell'ironia complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998 pp. 57-58.

Per questo *non c'è ironia* nel suo affermare che non conosce ciò che sta indagando:

« Caro Crizia, tu ti comporti con me come se io pretendessi di sapere le cose attorno alle quali sollevo le domande (...) ma non è così. »⁷

« perché non è che io sia certo e faccia dubitare gli altri, ma io sono più di qualunque altro dubbioso. »⁸

E proprio in questo sta la sua particolare sapienza, ch'egli stesso definisce "sapienza umana"⁹: una sapienza "che non passi necessariamente per la determinazione di un «oggetto» e il cui fine, o criterio, non sia la verità", ma si realizzi nella "presa di coscienza" dell'interlocutore.¹⁰ Mutuo tale definizione dalla maniera nella quale François Jullien concepisce i dialoghi confuciani, - ma il discorso vale per la filosofia orientale tutta - e che propongo di estendere agli stessi discorsi socratici. Egli li definisce "enunciati incitativi e indicativi al tempo stesso":

« *incitativi*, nella misura in cui non insegnano, non mirano a dare lezioni, ma tendono solo a risvegliare lo spirito del destinatario; *indicativi* perché si limitano a cominciare a dire e si accontentano di indirizzare l'altro. »¹¹

La loro forza, potremmo dire, consiste nel mettere in moto il pensiero e le *Stimmungen* di chi li vive, non nel condurre ad una definizione che ponga fine all'interrogazione. Si ricordi del resto che Socrate non indica la virtù e il sommo bene nel raggiungimento della verità ma nella ricerca stessa:

« vi dico che proprio questo è per l'uomo il bene maggiore, ragionare ogni giorno della virtù e degli altri argomenti sui quali m'avete udito disputare e far ricerche su me stesso e su gli altri. »¹²

Poco importa allora che, dopo un'estenuante discussione, gli interlocutori di Socrate sembrano trovarsi esattamente allo stesso punto dal quale sono partiti:¹³ il loro interrogare appare come un circolo vizioso ma, in realtà, esso è "il circolo della comprensione", che non è

⁷ Platone, *Menone*, in *Opere Complete*, vol. V, Laterza. Roma-Bari, 1992, p. 268.

⁸ Platone, *Carmide*, in *Opere Complete*, vol IV, op. cit., p. 130.

⁹ Platone, *Apologia di Socrate*, in *Opere Complete*, vol I, op. cit., p. 37.

¹⁰ Ibid., p. 59.

¹¹ F. Jullien, *Il saggio è senza idee*, Einaudi, Torino, 2002, p. 34.

¹² Platone, *Apologia di Socrate*, op. cit., pp. 63-64.

¹³ In Socrate, nota Hannah Arendt, "l'argomentazione o non porta in nessun luogo o ruota in cerchio su se stessa (...) . E (...) una volta che le proposizioni siano ritornate al punto di partenza, è lui che propone sorridendo di ricominciare tutto da capo". Id., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna, 1987, p. 263.

tale perché conduca da qualche parte all'infuori di se stesso¹⁴, ma perché, con il suo vorticoso movimento di pensiero - che potremmo assimilare a quello prodotto dai *mandala* indiani¹⁵ - produce nell'anima variazioni di stati d'animo - determinanti ai fini della consapevolezza. Il suo scopo non è trovare la risposta che arresti la domanda ma cercare di condurre il suo interlocutore a capire perché una determinata questione gli risulti così problematica; a chiedersi se lo sia realmente; se possa non esserlo più una volta inquadrata da un'altra prospettiva o analizzata alla luce di nuove considerazioni; se sia possibile risolverla o a che condizioni, altrimenti, sia possibile provare a convivere con essa. Analogamente, da buon socratico, il consulente filosofico cerca di mettere il suo interlocutore nella condizione di venire a capo delle ragioni intellettuali o comportamentali del suo malessere per offrirgli un ventaglio di possibilità operative rispetto ad esso. Ma che cosa sia la cosa giusta da fare il consultante non lo sa:

« Io sono dunque in me, tutt'altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, (...) seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano, purché il dio glielo permetta, straordinario profitto: come veggono essi stessi e gli altri. Ed è chiaro che da me non hanno imparato nulla, bensì proprio e solo da se stessi molte cose e

¹⁴ "Se si vede in questo un circolo vizioso e si mira ad evitarlo o semplicemente lo si «sente» come irrimediabile imperfezione, si frantende la comprensione da capo a fondo (...) L'importante non sta nell'uscir fuori del circolo, ma nello starvi dentro nella maniera giusta". M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1990, p. 194.

¹⁵ Si tratta di figure circolari che simboleggiano il rapporto tra macrocosmo e microcossmo ma il suo interesse, ai fini di questa comparazione, risiede nel fatto ch'esse comportano una "revulsione della psiche" (G. Tucci, *Teoria e pratica del mandala*, Astrolabio-Ubaldini, Roma, 1969, p. 64) che permette a chi le vive di accedere ad una profonda dimensione di autoconsapevolezza, determinata non già da un'evoluzione lineare ma, spiega Jung, da "un continuo andare intorno al Sé"; Carl G. Jung, *Ricordi, sogni e riflessioni*, Rizzoli, Milano, 1996, p. 241. Nel mandala ciò che conta è infatti la possibilità di accedere in ogni momento e da ogni punto della raffigurazione, direttamente al centro, al cuore della questione. Del resto anche nel buddhismo il fine della conoscenza è il riemergere della vera natura dell'uomo, della sua natura "perfetta" ch'esso chiama *buddhità* o, appunto, *natura buddhica*. In tutti i testi buddhisti si ribadisce continuamente che quella *buddhità* che ciascuno mira a raggiungere, è sempre lì ma noi non la vediamo: la conoscenza è appunto considerata quel lavoro maieutico che consiste nel lasciare che la nostra natura *buddhica* si riveli con l'abbattimento delle nostre false opinioni e della nostra falsa identità ad esse legata. Le analogie con la dottrina socratica sono ancora del tutto evidenti specie se si tiene conto della pratica dell'insegnamento per domande e risposte, in verità molto più sintetico di quello socratico, ancora una volta valida per le modalità con le quali costringe ad interrogarsi che per le risposte che offre - o meglio che *non* offre.

belle hanno trovato e generato. Ma di averli aiutati a generare, questo sì, il merito spetta al dio e a me. »¹⁶

È su questo punto, ritengo, che si esercita il non sapere socratico del consulente filosofico: non sul piano dei contenuti né su quello delle modalità interpretative, rispetto alle quali sarà di norma più ferrato dei suoi interlocutori, ma sulla consapevolezza che non può darsi un punto di vista giusto sulla realtà pur in presenza di punti di vista sbagliati perché distorti, contraddittori, inconsapevoli o poco funzionali allo scopo che ci si è prefissi. Il suo non sapere apre lo spazio al lavoro d'interrogazione del consultante che nel dialogo con il consulente impara a conoscersi, a strutturare il suo pensiero e a decidere del suo destino. Ma in verità questo accade anche in analisi perché, come spiega Freud:

« Posso assicuravi che siete mal informati se supponete che l'influsso dell'analisi sia espressamente diretto a consigliare e guidare nelle faccende della vita. Al contrario, noi respingiamo, per quanto c'è possibile la parte di mentori, poiché ciò che più c'interessa è che l'ammalato prenda da sé le sue decisioni. »¹⁷

In particolare, dal punto di vista stilistico, è possibile cogliere alcune suggestive affinità tra le modalità dialogiche di Socrate e quelle di Jacques Lacan psicoanalista famoso per la sua "parola vuota" e per la teorizzazione del silenzio metodico durante le sedute di analisi:

« il pensiero degli analisti è un'azione che si disfa. Il che lascia forse sperare che li si induce [gli analizzanti] a pensarci, che riprendendola arrivino a ripensarla [la questione posta]. »¹⁸

Il silenzio ha nell'analisi lacaniana un ruolo così determinante che il suo fondatore non esita a definire lo psicoanalista come "colui che fa da supporto alla domanda, non, come si dice, per frustrare il soggetto, ma perché riappaiono i significanti in cui è trattenuta la sua frustrazione".¹⁹ Lacan, sulla scia di Freud - ma anche, a sua insaputa, di Nietzsche²⁰ - ne parla in termini di *Stimmungen*, locuzione con la quale indica quegli "stati di umore, di sentimenti che, per loro natura, coprono, nascondono, (...) la realtà".²¹ La stimolazione della *Stimmung* ha dunque una portata maieutica determinata dal fatto che essa "rivela

¹⁶ Platone, *Teeteto*, *Opere Complete Vol II*, p. 92.

¹⁷ S. Freud, tr. it. *Introduzione alla psicoanalisi*, in *Opere vol. XI*, Bollati Boringhieri, Torino, 1979, p. 583.

¹⁸ J. Lacan, *Scritti, vol. II*, Einaudi, Torino, 1974, p. 611.

¹⁹ Ibid., p. 614.

²⁰ Sul ruolo delle *Stimmungen* nella filosofia di Nietzsche si veda P. Klossowsky, *Nietzsche e il circolo vizioso*, Adelphi, Milano, 1981.

²¹ J. Lacan, *Seminario VII. L'etica della psicoanalisi*, Einaudi, Torino, 1994, p. 32.

[all'analizzato] cosa deve cercare nella sua autoanalisi, che cosa interrogare, ed è qui che [egli] ha la sensazione di avere, come in una camera oscura, in una dispensa, tutto ciò di cui ha bisogno, e che sta in serbo, lì, ad aspettarlo"²²; essa porta dunque alla luce la verità che era nascosta. Non già, però, la verità riguardo alla questione sulla quale si dibatteva, bensì, la verità su se stessi: la risposta, sempre parziale, all'imprescindibile questione del *nosce te ipsum*.

La differenza sta allora nell'orizzonte nel quale questa ricerca s'inscrive: un orizzonte che definirei in termini di a) "familismo amorale", espressione con la quale intendo il sistematico ricorso a vissuti esistenziali legati alla riproposizione di copioni familiari - tra i quali spicca il conflitto edipico - e b) di costrizione di ogni discorso manifesto a maschera di un più profondo e significativo discorso latente e rispetto al quale, secondo la regola delle resistenze, l'analista ha sempre ragione - sia quando l'analista lo riconosce, sia quando questi lo nega, autorizzando infatti l'analista a intendere questo no manifesto come l'espressione di un sì latente. Ma ancora più determinate è c) lo scopo prefisso verso cui la psicoterapia mira ed il rigido codice interpretativo al quale costringe i dialoganti. In ogni caso la relazione è viziata da schemi (negazioni, trasfert, classificazioni per patologie o tipi psicologici, ecc.) linguaggi (resistenze, atti mancati, ambivalenze, ecc. invidia del pene, paura della castrazione, desiderio, ecc.) e finalità (il freudiano *Wo Es war, soll Ich Werden*, comunque lo si voglia tradurre ed interpretare, o l'individualizzazione junghiana) che lo sovradeterminano e che ne segnano a priori il possibile sviluppo. Al contrario il discorso autenticamente socratico - che a differenza di quello platonico *non sa* in anticipo dove vuole andare a parare - resta sempre aperto in attesa di quell'intuizione che "improvvisamente, come luce che nell'istante brilla da fiamma balzante, nasce nell'anima e di se stessa si nutre"²³ e permette la comprensione improvvisa di ciò che ci dà da pensare.

« la comprensione di cui si parla viene concepita come mero sapere intellettuale, una mera conoscenza o arte, mentre qui [cioè in Socrate] si tratta invece di una comprensione che costituisce il movimento e la conversione fondamentale di tutto il nostro essere umano, vale a dire, verso ciò che per l'essere umano è più fondamentale. »²⁴

Ovvero, la vera questione che in ogni discorso Socrate solleva: quella che - osserva Hadot - chiama il suo interlocutore a "decidere se

²² Ibid.

²³ Platone, *Lettera VII*, Sei, Torino, 1995, p. 50. Per esigenze di scorrevolezza ho reso al singolare l'affermazione platoniana.

²⁴ J. Patočka, *Socrate*, Bompiani, Milano, 2003, p. 375.

prenderà la decisione di vivere secondo la coscienza e la ragione: sí o no".²⁵ Del resto, conferma Foucault, l'intento di Socrate "è di portare l'interlocutore alla scelta di quel tipo di vita (*bios*) che si porrà in un accordo armonico-dorico con il *logos*, la virtù [*areté*], il coraggio e la verità".²⁶ In effetti, nei dialoghi socratici "la vera posta in gioco non è quello di cui si parla ma, come dice Nicia, personaggio di Platone, *colui che parla*".²⁷

« Socrate, infatti, non sa nulla. Sa solamente di non sapere nulla. Al termine della discussione, l'interlocutore non ha dunque imparato nulla, anzi, addirittura, non sa più nulla. Ma durante l'intero svolgimento della discussione egli ha sperimentato l'attività dello *spirito*, (...) ossia l'interrogare, il porre in discussione, il prendere le distanze da sé, in altri termini, il prendere coscienza, in definitiva.»²⁸

È questa, com'è noto, la peculiare maieutica di Socrate, "l'ostetrico sterile di sapienza" che non insegna nulla ma aiuta gli altri a generare "da se stessi"²⁹ una profonda conoscenza di sé che ha inizio con la presa di coscienza della loro condizione d'ignoranza, non solo riguardo a ciò di cui parlano ma soprattutto rispetto a se stessi.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

²⁵ P. Hadot, *Filosofia antica ed esercizi spirituali*, Einaudi, Torino, 1988, p. 98.

²⁶ M. Foucault, *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma, 1997, pp. 66-67.

²⁷ P. Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino, 1998, p. 30.

²⁸ Ibid.

²⁹ Platone, *Teeteto*, in *Opere*, vol. 2, op. cit., p. 91.

PENSARE IL PRESENTE. FILOSOFI A CONFRONTO

di Gaspare Polizzi

Il ciclo *Pensare il presente. Filosofi a confronto* nasce dalla collaborazione tra il *Gabinetto Vieusseux*, l'*Istituto Gramsci Toscano* e la Sezione fiorentina della *Società Filosofica Italiana*.

L'idea-guida dell'iniziativa è quella di dare un respiro cittadino alla riflessione e alla ricerca filosofica portando i filosofi nello spazio pubblico della città e nella dimensione dell'attualità. Nell'arco di tredici incontri noti filosofi (fiorentini e non) intrecciano di volta in volta un pubblico dialogo su parole-chiave che riguardano il nostro presente: Ascolto-Visione, Finito-Infinito, Libertà-Responsabilità, Creatività-Negazione, Guerra-Pace, Umano-Post-umano, Passioni-Ragione, Mente-Corpo, Malessere-Ben essere, Differenze-Uguaglianza, Locale-Globale, Piacere-Dolore Ozio-Lavoro. Una tavola rotonda conclusiva è dedicata al confronto a più voci tra la filosofia e le scienze.

Riteniamo che il presente può essere pensato dalla filosofia e si costruisce nel dialogo filosofico, che favorisce la crescita dello spirito di cittadinanza. Il ciclo di incontri *Pensare il presente* intende offrire una chance attraverso la quale la filosofia si mostra nella vita cittadina, muovendo da quel comune interrogarsi e libero dialogare che sin dall'esperienza socratica lega filosofia e città in un unico nodo, un nodo difficile, carico di tensioni e di contraddizioni, talvolta tragico, ma sempre efficace. Intesa in questo senso, la filosofia non sarà chiamata a dare facili risposte o a surrogare funzioni che non le competono; sarà chiamata a rinnovare il senso della sua presenza nella città e, con esso, il suo autentico ruolo di voce scomoda, talvolta ostinatamente critica, talaltra inquieta e inquietante rispetto alle consuetudini e alle opinioni consolidate. Una voce difficile, senza la quale, però, la vitalità democratica di una città risulterebbe priva di un nervo essenziale.

Portando la riflessione e la ricerca filosofica, quindi i filosofi stessi, in uno spazio pubblico, aperto, e adottando una modalità dialogica, combinata alla scelta di due parole chiave perlopiù antitetice, si vuole indurre un pubblico in linea di massima di non addetti ai lavori a ripensare criticamente e autonomamente alcuni dei nodi concettuali cruciali del nostro presente. L'obiettivo principe è di offrire strumenti intellettuali, poco visibili e poco fruibili nel panorama mediatico-culturale contemporaneo, quanto più possibile incisivi, chiarificatori e originali, ma nel contempo affrancati da qualsivoglia paternalismo semplificatorio. Aprire nuove vie ai saperi dunque, incuriosire, attrarre cittadini stanchi della passività mass-mediatica, stimolare un confronto partecipato.

Per far ciò vengono proposte due relazioni di circa venti minuti ciascuna, introdotte da un moderatore a cui spetta il compito sia di vivacizzare il dialogo tra i relatori sia, soprattutto, di coinvolgere i partecipanti. Gli incontri hanno così un carattere di vero dibattito aperto nel quale i relatori possono dialogare direttamente e approfonditamente con i presenti. Metodo che non può che rinsaldare due dei pilastri sui quali si regge la dialettica democratica: il confronto critico e la libertà di pensiero.

Gli incontri si tengono tutti il giovedì alle ore 17, due volte al mese, in Sala Ferri, Gabinetto Vieusseux, Palazzo Strozzi, Firenze

Oltre alle significative presenze di ben noti filosofi fiorentini – basti citare Michele Ciliberto, Maria Luisa Dalla Chiara, Fabrizio Desideri, Sergio Givone, Vittoria Franco, Giovanni Mari, Sergio Moravia, Paolo Rossi – e alla partecipazione di esponenti di punta del pensiero femminile come Fina Birules, Françoise Collin, Elena Pulcini, Gabriella Turnaturi, aderiscono all’iniziativa intellettuali e filosofi italiani e stranieri di grande rilievo, anche internazionale, come Piergiorgio Odifreddi, Imre Toth, Umberto Curi, Giulio Giorello, Giovanni Boniolo, Serge Latouche, Mauro Ceruti, Giacomo Marramao, Salvatore Natoli, Enrico Berti, Maurizio Ferraris, Mario Vegetti.

Mi soffermo sugli incontri già svolti, che rendono conto della direzione dell’intero ciclo.

Il primo incontro si è tenuto il primo dicembre 2005 e ha visto incrociarsi le riflessioni di Fabrizio Desideri e di Giuseppe Di Giacomo, entrambi professori di estetica, intorno al nodo Ascolto/Visione. Una coppia concettuale che si presenta a prima vista divergente ed oppositiva.

L’ascolto presuppone l’udito, l’attenzione verso la parola dell’altro e del mondo, è legato all’impegno nei riguardi della parola detta, all’apertura per far proprie le ragioni dell’altro. Nell’esperienza dell’ascolto si pratica il dialogo, ma anche il piacere estetico più intimo e privato, come quello legato alla musica. Ascoltare qualcosa o qualcuno equivale a ridurre la presenza del sé a limitare la propria centralità soggettiva e a far spazio all’altro da sé, sia esso nel mondo o trascendente.

La visione è una dimensione filosofica “forte”, che ruota intorno al senso privilegiato della vista, che avvia la riflessione filosofica e scientifica nella dimensione privilegiata e astratta della “teoria” (il *theorein* consiste proprio nell’atto del vedere). Si pensa subito a Platone e alla sua osservazione trascendente degli *eide*, di quelle idee perfette e compiute che oltrepassano i limiti dell’esperienza umana. Nella visione

la centralità del punto di vista si coniuga con lo sguardo dall'alto di un soggetto che si impossessa del mondo.

In tale divaricazione che assume immediatamente una prospettiva etica si consuma una differenza che riguarda il nostro atteggiamento dinanzi agli altri e alla realtà. Viviamo in un mondo dell'ascolto, dell'attenzione alle differenti esigenze di tutti, o della visione, dello sguardo prospettico che sorvola e rende gli uomini e le cose del mondo simili e interscambiabili?

Ma ascolto e visione riguardano anche la dimensione estetica nella quale i giochi sono più intricati. Non soltanto perché si tratta di due esperienze sensibili che affinano in modo diverso il gusto per il bello, ma perché in questa dimensione non si può negare un intreccio e una sinestesia. Come scrive Paul Valéry nei *Cahiers* (1945, XXIX, 896) «Le tenebre hanno bisogno degli occhi e della memoria della luce. Il silenzio è l'attesa del rumore». E in tante pagine poetiche lo spessore della parola letta e ascoltata evoca potenti visioni, rappresentazioni naturalistiche e fantastiche che aprono mondi concreti e visibili, se pure nell'immaginazione del lettore. In questa dimensione l'intreccio di ascolto e visione permette anzi di rendere consistente ciò che rimane vago e transeunte, di vivificare con immagini un nonnulla.

È questa la propensione poetica di tanti squarci paesaggistici dei *Canti* di Leopardi, che teorizzò il rapporto stretto tra la nullità del reale e la necessità dell'illusione, espressa nell'immaginazione poetica. Nello *Zibaldone* si legge, già nel 1819: «Pare un assurdo, e pure è esattamente vero che tutto il reale essendo un nulla, non v'è altro di reale né altro di sostanza al mondo che le illusioni» (99). E in quella bellissima *Operetta* che apre alla gioia del riso – *l'Elogio degli uccelli* – Leopardi unisce in modo sublime l'ascolto e la visione, la dimensione dell'udito e quella della vista, nella grazia degli uccelli, che testimonia insieme della loro bellezza e della loro perfezione: «la vista e l'udito, dove essi eccedono tutti gli altri, e che maggioreggiano tra le loro potenze, essendo i due sensi più particolari ai viventi, come anche più vivi e più mobili, tanto in se medesimi, quanto negli abiti e altri effetti che da loro si producono nell'animale dentro e fuori [...] conchiudesi che l'uccello ha maggior copia di vita esteriore e interiore, che non hanno gli altri animali. Ora, se la vita è cosa più perfetta che il suo contrario, almeno nelle creature viventi; e se perciò la maggior copia di vita è maggiore perfezione; anche per questo modo seguita che la natura degli uccelli sia più perfetta».

Il 15 dicembre si sono confrontati Piergiorgio Odifreddi e Alberto Peruzzi, docenti di logica e filosofia del linguaggio, sulla coppia *Finito / Infinito*.

Il problema dell'infinito, dell'invisibile, che si dà nel finito, nel visibile, era stato posto alla fine dell'incontro precedente. In questo incontro due esperti di logica e non di estetica hanno discusso del rapporto tra finito e infinito in termini logici e matematici. Odifreddi e Peruzzi hanno offerto un'ampia panoramica su un tema che ha attanagliato filosofi e scienziati per tutto il corso della storia del pensiero occidentale, dalle origini a oggi: dagli antichi paradossi logici di Zenone al cosmo aperto secentesco, dagli insiemi matematici di Cantor alle logiche formali novecentesche che alla "necessità" prediligono la "possibilità". Si sono aperte dinanzi a un pubblico numeroso e attento le articolate geometrie e le sovrapposizioni tra il regno dei numeri di una matematica in grado di offrire molte più sorprese di quanto non si potrebbe immaginare e il dominio di una disciplina che cerca strenuamente di stabilire i confini tra parola, significato e comunicazione.

Il dialogo è partito dalle possibili definizioni di finito, indefinito, infinito. Il finito può definirsi come «compiuto e perfetto in ogni particolare» (1292) e «in matematica, detto di grandezza non infinita». L'inde-finito – secondo Galilei – è ciò «che è difficile o impossibile definire con esattezza». Sempre Galilei critica l'uso comune del termine in-finito (propriamente «che non è finito»): «un modo di parlare tutto il giorno inusitato il porre il termine d'infinito in luogo del grandissimo»; e definisce il suo uso matematico: una «grandezza variabile che tende a un valore maggiore di qualunque numero assegnato quando un'altra tende a un valore dato». Su questa scia Odifreddi ha fornito la sua definizione logico-matematica di infinito: «infinito è qualche cosa tale che c'è una sua parte, che ha in realtà lo stesso numero di elementi del tutto»; definizione non molto diversa da quella proposta da un pensatore-poeta quale fu Paul Valéry: «in matematica l'infinito è trattato come un mezzo finito: l'insieme E numerabile dei numeri interi non è numerabile di fatto, ma si ragiona come se fosse tutto presente (un infinito potenziale si considera come infinito attuale)».

Nell'incontro successivo, svoltosi il 12 gennaio, Françoise Collin e Vittoria Franco hanno discusso di Libertà e Responsabilità, muovendosi su un terreno più propriamente etico e politico.

Collin si è orientata su un piano di voluta oscillazione tra i due concetti di libertà e responsabilità. Prima di confrontare libertà e responsabilità bisogna identificare i loro statuti, oscillanti tra il registro etico e quello politico, anche se la libertà è più presente nell'orizzonte del pensiero politico, mentre la responsabilità in quello del pensiero etico. A prima vista libertà e responsabilità sembrano opporsi come la spontaneità alla costrizione, la leggerezza al peso dell'essere o

dell'«altro». Ma esse risultano intrecciate e la responsabilità, come responsabilità dell'altro e per l'altro, è «anteriore alla libertà» (E. Lévinas). Oggi infatti non si tratta più di assicurare la libertà di ciascuno – imperativo dell'ideale democratico – ma di decidere congiuntamente per il presente e per l'avvenire delle condizioni stesse del mondo che vogliamo e degli uomini che potranno abitarlo. Si tratta di prendere decisioni che concernono lo sfruttamento delle risorse (ecologia) e la definizione degli individui abilitati a far parte dell'umanità (eugenetica). Il problema della responsabilità si condensa nell'interrogativo: quale pianeta vogliamo per i nostri discendenti ? Le brucianti questioni che riguardano il pianeta e l'umanità che ci vive ci costringono a domandarci se la responsabilità non abbia sempre segretamente abitato nella libertà. Far nascere un bambino, determinare le sue condizioni di vita, modificare le temperature dell'aria e del mare nel pianeta sono forme estreme ma rilevatrici di ciò che la politica "democratica" decide per coloro che verranno, di una decisione nella quale la responsabilità gioca un ruolo tanto importante quanto la libertà. La preoccupazione democratica illuminata dall'idea dell'umanità futura impegna più che mai la responsabilità. Quest'ultima non si può certo sostituire alla libertà, ma non è tuttavia più eludibile in una pratica politica democratica, nella quale sempre meno l'azione si presenta come la semplice esecuzione di un programma.

Le ha fatto eco Vittoria Franco, con una maggiore torsione intorno al tema della libertà. Se non esistessero le parole "libertà" e "responsabilità", non potrebbe esistere l'epoca moderna. Esse descrivono, infatti, proprio la nascita dell'individuo moderno, di un soggetto libero e capace contemporaneamente di autonomia e di dare conto del proprio agire, cioè di rispondere a qualcuno di qualcosa. In questo *rispondere* si gioca però anche una relazione, un'interazione, e dunque una libertà che trova nell'altro il suo limite. Avere responsabilità verso le generazioni future, verso l'ambiente, verso esseri vulnerabili, verso la specie, verso l'altro: che altro significa se non esercitare con prudenza la libertà e il potere di cui si dispone? Riuscire a essere liberi e responsabili è la sfida che ogni individuo e ogni generazione porta con sé.

Il 26 gennaio è la volta della coppia *Creatività / Negazione* che vede impegnati Gaspare Polizzi e Imre Toth. Gli interessi principali della ricerca di Toth – che ha pubblicato un volume unico per il suo titolo: *No! Libertà e verità creazione e negazione. Palinsesto di parole e immagini* (Bompiani, Milano 2003) – vertono sui rapporti reciproci che legano la creazione matematica con la speculazione filosofica e in particolare sul ruolo della negazione e del pensiero dialettico nella storia della matematica. Toth si è occupato, in relazione a queste

problematiche, della geometria non-euclidea e dei paradossi di Zenone. Della prima ha rintracciato i più antichi frammenti nelle opere di Aristotele, in cui si trovano anche gli elementi per una sua fondazione etica, imperniata sulla nozione di *proairesis*; dei secondi ha studiato lo sviluppo nel *Parmenide* di Platone e nello stesso Aristotele. Per Toth con la genesi della geometria non euclidea dalla «immane potenza del negativo, [dal]l'energia del pensare, del puro Io» (Hegel), si è ottenuta la dimostrazione perentoria dell'appartenenza del pensiero matematico alle forme di manifestazione della ragione dialettica. Polizzi, che ha curato un'ampia intervista biografico-teorica a Toth («*Deus fons veritatis*»: *il soggetto e la sua libertà. Il fondamento ontico della verità matematica*, in "Iride", XVII, n. 43, settembre-dicembre 2004), svolge piuttosto il tema della creatività in riferimento alla conoscenza scientifica.

Entrambi si orientano intorno al tema della creatività e della "negazione" matematica, a partire dalla costituzione stessa del concetto di "numero", muovendo dal presupposto che i numeri sono, come le parole, libere creazioni degli uomini e permettono di approssimarsi in modo crescente e creativo verso un universo mentale che non ha alcuna diretta corrispondenza con la realtà (ma forse ne ha una nascosta).

Anche se si è a lungo discusso, e ancora si discute, se i numeri siano una costruzione della mente o configurino la tela del reale, come parrebbe conseguire dalla felice diffusione della serie di Leonardo Fibonacci, descritta nel 1202 nel *Liber abaci*, nella quale i numeri ottenuti sommando ogni volta i due precedenti (1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55) corrispondono per esempio alla dinamica della riproduzione delle api – i fuchi sono generati soltanto dalle api operaie senza fecondazione (1 madre), le api femmine sono generate dall'ape regina mediante fecondazione (1 madre e 1 padre), ogni fuco ha un genitore, due nonni, 3 bisnonni (2 genitori della nonna e la madre del nonno), 5 trisnonni (due per ciascuna bisnonna e la madre del bisnonno), e così via –, o a processi di gemmazione e ad altre procedure creative della natura, la progressiva complessificazione del concetto di numero sembra piuttosto rispondere a una logica creativa umana, costruita sul "nulla". Ancora Valéry scriveva nel 1920 che «Il n'est rien de si beau que ce qui n'existe pas». E la bellezza del numero si riconosce nella misura della sua approssimazione progressiva al nulla.

Già Platone – come ha ben dimostrato Toth – propone il modello della Diade infinita come espressione di un'oscillazione dei numeri razionali che permette una progressiva approssimazione verso quel numero limite che esprime la $\sqrt{2}$. Un problema così banale e, in

apparenza, così semplice come la misura della lunghezza della diagonale del quadrato apre la strada alla creazione dei numeri irrazionali. Se costruiamo due successioni infinite di diagonali effabili, una crescente, l'altra decrescente (Platone riporta per la prima i valori $1/1$ e $7/5$, e per la seconda quelli di $3/2$ e $17/12$), esse convergono una verso l'altra per difetto e per eccesso, ma non esiste nessun limite che possa separarle. La successione crescente non ha termine finale, essa è aperta a destra, la successione decrescente non ha termine iniziale, essa è aperta a sinistra; tra le due successioni non vi è alcun termine aritmetico effabile, alcuna misura misurabile, alcun termine limite che si possa inserire nel discorso aritmetico e del quale si potrà dire che non è né più piccolo né più grande della diagonale. Le due successioni, crescente e decrescente, già pensate nel *teorema elegante dei Pitagorici*, sono i due membri della diade infinita; l'Uno, associato a questa diade, è il buco puntuale che le separa, ovvero il valore irrazionale $\sqrt{2}$: il suo luogo è definito con precisione assoluta dalla sua relazione di uguaglianza con l'insieme attualmente infinito dei più piccoli e dei più grandi, nel rispetto di una uguaglianza indimostrabile e insieme irrefutabile. Dalla sfida platonica emerge il primo grande «rivolgimento ontico» della matematica: il non essere (il numero «irrazionale» che corrisponde a $\sqrt{2}$) viene tradotto nell'essere, lungo un percorso che in età moderna condurrà alla creazione di una matematica infinitesimale. L'assegnazione dell'essere al non-essere presuppone un soggetto libero e creativo, che prende una decisione dinanzi all'alternativa formulata da Parmenide: *essere o non essere*. E se né i Greci né i Romani accettarono lo zero, perché era la misura di un inesistente "nulla", l'uno, che era una "unità di misura", e il due, la "diade fondamentale", i matematici odierni sono abituati a manipolare numeri (irrazionali, reali, complessi, tranfiniti...), che non corrispondono né a misure, né a entità empiriche. Un'approssimazione verso il nulla che riproduce il sogno di ogni bambino che impara a contare fino a 10, 100, 1000 e scopre che si può procedere all'infinito, scopre il concetto di infinito. La storia della matematica "pura" conduce al nulla, esprime un'approssimazione creativa verso il nulla. Soltanto la poesia ha saputo uguagliare la matematica rendendoci partecipi del fascino di un'approssimazione verso il nulla. Come ben comprese Leopardi, che – nello *Zibaldone* – sostenne che l'idea di infinito assume il carattere di un'idea negativa, di una negazione del limite, delle determinazioni individuali e in ultima analisi dell'essere: «Pare che solamente quello che non esiste, la negazione dell'essere, il niente, possa essere senza limiti, e che l'infinito venga in sostanza a esser lo stesso che il nulla» (4142/2 maggio 1826); e che su queste convinzioni compose la sua più famosa lirica.

Nel dilemma creatività–negazione si annida una sorpresa “metafisica” e poetica nel cuore stesso del sapere matematico. Di tali sorprese saranno ricchi anche gli incontri successivi del ciclo, nello spirito più genuino e originario del pensare filosofico.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

PROSPETTIVE PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA FUTURA SCUOLA SECONDARIA: UN RESOCONTO SUL CONVEGNO DI PADOVA E VENEZIA

di Carla Poncina

Carla Poncina e Vincenzo Piani, tutors della SISS del Veneto per l'indirizzo di Scienze Umane, hanno organizzato per il 9 e 11 novembre 2005, col sostegno del MIUR del Veneto e con la collaborazione della Sezione Veneta della S.F.I., un convegno di studio sul tema *Prospettive per l'insegnamento della filosofia nella futura scuola secondaria*, invitando a relazionare Umberto Margiotta, Enrico Berti, Mario De Pasquale e Luca Illetterati, nonché Giuseppe Micheli e Armando Girotti a coordinare un seminario sul tema *Dai licei alla formazione professionale: quale filosofia?* Nella giornata dell'11 novembre si sarebbe proceduto alla discussione e alla presentazione dei contributi presso la sede SSIS di Venezia sotto la presidenza dei due docenti organizzatori.

Nel considerare la condizione professionale dell'insegnante **Umberto Margiotta** riflette in prima battuta sulla sotterranea trasformazione del ruolo e della funzione docente che emerge dalle ultime decisioni governative, una delle quali sembra essere l'imporsi di una visione aziendalistica dell'istituzione scolastica, governata per lo più da regole ricavate dal mercato privato; in effetti, a ben guardare, si rinvencono componenti sempre più connesse a contenuti tecnici e operativi per cui sembra proprio che la finalizzazione del prodotto formativo sottostia ad esigenze più legate al mondo del lavoro che a quello formativo. Uno degli errori di base consiste nel considerare le abilità come profili professionali, tali da risultare osservabili e scientificamente misurabili. Anche l'aumentare delle agenzie che si occupano dei temi dell'istruzione stanno trasformando il mondo della scuola in un grande laboratorio per cui talvolta risultano d'impaccio all'ordinato svolgimento delle finalità proprie dell'istituzione.

I nodi cruciali da affrontare, pertanto, sono di due tipi, quelli concernenti gli aspetti formativi (che riguardano il corpo docente) e quelli riguardanti il difficile rapporto tra irrinunciabili finalità nazionali e credibili spazi di autonomia all'interno dell'offerta formativa di ogni singolo istituto.

La posizione di Margiotta è chiara, alla logica del minimo comune denominatore dovrà sostituirsi un'attenzione agli apprendimenti differenziati da adattare alle competenze e agli specifici talenti degli studenti. E per far ciò il docente dovrà spostare la sua attenzione dalle

azioni, fino ad ora indirizzate al "trasferimento" di contenuti, alle azioni che possano produrre strumenti di amplificazione mentale nell'allievo.

La stessa considerazione che il docente ha di sé deve mutare, da "vestale della sua disciplina" ad inventore di strategie che facciano percepire la disciplina come «rete cognitiva e conoscitiva che, nella sua parte germinale, partecipa, con tutta la rete dei saperi, al processo di critica e di crescita dell'esperienza umana» non per formare un tecnico del settore, ma per rendere consapevole lo studente di ciò che sa, di modo che sappia discriminare le questioni necessarie dal rumore di fondo da cui è attorniato. Il fine non è dunque semplicemente legato al risultato immediato, riscontrabile, misurabile o quantificabile; è semmai quello di preparare il soggetto affinché possa portare a compimento i suoi compiti, via via che si modificheranno i suoi ruoli sociali e professionali, dominando così la complessità diveniente delle situazioni e delle relazioni future.

Se questi sono gli obiettivi di natura pedagogica, è chiaro che l'istruzione non è più concepibile né praticabile come opera individuale di un *magister artium*, ma dovrà configurarsi come opera collegiale di *équipe* professionali, altamente specializzate nella diagnosi e nella prognosi dei profili degli allievi. Ne consegue che anche l'attuale struttura scolare deve cedere il passo a percorsi modulari, orari flessibili, attività ad alto tasso di responsabilizzazione dei partecipanti, compiendo investimenti per una crescita culturale continua dei suoi attori principali. Ciò significa intendere la scuola non come organizzazione aziendale, ma come servizio pubblico e collettivo dove alla scuola di stato venga a sostituirsi un *sistema di scuole* che lasci a ciascun segmento la responsabilità di dimostrare il suo ruolo e la necessità di essere quale esso è.

Se la prima parte della relazione di Margiotta si è soffermata soprattutto sull'analisi critica dello stato attuale del problema, la seconda parte si apre alla domanda su che cosa fare in ambito educativo. La risposta va data a partire dal fatto che i tre termini dell'azione didattica, soggetto, prodotto, processo, sono di difficile declinazione congiunta: non poggiano su elementi teorici conclusivi e tanto meno consentono di risolvere le numerose aporie che accompagnano tanto una concezione produttivista dell'istruzione quanto una concezione banalmente umanistica dell'educazione.

E qui l'università ha le sue colpe se è vero che la pedagogia accademica non ha superato il "deserto dei tartari" in cui caccia gli insegnanti, ogni qualvolta nell'offrirgli una "moda" educativa li conserva nella sua stessa povertà teorica. La svolta della "scienza cognitiva" nei due decenni a noi più vicini ha messo in evidenza come ad una

prospettiva formale, sequenziale e gerarchica di raffigurazione delle modalità di interazione tra cultura e apprendimento, si sia sostituita quella per cui mente e cultura costituiscono, insieme, un *sistema ecologico* a struttura non gerarchica, non definita, non verticale, ma ricorsiva, relazionale e reticolare; «la mente umana non è solo un complesso sistema di elaborazione delle informazioni; è ancor più partner di un continuo e ricorsivo processo di trasformazione e di conservazione di reti di informazioni». Posto poi che ogni processo di acquisizione di nuove conoscenze può considerarsi allo stesso tempo guidato dai paradigmi e dai modelli di esperienza che già possediamo (*conceptually driven*) e guidato dai nuovi che riceviamo (*data driven*) (cfr. Bobrow e Norman, 1975; Norman e Bobrow, 1975), va di diritto che ogni formazione del futuro docente deve fare i conti con tali studi. In seconda battuta poi, saranno in primo luogo gli insegnanti a dover decidere con quale paradigma di scuola vogliono fare i conti, se ritornare ad essere professionisti di cultura e di formazione oppure adeguarsi ad una "innovazione come mezzo per la perdita di identità"; se accettare le "geometrie istituzionali perfette" o sostituire ad una scuola dei migliori una *scuola dei talenti*.

La formazione dei docenti, dunque, non è seconda preoccupazione, ma primario interesse, sempre che si voglia una scuola attenta alla formazione e non all'azienda. Ma una ulteriore attenzione va posta: se da una parte il nuovo paradigma esige una forma di conoscenza estremamente specializzata, dall'altra occorre essere consapevoli che il conoscere altamente specializzato è diverso dalla capacità di apprendere i fatti in se stessi e nei loro reciproci rapporti, per cui nella formazione delle nuove generazioni occorre bandire il desiderio di una specializzazione che perda di vista il quadro complessivo della cultura e i nessi che la percorrono. Il nuovo docente poi dovrà confrontarsi con l'altalenante panoramica che prevede modalità cognitive non più configurabili come processi lineari e gradualità, ma come strategie di orientamento e come modelli in grado di coniugare le conoscenze esplicite, presenti nelle reti globali, con le conoscenze sedimentate nelle tradizioni della realtà locale. Qui nasce il bisogno di una figura dotata di una conoscenza non specialistica, ma che sia in grado di comprendere i meccanismi che presiedono all'operare specialistico e che, in tal modo, riesca a connettere i concetti del sapere specialistico e riesca ad orientarli, coerentemente, ad un unico fine. In un tale scenario irrompe la Filosofia? o, piuttosto e più umilmente, entra a forza il lavoro filosofico? L'interrogativo posto da Margiotta è evidentemente retorico in quanto allude piuttosto alla necessità che l'insegnamento della filosofia nell'istruzione secondaria del XXI secolo dismetta i panni della disciplina specialistica per assumere quelli della *sirena socratica*.

Enrico Berti compie un *excursus* sull'evoluzione dei programmi di Filosofia considerando significativo l'apporto della Commissione Brocca; con quel progetto si è passati da una mentalità legata al programma ad una che riconsidera i contenuti in funzione ad obiettivi specifici legati alla crescita intellettuale ed insieme formativa dello studente. Inoltre l'insegnamento della disciplina filosofica entra a far parte di tutti gli indirizzi di scuola secondaria, compresi gli Istituti tecnici, nei due anni terminali. Se in tale ordine di scuola l'esito non fu quello sperato, la causa dipese esclusivamente dalle scelte compiute dai ministri che si susseguirono nei governi in quanto decisero, per questioni eminentemente di bilancio economico, di assegnarne l'insegnamento a docenti di lettere rimasti soprannumerari. Con il progetto Brocca, di cui Berti fu animatore, diventava sterile il dibattito se occorra insegnare secondo il profilo storico o secondo i problemi filosofici più interessanti; in effetti, come già aveva avuto modo di chiarire anni addietro, quei due modelli non erano da considerarsi in alternativa, anzi potevano ben intersecarsi purché si partisse dall'illustrazione di un problema dibattuto, o proposto, o messo a fuoco dal pensiero contemporaneo, mostrando la necessità di rifarsi, per la comprensione e l'eventuale approfondimento di esso, ad alcuni momenti o autori del passato, da presentarsi sempre attraverso la lettura diretta delle opere e la collocazione storica di esse nel contesto sociale del loro tempo. Questo metodo avrebbe offerto il duplice vantaggio di fornire una motivazione adeguata allo studente, attraverso la proposizione di un argomento attuale, e l'occasione di una corretta informazione storica, attraverso la lettura delle opere dei filosofi.

Il progetto Brocca, per quanto attiene la lettura dei testi, recuperava, dunque, lo strumento privilegiato del 'confilosofare', tenendo conto anche della *fattibilità* e cioè del *tempo-lezione* a disposizione del docente.

Se si considera la riforma Moratti anche all'interno delle ore previste per l'insegnamento della filosofia, si ricava che è pur vero che il bacino di utenza è stato ampliato, inserendo tale disciplina nei diversi corsi di studi, ma è altrettanto vero che il numero di ore assegnate in ciascun liceo è a volte insufficiente per l'attuazione della finalità connaturata col filosofare o con il confilosofare.

Un tentativo di riforma fu preordinato dal ministro Berlinguer il quale progettò una scuola secondaria, unitaria all'inizio del suo percorso, suddivisa poi in indirizzi; la filosofia non solo sarebbe dovuta entrare in tutti gli indirizzi triennali, ma addirittura la si prevedeva anche nel primo biennio della scuola secondaria, assicurazione data pubblicamente nel convegno del 2000 quando fu investita la SFI con

l'incarico di redigere un progetto esemplificativo di fattibilità (i moduli progettati dai membri della "Città dei Filosofi" di Ferrara sono rinvenibili ancor oggi nel sito www.lacittadeifilosofi.net). Una filosofia comune reggeva le due proposte, Brocca e Berlinguer, e cioè che «tutti gli studenti hanno diritto di affrontare questioni di verità, di senso e di valore, quelle questioni messe in evidenza dalla Commissione dei 40 Saggi».

La nuova riforma Moratti non calca l'orma dei precedenti progetti, ma parte dal profilo in uscita dello studente per poi comporre su questo le dinamiche didattiche; se si considera che alla filosofia viene assegnato in tutti gli indirizzi il compito formativo che indiscutibilmente possiede, non le si destina però il tempo didattico per la realizzazione di quel compito; per di più la scuola viene divisa in due tronconi, da una parte la formazione liceale e dall'altra quella professionale, la prima di pertinenza dello stato centrale, la seconda delle regioni.

Passando all'analisi dell'*iter* della riforma, Berti lo trova alquanto travagliato poiché all'inizio le formulazioni erano legate esclusivamente ai contenuti (da Talete ai nostri giorni) dimenticando del tutto che nel frattempo la scuola aveva sperimentato in moltissimi Istituti superiori, e con l'apprezzamento dei docenti, il progetto Brocca, ben lontano da quella scelta onnicomprensiva; nelle ultime modifiche poi gli autori obbligatori, ridotti al minimo, sono stati previsti per i licei classico, scientifico, linguistico, delle scienze umane, musicale-coreutico ed artistico, associando a questi anche un numero di nuclei tematici da inquadrarsi storicamente e da analizzarsi a partire dai testi; esclusivamente per i licei economico e tecnologico si è percorsa la via dei soli nuclei tematici.

Data questa situazione, spetta al docente reinventare strategie diverse da quelle tradizionalmente messe in gioco in quanto, presumendo di avere a disposizione un tempo-classe ridotto, starà alla sua capacità didattica risolvere l'indeterminatezza; e non basterà la creatività dell'educatore, ma occorrerà anche riflettere intorno alla sua formazione; e qui l'accademia, pur se minimamente coinvolta dal ministero nella pianificazione di un nuovo progetto di formazione dei futuri insegnanti, avrà un compito delicato. Come accennava Margiotta, occorrerà dunque riflettere proprio su questo punto all'interno delle Facoltà dove si formano i futuri docenti per verificare quali possano essere le strategie di formazione dei formatori, attività che fino ad oggi è stata gestita dalle SSIS con esiti formativi confortanti anche per il positivo apporto dei docenti della secondaria *tutors* che hanno validamente dimostrato la loro professionalità.

Un'ultima sottolineatura va fatta su chi sarà chiamato ad insegnare la disciplina, visto che in molti licei si associa l'insegnamento della Filosofia a quello della Storia. Sarà ancora valida la classe di concorso unitaria o si dovrà pensare ad una possibile modifica da parte governativa delle classi di concorso? Anche questa sarebbe una materia su cui confrontarsi con il Ministero, ma per ora tutto tace.

Mario De Pasquale pone in primo piano l'insegnamento filosofico che viene rivolto ai giovani del nostro tempo; occorre conoscere i loro bisogni formativi specifici per scovare quali siano i processi più adatti perché essi facciano propri contenuti e forme del filosofare. Si legge da più parti che all'insegnamento della filosofia è richiesto di promuovere capacità di ragionamento, di progettazione razionale, competenza nell'esercitare un controllo razionale del discorso parlato e scritto. La domanda è allora: "si devono insegnare elementi di logica?" Il filosofo però non è un tecnico della ragione, semmai la capacità di pensare e di condurre razionalmente il pensiero è uno degli effetti formativi indiretti dell'insegnamento e dell'apprendimento della filosofia. Centrale è l'esperienza filosofica e poiché la formazione filosofica non è possibile attraverso scorciatoie meramente procedurali, occorre immergere l'allievo nelle questioni di senso e di valore, per fargli elaborare i contenuti su cui esercitare il ragionamento. Tipico del filosofare non è il "ragionare bene" in quanto tale, ma il ricercare sui problemi filosofici, ragionando bene. E per far ciò occorre instaurare un dialogo con gli autori attraverso i testi. Così, confilosofando, attraverso un pensiero altrui, in modo indiretto si fanno propri contenuti e modelli di razionalità. Infatti il filosofare non si apprende attraverso la ricezione passiva del mero risultato della ricerca dei filosofi, ma attraverso una esperienza filosofica, sviluppando la capacità di discutere i problemi, cercandone *la o una* soluzione. Ragioni scientifiche, etiche e pedagogiche spingono verso la realizzazione di un'esperienza filosofica; ed è perciò necessario affrontare col soggetto un ventaglio di questioni, autori, contenuti e modi di ricerca, che rappresentino una parte significativa della pluralità delle opzioni possibili, senza perdere di vista il *con-filosofare*, che, utilizzando una terminologia husserliana, valorizza il rapporto di continuità e di discontinuità tra mondo della vita e la filosofia; per questo motivo le domande sul presente non saranno banalmente da escludere. Il *con* del *con-filosofare* sottolinea il fatto che gli studenti fanno l'esperienza del filosofare sia insieme con i filosofi attraverso i loro testi, sia con i compagni di classe, con i docenti, sempre all'interno di un processo dinamico di confronto, di scambio, di dialogo, di costruzione negoziata di quella conoscenza che si realizza nella *comunità di ricerca*, è cioè un pensare insieme inteso come risorsa per ogni singolo che, come dice Jaspers, costituisce l'unica certezza nel

momento in cui si procede nella profondità del domandare, del pensare, del valutare, in un viaggio in cui non si è certi né del punto di partenza né del punto di arrivo.

Luca Illetterati pone principalmente l'accento sulle contraddizioni della riforma Moratti soprattutto per quanto riguarda la scelta di una formazione filosofica da farsi solo nei licei non professionali, scelta questa che ricorda tanto il frazionamento della scuola gentiliana: i futuri dirigenti sarebbero stati formati nei licei, mentre la forza lavoro sarebbe stata educata in una scuola di tipo professionale. La contraddizione nella nuova riforma è evidente proprio là dove è prevista una formazione di storia della filosofia (per sei degli otto licei), ma è visibile pure nei due licei, economico e tecnologico, dove la struttura del modello gentiliano sembra venir messa in crisi in quanto l'insegnamento viene regolato a partire dai soli nuclei tematici. Se l'insegnamento della storia abbinato a quello della filosofia aveva nella riforma gentiliana un senso per la circolarità esistente tra storia e filosofia, oggi non lo ha più. Che senso ha dunque prevedere un insegnamento di filosofia da attribuire al docente di storia se non c'è, a sorreggere questa scelta, una visione forte che unifichi le due discipline? Con Gentile la filosofia si esplicitava nella storia dove pensiero e sua attuazione erano concomitanti; oggi nessuno più osa sostenere che storia della filosofia e filosofia della storia nonché storia *tout court* godano di una proprietà transitiva, ed allora perché prevedere ancora un unico insegnante per queste due discipline che potrebbero essere riconosciute come autonome? A questa critica occorre associarne un'altra in quanto la "picconata", iniziata nei due licei economico e tecnologico col prevedere l'insegnamento a partire solo da nuclei tematici, non viene del tutto portata a compimento; infatti anche qui permane la scansione storica dei nuclei. Se si passa a considerare il piano pragmatico, ci si scontra poi con l'impossibilità di attuare gli Osa, visto il numero di ore a disposizione per tale insegnamento. La impossibilità potrebbe tramutarsi in "opportunità" se si mettessero in luce tre prospettive, una riguardante le competenze (la pratica filosofante non esclude la storia; a tal riguardo si può ricordare con Kant che la storia della filosofia è storia dell'uso della ragione), una seconda concernente un'azione didattica volta all'esercizio dell'argomentazione (non per insegnare delle procedure, ma per praticarla), una terza relativa alla potenza interrogante verso risultati non-determinati.

Anche per Illetterati l'ultima riflessione riguarda la formazione degli insegnanti, ma la sua poggia più sul versante della critica alle scelte strutturali della didattica universitaria che su quello riguardante il ruolo del nuovo docente; occorre formare insegnanti motivati a

crescere culturalmente e per far ciò costoro debbono percorrere un tragitto di formazione che preveda "esercizio" e "pratica del pensiero", cosa che l'accademia in questi ultimi anni ha tralasciato. Se nel passato gli esami universitari avevano degli ostacoli nelle tre branche, teoretica, morale, storia della filosofia, oggi con la laurea triennale queste barriere, che allora spingevano lo studente ad una approfondita lettura autonoma, non ci sono più e dunque chi si avventura nella formazione universitaria non viene formato né all'esercizio, né alla pratica. Se non si interviene in questa stortura, la formazione del docente sarà carente.

Nel pomeriggio il seminario *Dai licei alla formazione professionale: quale filosofia?*, condotto da **Giuseppe Micheli** e da **Armando Girotti**, prende avvio dal richiamo alla storia della scuola italiana, troppo ricca di tentativi riformistici; in quest'ultimo secolo ad ogni mutamento di governo si è parlato di riforma, ma poi chi ci ha messo mano non è riuscito a portare a termine l'avventura. La linea di demarcazione tra un prima e un poi può essere rinvenuta in Giovanni Gentile; prima c'è un Terenzio Mamiani, che fin dal 1860 predispone il *Regolamento per le scuole secondarie* prevedendo l'insegnamento della filosofia negli ultimi tre anni; dopo ci sono i lavori della Commissione Brocca che specificano le finalità dell'insegnamento della filosofia prevedendola anche per alcuni indirizzi tecnologici; ora ci si trova di fronte alla nuova riforma Moratti che pur suddividendo in due tronconi la formazione, pone un accento nuovo, a partire dalle abilità in uscita degli studenti.

Per motivare il seminario viene consegnato ai presenti lo schema sintetico delle abilità che compaiono come profilo dello studente (la seconda colonna degli Osa, per intenderci). Alcuni sottolineano come col passare degli anni il lessico pedagogico governativo si modifichi definendo nei propri progetti riformistici termini nuovi rispetto a quelli dei predecessori e così compaiono prima le conoscenze, competenze, capacità, ora le abilità ecc...; se il lessico cambia resta pur vero che il dibattito attuale è ricco di precisazioni peraltro presenti negli attuali Osa. Infatti la riforma sembra prendere in considerazione, accanto alle due sollecitazioni di base dell'attività didattica (che hanno per molto tempo determinato due stili di insegnamento, il cosiddetto modello 'storico-filosofico' ed il modello 'per problemi'), anche il terzo approdo che insiste maggiormente sulla valorizzazione delle competenze filosofiche. Se con la prima via si rischiava di perdere il fruitore del servizio, lo studente, e con la seconda si correva il pericolo di restringere la problematicità solo agli interessi dei giovani, smarrendo così la vastità delle problematiche filosofiche, con la terza si pongono maggiormente in rilievo le operazioni del discente, o per meglio dire, trattandosi di filosofia, sull'*atto filosofico compiuto dal soggetto nel fare filosofia*. L'attenzione didattica che la riforma promuove sta dunque

focalizzando l'interesse più sull'apprendimento che sull'insegnamento, sulla formazione filosofica, dunque, senza dimenticare la conoscenza dei filosofi, ma mettendola in secondo piano. Molti interventi sottolineano la difficoltà di porre in essere, nella pratica quotidiana, questo *atto filosofico compiuto dal soggetto nel fare filosofia* soprattutto in quanto la formazione dei docenti, invece di essere prevista come prodromo della riforma, è compiuta, se la si compirà, a posteriori; si percorre oggi la stessa via anomala già attuata con la riforma della scuola media unica degli anni sessanta: la trasformazione dell'insegnamento non viene legata alla trasformazione dell'insegnante. Solo all'interno delle SSIS in questi anni si è proceduto, e bene, ma quale sarà il domani delle Scuole di specializzazione? Starà dunque al futuro governo progettare sia una formazione *in itinere* che possa prevedere l'anno sabbatico per chi si vuole aggiornare, con tutte le verifiche del caso, sia una formazione iniziale, che non disconosca l'opera meritoria delle SSIS, ma il timore dell'uditorio è che invece di formare i nuovi insegnanti metodologicamente e didatticamente, li si reinserisca in un circuito dove l'accademia dimentichi questo versante, preferendo quello della formazione specialistica, legata ai classici corsi monografici.

Dalla riflessione collettiva emerge anche una proposta pratica, una possibile soluzione didattica che, sottolineando la necessità di problematizzare il nucleo tematico, stimoli a cercare il modello di razionalità che sta dietro alla possibile risposta nascente da quel problema; poi, con l'applicazione di tale soluzione o di tale chiave di lettura al mondo contemporaneo o al mondo dello studente, attualizzi in altri contesti quanto si viene problematizzando. Creare in terza battuta l'esigenza di alternative a quella soluzione significherebbe mettersi in gioco nella scelta della deliberazione più adatta a se stessi, mettersi in crisi per non fissarsi nella prima soluzione scovata, ma cercarne altre, discutendone punti forti e punti deboli; questo indicherebbe la via per l'esperienza filosofica.

Non poteva mancare come ultimo punto una riflessione sulla valutazione che non può più essere considerata uno *stato*, né una *diagnosi* sullo stato attuale del soggetto, quanto come una *situazione prognostica*, come un'indicazione di progresso che indichi la via verso cui sta andando il soggetto, da riconsiderarsi non più come essere isolato, ma immerso in una *comunità di ricerca*, così come precisato nella mattina dall'intervento di De Pasquale e sottolineato nel seminario da quello di Marina Santi.

Armando Girotti

L'intensa giornata di studi del 9 novembre, sulle prospettive dell'insegnamento della filosofia nei numerosi percorsi liceali previsti dalla riforma della secondaria, di cui Armando Girotti ha dato ampia ed approfondita relazione, è proseguita poi presso la sede SSIS di Venezia, il giorno 11 novembre. Coordinati dai SVT **Vincenzo Piani** e **Carla Poncina**, si sono invitati gli specializzandi di Scienze Umane del sesto e settimo ciclo a riflettere e commentare quanto emerso nella giornata del 9.

I puntuali riferimenti ai contenuti delle varie relazioni hanno confermato l'interesse per i temi trattati ed evidenziato gli aspetti di maggior problematicità.

La consapevolezza che l'impianto storicistico dato all'insegnamento della filosofia dalla riforma gentiliana risulta già, almeno in parte, assai indebolito, dalle pratiche didattiche diffuse negli ultimi anni, nel tentativo di creare spazio alla lettura dei testi filosofici e alle domande, più che alle risposte della filosofia, convive con il timore che, una volta abbandonato il solido appiglio della conoscenza dei contenuti secondo modalità storicistiche, la filosofia si riduca ad un generico parlare da salotto televisivo. L'insistenza sulla necessità, del tutto condivisa, di trasmettere competenze logiche ed argomentative, provoca la domanda: su che cosa costruire tali competenze se non su conoscenze sufficientemente solide di autori e testi? L'attenta analisi poi del numero di ore assegnate all'insegnamento della filosofia negli otto indirizzi liceali previsti suscita non poche inquietudini, poiché le tre ore settimanali di Filosofia più tre di Storia che hanno sempre consentito al docente di queste discipline di approfondire dignitosamente gli argomenti nel Liceo Classico, risultano pesantemente ridotte soprattutto negli indirizzi tecnologico ed economico, con molto più che il rischio di vanificare quello che inizialmente era parso un vero progresso: l'estensione dell'insegnamento della filosofia se non a tutti (ne sono esclusi i professionali) alla gran parte dei giovani. Questo del tempo assegnato concretamente alla pratica didattica può sembrare una questione estrinseca, priva di contenuto concettuale. Lo è molto meno di quanto si pensi, ricordando quanto dice Platone nella lettera Settima a proposito dell'assoluta inutilità di un insegnamento superficiale della Filosofia, paragonato ad una temporanea abbronzatura che presto sparisce.

La discussione è stata appassionante, e ci siamo lasciati con l'intento di riprendere ed arricchire la discussione. Ricordando che la filosofia ha sempre avuto l'aspirazione a "pensare" il proprio tempo, come dice Hannah Arendt e prima di lei molti altri filosofi hanno suggerito (Hegel), sembra necessario sottrarla ad una dimensione troppo specialistica e disciplinare, rendendola "esercizio concreto" (De

Pasquale) di razionalità pronto ad esercitarsi sui molti, complessi aspetti del vivere contemporaneo nostro e dei giovani a noi affidati.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

L'AUTOVALUTAZIONE DEL DOCENTE DI FILOSOFIA. ALCUNI ASPETTI PROBLEMATICI.

di Sergio A. Dagradi

Ci sono strade da non seguire, eserciti da non attaccare, fortezze da non assediare, territori per cui non contendere, ordini dei governanti civili da non ottemperare.

Sun Tzu

L'autonomia scolastica ha indubbiamente rappresentato – e tuttora rappresenta – un passaggio rivoluzionario per l'istruzione d'ogni ordine e grado nella Repubblica Italiana. Il suo avvento ha determinato, o direttamente o indirettamente, la necessità di ripensare e riprogettare l'essere scuola oggi in Italia, coinvolgendo in questo processo anche ognuna delle sue componenti, in primo luogo il corpo docente. Si pone sempre più l'accento sulla necessità di sviluppare un nuovo profilo della figura docente, profilo da modellarsi anche, secondo alcuni, su un'accentuazione della professionalità, o, secondo altri, sulla definizione di una più precisa condotta etica, deontologica. È comunque indubbia la necessità per il docente/la docente della scuola dell'autonomia di approfondire la propria consapevolezza circa le finalità, gli strumenti e il contesto del proprio agire, anche e soprattutto in modo problematico. In quest'ottica lo stesso concetto di valutazione è venuto a essere posto sotto una luce nuova, diversa e che – per certi versi – si accosta proprio a questa recente esigenza di una maggiore autoriflessività del corpo docente, ai fini di una crescente responsabilizzazione e motivazione nel proprio lavoro¹.

L'obiettivo che questo scritto si propone è pertanto proprio quello di discutere – in modo critico – alcuni aspetti della cosiddetta autovalutazione professionale che hanno plasmato questo nuovo approccio al concetto di valutazione in ambito educativo e di soppesarne le implicazioni, in particolare in riferimento, sulla scorta della mia esperienza di docente, all'insegnamento della filosofia.

ASPETTI PROBLEMATICI DELL'AUTOVALUTAZIONE IN AMBITO SCOLASTICO.

¹ Sull'esigenza di una crescita degli strumenti di valutazione al fine di sviluppare una scuola autonoma ed al contempo responsabile del proprio operare insiste, ad esempio, il quaderno n. 2, novembre 2002 dell'Associazione TreeLLLe, dall'emblematico titolo *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?*

Quando si parla di un'azione valutativa si parla di un'azione che, anzitutto, interviene in un ambito *problematico*. Essa mira, infatti, a verificare e a formulare un giudizio di valore attorno a un processo innescato dal riconoscimento, da parte di un gruppo di persone, di una situazione come detta problematica, ovvero *inadeguata* al perseguimento di determinati scopi o al mantenimento di determinate condizioni giudicate rilevanti da questo stesso gruppo di persone. Le procedure che sono state messe in opera per uscire da questa situazione *d'impasse* sono valutate nella loro efficacia, nella loro efficienza, per gli scopi che hanno o non hanno conseguito, per gli errori che si sono determinati nella loro attuazione, per la riconfigurazione dell'orizzonte esperienziale e delle relazioni interpersonali che hanno generato, nonché per le potenzialità che – all'interno di questo contesto mutato – hanno fatto emergere. Questo è un primo quadro – tutto da scandagliare – che dobbiamo considerare quando parliamo della valutazione professionale *anche e soprattutto* in una situazione d'apprendimento com'è quella scolastica. Questo quadro, diremo anzi, va problematizzato proprio per intendere *soprattutto* lo specifico dell'orizzonte scuola entro il quale il processo valutativo (nonché quello autovalutativo) è, per così dire, heideggerianamente gettato.

Quando in un processo valutativo parliamo, infatti, di *un* gruppo referente dobbiamo anzitutto specificare la natura, l'origine, e la consistenza di quest'ultimo, per riferirci a esso in modo puntuale; e per la scuola questo è già di per sé problematico. Considerando l'apprendimento (o la formazione) come obiettivo attorno al quale il gruppo in questione è venuto a delinearsi e a operare – e sul quale, pertanto, anche l'azione valutativa si dovrà innestare – qual è l'estensione di questo gruppo, quali membri possiamo ascrivere a esso e su quali basi? Il rapporto formativo riguarda solamente il gruppo classe o l'intero Istituto? E dobbiamo valutare la specifica interazione d'ogni singolo/singola docente nel suo interfacciarsi quotidiano, puntuale e specifico con il singolo studente, la singola studentessa o – comunque – con l'intera classe nel suo complesso? E il consiglio di classe in che modo è parte del gruppo classe, secondo quali dinamiche? E i genitori, le famiglie come entrano nel rapporto educativo, fino a che punto è possibile indicare un limite dell'intrecciarsi della loro azione comunque formativa (nel bene, ma a volte anche nel male) con quella della scuola? E, ancora, come considerare il gruppo scuola in quanto Istituzione, con i suoi apparati, le sue gerarchie, la sua gestione del potere e del biopotere, che passa attraverso una serie di micro gestioni del sapere, dei corpi, delle relazioni umane o disumane definite al suo interno?

Similmente, riguardo al considerare una determinata situazione come problematica sorgono domande quasi analoghe. Quando, infatti, nel contesto scolastico una certa condizione è valutata come problematica, ma soprattutto da chi? E chi è il soggetto che stabilisce le procedure correttive di intervento? È il docente che, sulla scorta di competenze certificate e di obblighi che gli sono formalmente assegnati, ritiene una determinata situazione non soddisfacente e quindi necessaria di un intervento, o è l'istituzione stessa che stabilisce a priori le condizioni per iscrivere i soggetti che ne fanno parte in un contesto nel quale, sempre aprioristicamente, si deve attuare appunto un intervento che vada a modificarlo e così via, in un processo predeterminato dai programmi ministeriali o dal P.O.F. d'Istituto e che legge il fruitore e la fruitrice del servizio (lo studente o la studentessa, appunto) sempre e solo come portatore/trice di una mancanza, di una deficienza da sanare? E ancora, gli studenti e le studentesse quale ruolo possono giocare nell'interpretare e descrivere una situazione come problematica e nell'indicare interventi adeguati? Vi è un loro spazio? E se questo spazio non viene occupato come propria opportunità, se la situazione viene solamente subita, se non vi è l'emergenza di una chiara consapevolezza di disagio, questa stessa rinuncia non viene ascritta – ma da altri – come condizione già in sé problematica? E, nuovamente, su questo sfondo come rappresentare l'intervento delle famiglie?

È solamente prendendo opportunamente in considerazione questo primo spettro problematico che possiamo poi parlare di azione valutativa, individuando *chi* valuta, *cosa* e *come*. E, conseguentemente, ascrivere al docente una più chiara prassi autovalutativa².

I processi di valutazione professionale – e quindi, come riverbero, anche l'autovalutazione – mirano inoltre ad indirizzare la propria azione verso due ambiti ben definiti: la *prestazione*, ossia il contributo del singolo al conseguimento degli scopi generali dell'organizzazione di cui è parte; il *potenziale*, ossia la possibilità che ogni membro della stessa organizzazione ha di assumere compiti più elevati e complessi, garantendo la continuità e lo sviluppo di quest'ultima.

² Scrivono, esemplarmente, riguardo questo spettro di problemi relativi alla valutazione dell'azione del docente, gli estensori del sopraccitato quaderno dell'Associazione TreeLLLe: «Il compito [di una valutazione, n.d.r.] si presenta particolarmente complesso nel caso degli insegnanti. In particolare per questi ultimi entrano in gioco non solo la peculiare valenza della professione e la delicatezza dei compiti loro affidati, ma pure le stratificazioni storiche, culturali, socio-economiche e sindacali che nel corso di più di un secolo hanno contribuito a definire – nelle sue luci e nelle sue ombre – l'attuale figura docente» (Associazione TreeLLLe, *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?*, op. cit., p. 53).

In ambito scolastico questo può così tradursi:

analisi e valutazione del contributo che il docente ha apportato al raggiungimento dell'apprendimento dei discenti e degli altri obiettivi che la scuola, sia come istituzione che come singolo istituto, ha individuato come propri. In questo primo ambito, in particolare, rientrerebbero quindi la valutazione delle competenze, delle conoscenze e delle capacità ritenute necessarie per lo svolgimento, da parte del docente, di un determinato ruolo, e le modalità con cui quest'ultimo ha esplicitato il proprio compito. Si dovranno così chiarire in modo puntuale tanto i compiti cui il docente è tenuto, per quali risultati, ed in quale organigramma quest'azione vada ad inserirsi, soffermandosi poi – in sede di valutazione – soprattutto sulla distanza tra comportamenti effettivi e comportamenti ritenuti ottimali e/o preventivamente richiesti dall'organizzazione da un punto di vista teorico-formale.

Analisi e valutazione delle possibilità che l'azione formativa ha sviluppato nei docenti, ma anche – per la complessità dell'interazione educativa in ambito scolastico – negli altri soggetti coinvolti, d'implementazione e miglioramento dell'attuazione e organizzazione di questa, facendo crescere nei soggetti stessi una migliore e maggiore autoriflessività e autogestione responsabile dei propri compiti, nonché una capacità a valutare criticamente gli stessi in relazione agli obiettivi comuni.

L'approccio dell'autovalutazione professionale costituisce, allora, una semplificazione di questa dimensione complessa dell'universo scuola: porre la questione della valutazione del processo formativo che accade nell'istituzione scuola, o meglio in quel particolare istituto della rete istituzionale, a partire dalla riflessività docente sul proprio operato, significa assumere consapevolmente la parzialità e limitatezza del proprio approccio. Significa che nel panorama delle possibilità valutative di quel contesto si è assunto un punto prospettico determinato, portavoce di un soggetto – il docente – depositario di certi obblighi all'interno di quest'istituzione, ma anche fonte di un potere cogente nelle maglie stesse di quest'istituzione, a volte non codificato, non identificabile facilmente e che pure è in atto, è costantemente presente e fluente nel corso del processo formativo.

Ancora. Significa che *valutarsi* per il docente deve essere inteso - a partire da questa manifesta parzialità d'approccio – come l'occasione per *aprirsi* al contributo degli altri soggetti-attori del processo formativo: l'autovalutarsi è un percorso non solo riflessivo, come azione che il docente compie su se stesso, sul proprio operare; bensì è azione che o assume da subito la complessità del proprio campo d'origine, e quindi una struttura dialogica, multi prospettica sull'evento da valutare,

oppure fallisce già nelle sue premesse metodologiche, epistemiche e si racchiude in un solipsismo che non riflette, ma assorbe e annulla il soggetto in una vuota *idem*-tità. La riflessione abbisogna dell'*altro*: si costituisce epistemologicamente a partire da quel movimento d'uscita da sé e ritorno a sé che solo mette alla prova, che solo sperimenta una diversità prospettica capace di illuminare la nostra identità, perché coniugabile – quest'ultima – solamente a partire dalla differenza che essa implica. Precludere il rinvio all'altro da sé, e quindi la disposizione dialogica nell'accogliere l'altro da sé, il suo discorso – e quindi il suo giudizio –, significa precludersi ogni efficace operazione autovalutativa in senso forte. L'autovalutazione, detto altrimenti, non esclude affatto l'altro, ma lo necessita: non è un chiudersi su di sé, ma un aprirsi alla complessità e ai soggetti plurimi che la animano.

L'autovalutazione professionale è quindi il discorso di un soggetto, il/la docente, rivolto agli altri soggetti della scuola, un suo invito al dialogo. E ad un dialogo attorno ad un oggetto generico che l'istituzione stessa prescrive: l'autovalutazione professionale del docente è l'invito al dialogo attorno alla *formazione*, attorno all'*apprendimento* come finalità prima dell'istituzione scuola (e che la scuola stessa evidenzia di offrire all'esterno come *servizio* attraverso il P.O.F.). Attorno a come questa formazione si moduli nella scuola attuale, con particolare riferimento all'insegnamento della filosofia, abbiamo cercato di riflettere altrove³: qui ci permettiamo di assumere, almeno momentaneamente, come data questa finalità. La scuola, si dice allora, *deve produrre* apprendimento, formazione. Vi è scuola solamente laddove l'apprendimento e la formazione sono assunti come obiettivi da raggiungere – e quindi da *valutare*. Anche per le discipline filosofiche.

Occorre allora intendere il processo autovalutativo del docente di filosofia, sulla scorta di quanto fino a qui emerso, come processo che accade in una rete dialogica che deve comprendere:

L'istituzione scolastica come orizzonte d'attribuzione sociale di potere e di sapere al docente: l'azione formativa docente accade sempre in relazione a un mandato puntuale da parte di quest'istituzione e dei suoi apparati, mandato codificato e vincolante.

L'istituto d'appartenenza come contesto delimitante la puntuale azione formativa del docente: l'istituto, con la sua tradizione, con la sua

³ Ci permettiamo di rinviare a S. DAGRADI, *Che cos'è la filosofia? Reiterazione ed attualità della domanda. Riflessioni ai margini di un percorso didattico in un liceo tecnologico*, «Comunicazione filosofica», a. 2002, n. 10 (URL: <http://www.sfi.it/cf/cf10/editoriale.htm>); ID., *Formazione e/o filosofia? Alcune considerazioni attorno al concetto di formazione in relazione al ruolo professionale del docente di filosofia*, ivi, a. 2003, n. 12.

utenza, con l'offerta formativa correlata, con le procedure certificate ascrive, in una più precisa sostanzialità, l'azione formativa del singolo docente. La progettualità dell'intervento di quest'ultimo si fonda – potremmo dire – su queste premesse, nasce e si alimenta in questo contesto sociale di riferimento e al quale, tramite gli organi e le figure preposte, deve quotidianamente render conto almeno nei suoi aspetti formali.

I colleghi/le colleghe di docenza, con speciale riferimento ai colleghi/alle colleghe di materia e dei consigli di classe, quali co-soggetti della propria azione formativa, della sua progettazione e realizzazione, e quindi agenti che possono determinare effetti analoghi o diversi, a volte opposti, richiedenti uno sforzo *in itinere* d'armonizzazione.

Le famiglie dei/delle discenti come co-responsabili del processo educativo e formativo, nel lungo periodo, di questi/e ultimi/e, con le storie e le loro dinamiche, nonché all'interno di un quadro sociale che ha visto un rapido mutare di questa istituzione e delle sue forme.

I/le discenti, ovviamente, come destinatari/rie dell'azione formativa del docente, con i loro vissuti e la loro biografia che, volenti o nolenti, si portano appresso fin dentro l'istituzione-scuola, nelle dinamiche di apprendimento.

Il docente, infine, con la sua formazione da mettere in gioco, con la sua esplicita o confusa immagine della propria disciplina e del suo insegnamento, nonché del suo ruolo sociale.

Va inoltre rilevato che, sulla base alle osservazioni fin qui formulate, la preventiva definizione di valutazione data in precedenza viene conseguentemente a flettersi e ad avvicinarsi a quella fornita da Scheerens. Intenderemo quindi la (auto)valutazione educativa come «[...] giudicare il valore di "oggetti educativi" sulla base di una raccolta sistematica d'informazioni, al fine di sostenere i processi decisionali e l'apprendimento⁴».

L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA IN ITALIA: IL QUADRO ISTITUZIONALE DELL'AZIONE FORMATIVA.

L'apprendimento è l'obiettivo dell'istituzione scuola in Italia: ne consegue che l'insegnamento non può essere inteso come un'azione

⁴ J. SCHEERENS, *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, in G. BARZANO' – S. MOSCA – J. SCHEERENS (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 19.

eminentemente pratica, bensì sempre come azione *poietica*⁵. L'istituzione scuola valuta il docente non in funzione all'azione sviluppata, bensì ancora in relazione al *prodotto* di tale azione: sono gli *effetti*, i *risultati* dell'azione educativa a gettare luce – a posteriori – sull'efficacia e l'efficienza dell'azione stessa: «Il prodotto, in termini di risultati nell'apprendimento degli alunni, è considerato il riferimento fondamentale per l'autovalutazione della scuola nell'ambito del management scolastico orientato ai risultati⁶». È ancora la logica del prodotto, spesso prettamente mercantilistica, a individuare il perimetro entro il quale si viene ad istituire e ad esercitare l'azione valutativa nei confronti dell'operato del docente, anche di quello di filosofia⁷. La stessa autovalutazione, pertanto, non potrà fingere di ignorare questo orizzonte di accadimento dell'essere scuola in Italia. Così come non possiamo ignorare il fatto che il concetto stesso di autovalutazione scolastica è emerso e si è definito teoricamente sempre in relazione ad un altro concetto cardine attraverso il quale intendere il modello di scuola che si sta delineando, ossia quello di *management scolastico orientato al risultato*. In questo caso ci troviamo di fronte ad un'idea di scuola che vede il risultato, l'interesse concreto per la produttività della scuola, come fondamento di pensabilità di ogni modello di istituzione scolastica⁸. Essere scuola di qualità significa, conseguentemente,

⁵ Su questa diversa intenzionalità dell'azione formativa si veda E. DAMIANO, *L'insegnamento come azione*, in C. SCURATI (ed.), *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1990, in part. pp. 25-31.

⁶ J. SCHEERENS, *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, op. cit., p. 49.

⁷ Nel momento in cui si accetta di concepire l'istruzione scuola eminentemente come *servizio*, la tappa successiva è quella di pensarla come fonte di mera produzione: essa fornisce appunto *prodotti* realizzati per determinati *clienti*. Alla fine la distinzione tra una scuola ed un supermercato viene a essere sempre più labile. Nel ridursi ad un certo modello di logica, o meglio di ideologia, anche la scuola è destinata ad assumere sembianze di non-luogo, priva di caratterizzazioni forti, permanenti, e richiedenti una rispondenza di coinvolgimento elevato da parte di chi vi entra. Per i non-luoghi: M. AUGÉ', *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Le Seuil, Paris 1992.

⁸ Su questi aspetti teorici: J. SCHEERENS, *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, op. cit., pp. 3-52. La stessa legge delega al Governo n. 53, del 28 marzo 2003, delega appunto al Governo la definizione anche dei «livelli essenziali delle *prestazioni* in materia di istruzione e di formazione professionale» (art. 1, corsivo nostro): è in questa prospettiva che il comma 3 b del medesimo articolo prevede l'istituzione del Servizio nazionale di *valutazione* del sistema scolastico. A questo Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione è infatti demandata, dall'art. 3 della stessa legge, la verifica periodica e *sistematica* «[...] sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative [...]».

produrre risultati sul piano cognitivo, relazionale, comportamentale ecc.: e questi risultati devono essere evidentemente letti, per quanto evidenziato in precedenza, in rapporto ai livelli pregressi degli studenti e delle studentesse, nonché alle caratteristiche determinate di questi/e ultimi/e e del contesto in cui l'istituto è inserito.

Quali *prodotti*, allora, l'istituzione domanda all'insegnamento della filosofia? Secondo i programmi ministeriali vigenti quali risultati deve raggiungere l'insegnamento di questa disciplina perché, di rimando, esso sia considerato significativo, appropriato⁹?

La legge 28 marzo 2003, n. 53, sottolinea – al comma 1g – come il ciclo di studi superiore (o secondo ciclo) debba essere finalizzato «[...] alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la *riflessione critica* su di essi [...]», nonché «[...] a sviluppare l'*autonoma capacità di giudizio* e l'esercizio della *responsabilità* personale e sociale [...]». Abbiamo evidenziato alcuni concetti importanti ai fini del nostro discorso. Quello che la suddetta legge delega, nella sua nebulosa e controversa proposta, prevede come orizzonte di riferimento per ogni insegnamento del secondo ciclo è la necessità di far acquisire ai/alle discenti una crescente autonomia critica nei confronti della realtà circostante e dei saperi, finalizzata a sua volta alla loro responsabilizzazione. Sono compiti questi, diciamo subito, affini a quelli che già anni or sono la Commissione Brocca aveva individuato e che si mostrano in particolare come caratterizzanti, a tutt'oggi, l'insegnamento proprio della filosofia nelle scuole superiori, in particolare laddove la disciplina è stata introdotta in corsi sperimentali¹⁰. E sono finalità, diciamo anche, che si muovono in una direzione che non sembra collimare immediatamente con quella logica *produttivistica* che viceversa sembra di fatto sostenere l'intera impalcatura del dover-essere scuola oggi in Italia.

Come l'analisi credo abbia mostrato, ci troviamo di fronte ad un modello di apprendimento che potremmo indicare, secondo la

⁹ La nebulosità attorno agli obiettivi formativi e ai programmi della scuola della riforma – continuamente cambiati, modificati, trasformati e stravolti dagli esperi del ministero – non consentono di inserire un'adeguata valutazione dei medesimi, a bocce ferme, in questo intervento.

¹⁰ A riguardo si cf. il paragrafo 1.1 dei *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, in «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 56, Le Monnier, Firenze 1991, pp. 7-8, nel quale si sottolinea il carattere critico, riflessivo e consapevole che deve avere in ogni sua fase il progetto educativo proposto nella scuola secondaria superiore. Oppure il § 1.2.2, che ribadisce la funzione che la filosofia ha – assieme ad altre discipline – nello «[...] stimolare la formazione delle convinzioni personali, dei riferimenti di valore e dei sistemi di significato» (p. 9).

terminologia diffusa, come *deutero-learning*. La forma di apprendimento individuata dai programmi Brocca – oramai prossimi alla pensione - non era estranea agli obiettivi che gli stessi programmi indicavano come finalità dell'insegnamento della filosofia: la capacità di imparare ad imparare, potremmo dire così, si acquisisce aristotelicamente nel suo stesso esercizio. Imparo ad imparare attraverso un'analogia azione formativa, ovvero un'azione di tipo *costruttivista*. Non sono allora, come già detto, i prodotti l'elemento qualificante dell'azione formativa (ossia, ciò che secondo la logica mercantile ogni processo di valutazione dovrebbe vagliare al fine di stabilire la riuscita o meno di quest'ultima), bensì le azioni che si compiono. Il *prodotto* sollecitato si avvicina sempre più, quindi, ad essere un'*azione*.

L'azione valutativa conseguente dovrebbe, analogamente, svilupparsi secondo queste direttrici: l'azione valutativa avrebbe l'obbligo di mirare a far comprendere ai valutati le dinamiche che hanno in precedenza elaborato nell'apprendere ad apprendere. La valutazione quindi come *azione metacritica* rispetto anzitutto ai *processi* attuati e solamente in seconda istanza rispetto ai risultati formativi conseguiti (e da leggersi sempre come risultato di *quei* processi); come *azione*, di conseguenza, di ulteriore accrescimento della loro autonomia.

Questo implica, come premessa necessaria, che il contesto dell'intera azione formativa veda l'autonomia del singolo ed il *costante cambiamento dei processi operativi* come valori, come elementi da incoraggiare, anche e soprattutto nella valutazione che diviene uno strumento di questo percorso.

Altrettanto conseguentemente, sulla scorta delle osservazioni di Quinn e Rohrbaugh, il modello organizzativo a cui la scuola dovrebbe puntare dovrebbe essere quello a sistema aperto, incentrato attorno allo sviluppo della flessibilità e della disponibilità come mezzi, e alla crescita e acquisizione di risorse come fine¹¹.

L'ISTITUTO DI APPARTENENZA: IL CONCRETIZZARSI DELL'OFFERTA FORMATIVA.

Afferma Jaap Scheerens: «Con il termine "management" s'intendono i processi e le attività di pianificazione, coordinamento e controllo di un'organizzazione. [...]. Nelle scuole la funzione istituzionale del management è di pertinenza dei capi d'istituto e dei loro vice: il loro

¹¹ R. E. QUEEN – J. ROHRBAUGH, *Spatial model of effectiveness criteria towards a competing values approach to organizational analysis*, «Management Science», 29, 1983, pp.363-377.

lavoro consiste nel pianificare, coordinare e controllare il funzionamento della scuola¹²». La scuola è tuttavia anche un'organizzazione a *legame debole*, nel senso che presenta una coesione labile tra i suoi vari livelli di funzionamento; anzi, nota ancora Scheerens, paradossalmente si può notare come ancor oggi «[...] il management operativo è saldamente nelle mani dei professionisti (docenti) all'interno del nucleo operativo dell'organizzazione (classe)¹³». Potremmo forse esprimerci anche così: il Collegio Docenti, come organo preposto all'impostazione dell'offerta formativa d'istituto non solamente può, ma *deve*, nella scuola dell'autonomia, assumere un ruolo centrale nel management della scuola stessa. Il Collegio Docenti deve assumersi *in toto* la responsabilità di diventare l'organo di riferimento della politica scolastica dell'istituto, recuperando consapevolezza di questo primato, dotandosi di procedure e strumenti che gli consentano un esercizio effettivo, pieno e maturo di questo e infine recuperando – nei suoi membri – motivazioni nell'esercizio del proprio ruolo.

Questi ultimi tre aspetti sono strettamente connessi: la partecipazione attiva di ciascun docente a quest'organo credo sia subordinata alle capacità che questo stesso organo esprime di essere un centro anche e soprattutto operativo, di decisione, di gestione, di direzione della politica d'istituto; e questo è possibile se si dota di strumenti adeguati alle richieste a cui è chiamato, riuscendo in tal senso a rendere partecipi – magari a livelli e in forme diverse – tutti gli insegnanti, o almeno la maggioranza. Partecipazione, motivazione e efficienza (non fine a se stessa) sono i tre pilastri di questo nuovo modo di concepire la gestione della politica scolastica. E ribadisco il concetto di *politica* proprio per sottolineare come la scuola debba intendere se stessa come una comunità, che come tale ha bisogno di governarsi.

Questa articolata trama di rimandi, che determinano in concreto l'offerta formativa del singolo istituto, nonché il dispiegarsi fattivo di una serie di procedure e comportamenti atti a realizzarlo, ha già trovato del resto negli scorsi anni un primo momento di chiarificazione (e di autoriflessione d'istituto) nella necessità imposta dal Ministero di elaborare appunto un Programma dell'Offerta Formativa (P.O.F.).

Relativamente, ad esempio, all'Istituto di riferimento di chi scrive, il P.O.F. concretizza le risposte alle aspettative/richieste dei/delle discenti che si iscrivono, e delle rispettive famiglie, nei seguenti termini, che debbono essere intesi come servizi a tutti gli effetti erogati e misurabili, ossia valutabili:

¹² J. SCHEERENS, *Autovalutazione e uso delle informazioni nella scuola orientata ai risultati*, op. cit., p. 5.

¹³ *Ivi*, p. 7.

- consolidamento del metodo di studio,
- rafforzamento della motivazione,
- orientamento di scelte future,
- utilizzo di strumenti di aggregazione e confronto in ambito territoriale e sociale,
- conseguimento di una preparazione adeguata al proseguimento degli studi all'università.

Tra gli obiettivi educativi del P.O.F. vi sono anche:

- la crescita sociale e culturale dei giovani,
- la promozione di una formazione *critica*, intesa come capacità di comprendere, comunicare, analizzare e valutare,
- la formazione del cittadino, intesa come capacità di operare nel gruppo, nella comunità e nelle istituzioni,
- il confronto ed integrazione con le altre culture europee ed extracomunitarie.

Un ulteriore elemento che ha obbligato molti istituti a riflettere sulla propria offerta, ma anche (e soprattutto) sulle procedure di realizzazione di tale offerta, è stata la certificazione d'istituto. Quegli istituti che hanno ottenuto la certificazione di qualità hanno dovuto formalizzare – e quindi riflettere seriamente – tutte le procedure attuate al proprio interno. Se tale formalizzazione da un lato corre forse il rischio di eludere la componente umana e le relazioni – soprattutto all'interno del rapporto docenti-discenti, ma anche intradocenti – che costituiscono un elemento ineludibile della ricchezza dell'attività formativa e soprattutto educativa, dall'altro obbligano ciascun membro dell'istituto a fare i conti con alcune imprescindibili esigenze dei/delle discenti e delle loro famiglie, oggettivabili in una serie di *items* e pertanto valutabili.

SOCIETÀ, FAMIGLIE E FILOSOFIA: QUALE BISOGNO DI FILOSOFIA PER LA NOSTRA CONTEMPORANEITÀ?

Secondo Nietzsche scopo della filosofia era nuocere alla bestia¹⁴. La domanda, di conseguenza, dovrebbe essere riformulata nei termini seguenti: che spazi incontra la filosofia, come capacità *critica* implicante una forte e costante azione autoriflessiva dell'uomo su se stesso, sulle proprie potenzialità e i propri limiti, sulle proprie ricchezze e – soprattutto – sulle proprie miserie, nella nostra società e nelle nostre

¹⁴ *Gaia scienza*, afr. 328.

famiglie, quale primario e fantasmagorico luogo di socializzazione dei/delle discenti? Che richiesta può ancora nascere di un pensiero di questo tipo, di un'istanza di questa natura nel nostro contesto culturale e civile? Come argomentato già altrove¹⁵, la sfida ineludibile a cui l'insegnamento di filosofia deve attrezzarsi, e attraverso la quale mettere anche in gioco, mettere a rischio la propria stessa possibilità di esistenza è quella di misurarsi con l'effettivo bisogno che la nostra società mostra di quelle istanze propriamente critiche che come disciplina essa porta seco. Siamo di fronte, come argomentavo allora, ad «[...] domanda politica, ovvero che riguarda gli/le appartenenti alla *polis*, alla comunità civile: la filosofia in che rapporto è, costitutivamente, con la comunità entro la quale emerge? E conseguentemente [...] quegli strumenti concettuali che hanno trovato espressione nelle filosofie di determinate epoche storiche come possono ancora essere, materialisticamente, strumenti di comprensione del mio contesto? in quali termini possono favorire una mia analisi dei bisogni ai quali sono dipendente? come possono configurarsi come metafore di un mio linguaggio di narrazione della realtà circostante? come possono istituirsi come veicolo di prassi nei confronti delle illibertà alle quali sono ancora soggetto/a? come possono ancora, in ultima istanza, contribuire a rispondere a quella domanda di senso con la quale interroghiamo il reale?¹⁶».

Le risposte a queste domande risiedono, evidentemente, nello specifico contesto nel quale ciascun docente si trova ad operare e nella sua capacità anche di suscitare domande – e quindi, filosoficamente, *stupore* – nel corpo discente (e forse tramite questo anche alle famiglie, alla società?). In generale, se i dati relativi alla partecipazione a lezioni pubbliche, a incontri, a festival filosofici, o l'interesse per il *counseling* filosofico possono essere immediatamente utilizzati al fine di delineare una cornice più generale per poter rispondere alle suddette domande, potremmo anche azzardare un discreto ottimismo nel formularle. Ma la nostra capacità critica dovrà saper valutare, nel medio e lungo periodo, se questo crescente interesse per la filosofia sia effettivamente un'istanza che brama al dotarsi di nuovi strumenti cognitivi e concettuali per affrontare in modo maturo e critico le sfide della nostra contemporaneità, assumendo quindi anche la fatica, lo sforzo, la tensione che il pensare autenticamente filosofico comporta, oppure se non sia un fenomeno alla moda e come tale debitore delle istanze del mercato culturale capitalistico: ossia, la riduzione della *differenza*, propria di ogni pensiero forte, e delle difficoltà implicite nella sua

¹⁵ S. DAGRADI, *Che cos'è la filosofia? Reiterazione ed attualità della domanda. Riflessioni ai margini di un percorso didattico in un liceo tecnologico*, op. cit.

¹⁶ *Ivi*.

ricezione, meditazione, rielaborazione, a un indistinto pensiero *pret-a-porter*, frutto di banalizzazioni, svilimenti, ammorbidenti, privato della sua istanza critica, pronto a circolare come forma merce e ad essere scambiato contro valuta¹⁷.

Indubbiamente, nella nostra società occidentale contemporanea, la filosofia sembra poter occupare uno spazio lasciato libero – così vuole la *vulgata* corrente – dalle ideologie: la riflessione critica, detto altrimenti, verrebbe riscoperta anche come possibilità di indicare risposte magari momentanee, parziali, perfettibili a quelle domande alle quali in precedenza le ideologie sembravano fornire un vademecum per ogni circostanza. Al di là della *vulgata*, però, occorre rilevare come questo spazio sia stato contemporaneamente riempito da una riscoperta, innanzitutto, anche della dimensione religiosa¹⁸, problematicamente compatibile (come storicamente noto) con la riflessione filosofica portata alla sua radicalità, ma anche non sia mai stato abbandonato dall'unica e vera ideologia trionfante in questo inizio millennio, l'ideologia del mercato, che proprio in quanto ideologia trova difficoltà a coniugarsi con un critico e libero esercizio della ragione. Anche di questi aspetti, la lettura del bisogno sociale di filosofia, che si sta esprimendo in questi anni, deve tenerne conto.

Il discorso relativo all'universo familiare è se si vuole ancor più complesso e come tale solamente accennabile in questa sede. Una complessità che deriva dal superamento di un certo modello familiare che aveva caratterizzato la società italiana fino agli anni Sessanta: il nucleo patriarcale è stato negli anni passati fortemente messo in discussione, da un punto di vista culturale e ideologico; ma ancor più è stata l'evoluzione storica della società industriale ad aver prodotto i mutamenti più consistenti, in termini di mobilità sociale, di ingresso delle donne nel mercato del lavoro, di durata delle relazioni e dei matrimoni, di sviluppo e diffusione di nuovi modelli di benessere e conseguente mutamento del numero di figli per coppia. Nuovi modelli familiari hanno da prima affiancato e poi sostanzialmente sostituito quelli più tradizionali. Detto in altri termini: sempre più spesso la scuola si trova a dover dialogare con modelli di famiglia diversificati, attraversati, ad esempio, da separazioni e divorzi, unioni di fatto e single con prole. Anche le aspettative, le esigenze poste dai nuovi nuclei familiari sono conseguentemente mutati: ambiti di educazione tradizionalmente appannaggio della famiglia sono progressivamente

¹⁷ Contro questo pericolo valgono ancora e *sempre* le pagine di G. DELEUZE – F. GUATTARI, *Che cos'è la filosofia?*, (1991), tr. it. Einaudi, Torino 1996.

¹⁸ Più in una dimensione ecclesiastica che sacrale, occorre aggiungere: ossia, più come ritualità legata a una *ecclesia*, a un credo spesso dogmatico e fondamentalista, che come ricerca personale della numinosa dimensione del sacro.

caduti nella sfera dell'istituzione scolastica. Sempre più frequentemente si chiede alla scuola di farsi carico dello sviluppo di sensibilità, cognizioni e competenze delle quali la famiglia in primo luogo e la società in una prospettiva più ampia hanno cessato di farsi carico. La scuola si trova quasi a dover fronteggiare una sorta di invasione di campo: accanto agli ambiti di competenza consolidati nella trasmissione del sapere e della cultura, si chiede alla scuola di educare anche alla sessualità, alla conoscenza della propria tradizione, magari al proprio dialetto, etc. etc. Da luogo di mediazione, di universalizzazione - e quindi di formazione della coesione sociale - la scuola dovrebbe diventare, secondo questa tendenza, il luogo del *particolare*, di quello specifico che la singola famiglia o il singolo gruppo si *rifiutano*, in un certo senso, di trasmettere.

Se questo offre una opportunità, per l'istituzione scuola, di riflettere sulla necessità di rispondere in modo più mirato alle istanze del territorio e della propria particolare utenza, con un elevazione del grado di attenzione per le richieste dei fruitori del servizio che si eroga, il pericolo che questa stessa dinamica comporta è il progressivo smarrimento, da parte dell'istituzione scuola, di essere *come tale* anche e soprattutto il luogo di selezione del sapere *condiviso*, il luogo di edificazione del territorio della comunità, della *polis* e quindi il luogo del dialogo, del confronto e del confluire delle diversità: e anche del tentativo di una loro sintesi. Da questo punto di vista le istanze particolari delle famiglie devono inserirsi in un rapporto dialettico con il carattere in sé universale dell'istituzione scuola e della propria cultura: aspetto purtroppo non sempre compreso e condiviso dai genitori degli studenti e delle studentesse.

La psicologizzazione della scuola è figlia di queste nuove aspettative che le famiglie nutrono nei confronti di questa istituzione: che possa diventare un sostituto pieno e totale, una sorta di *nuova famiglia allargata* alla quale appoggiarsi o, più spesso, demandare. E anche in questo la filosofia può giocare un ruolo di primo piano, riscoprendo la propria dimensione sapienziale, di saggezza condivisa e meditata, e guidando, attraverso questa, i/le discenti verso soluzioni a carattere universale dei problemi e delle esigenze da loro stessi/e posti. Detto altrimenti: è la riscoperta di quell'approccio alla filosofia che vede questa disciplina modularsi anche nei termini del *counseling filosofico*, ovvero come ambito anche di possibile discussione dei quotidiani e immediati problemi che ci affliggono, ma attraverso un percorso di elaborazione, di concettualizzazione che configurano le soluzioni in una dimensione mai comunque esclusivamente privata, ma - proprio per il carattere concettuale delle medesime - sempre aperte a una dimensione dialogica, condivisa, sociale. È un percorso di superamento

della soluzione dei problemi in termini *privatistici* – di consumo – e di riscoperta della dimensione pubblica, in quanto cittadini, membri *comunque* di una collettività e con-divisori di un patrimonio di saperi e di pratiche, del nostro vivere¹⁹.

LA FILOSOFIA E LE ALTRE DISCIPLINE: DIDATTICA-DIDATTICHE.

Un ulteriore elemento di riflessione è quello relativo ai modelli di apprendimento di cui si avvale l'insegnamento della filosofia nella scuola superiore italiana.

Seguendo anzitutto l'ottima sintesi offerta da Gaspare Polizzi²⁰, diciamo che i modelli di insegnamento della filosofia che storicamente si sono affermati in Italia possono essere così sinteticamente individuati:

Storicismo liberale. Originatosi dal modello idealistico di storia della filosofia, caratterizza il proprio insegnamento della disciplina con un approccio marcatamente storico. Studiare filosofia significa, anzitutto, ripercorrere le tappe del pensiero filosofico, poiché è eminentemente in questo progressivo e determinato movimento che la filosofia si è dispiegata e autoriconosciuta come tale. In questo approccio – che ha caratterizzato a lungo l'insegnamento italiano – non va sottaciuta la presenza di un momento di autentico dialogo filosofico nel confronto con i testi dei classici, da proporsi – nelle originarie intenzioni ad esempio di Giovanni Gentile – nella loro lettura costante ed integrale. Nei fatti esso si è ben presto tradotto in un insegnamento manualistico.

Storicismo marxista. Accanto al rifiuto di una visione idealistica della storia della filosofia, questo approccio confermava il valore pedagogico del metodo storico: la verità filosofica è processuale, ma questa processualità non la si deve intendere come lineare e teleologicamente determinata. Occorre, infatti, riconsiderare l'incidenza che le dinamiche storiche concrete hanno giocato nell'evolversi del pensiero filosofico. Manteneva, inoltre, l'originaria ispirazione gentiliana della centralità del testo come momento di autentico esercizio di comprensione filosofica, dando tuttavia spazio – accanto ai classici –

¹⁹ Sul conseling filosofico una prima bibliografia potrebbe essere costituita dai volumi di G. ASCHENBACH, *Philosophische Praxis*, Dinter, Köln 1984 E. RUSCHMANN, *Philosophische Beratung*, Kohlhammer, Stuttgart 1999; L. MARINOFF, *Platone è meglio del Prozac*, tr. it. Piemme, Casale Monferrato 2001, ID., *Le pillole di Aristotele*, Piemme, Casale Monferrato 2003. Sul fenomeno: N. POLLASTRI, *La consulenza filosofica. Breve storia di una disciplina filosofica atipica*, in «Intersezioni», a. 21 (2001), n. 1, pp. 175-198.

²⁰ G. POLIZZI, *Modelli di insegnamento e tradizioni filosofiche*, in E. RUFFALDI, *Insegnare filosofia*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 9-29.

anche ai filosofi contemporanei, da leggersi sempre alla luce del loro legame con la filosofica moderna.

Modello teoretico-problematico. Questo approccio didattico nasce da un riferimento problematico al contesto nel quale accade l'insegnamento della filosofia, in particolare in connessione al ruolo che la filosofia può svolgere in relazione al sapere scientifico e tecnologico. Questo ruolo viene individuato in una riflessione metacritica rispetto ai problemi del nostro tempo, in un'esperienza di sapere possibile che si confronta anche e soprattutto con le mutate condizioni del costituirsi del sapere e della cultura nella società post-moderna. In questo senso la filosofia si presenta come quel sapere che riscopre la pratica della teoria come forma di pensiero interrogante – secondo il modello socratico – e centrata sul testo, non solamente da intendersi come lettura dei classici, ma anche come esperienza di lettura del testo-mondo. Proprio in quanto *pratica*, nel senso evidentemente greco, si può parlare dell'insegnamento della filosofia anche come di un'etica del pensiero.

Metodo zetetico. L'approccio zetetico riscopre la forma dialogica come fuoco originario di ogni percorso di insegnamento della filosofia (o forse sarebbe meglio dire di insegnamento *alla* filosofia). Il dialogo è l'esercizio di pensiero precipuo dell'esperienza filosofica e che deve trovare nel suo insegnamento la possibilità di rafforzarsi e sistematizzarsi in un costante rapporto problematizzante con il proprio oggetto, il mondo della nostra comune esperienza, da cui il dialogo stesso deve prendere avvio. L'insegnamento assume quindi la forma di un approccio ermeneutico alle grandi tematiche poste dalla storia della filosofia a partire dai problemi concreti e attuali dei discenti: attraverso l'assunzione di un vocabolario via via sempre più tecnico, nel senso di rigoroso e puntuale, e il confronto con testi rilevanti, si apre un percorso che permette lo strutturarsi di un dialogo attorno alle tematiche più urgenti della nostra contemporaneità, meglio strutturato e consapevole della propria dimensione e collocazione storica.

Metodo fallibilista. Assume il falsificazionismo popperiano come l'istanza critica che l'insegnamento della filosofia deve perseguire per formare degli individui razionali e, appunto, critici. Questo obiettivo viene coltivato attraverso la costante discussione tra studenti ed insegnanti attorno a problemi e teorie filosofiche, assunte a partire dalla lettura diretta dei testi e ritenute significative per un efficace e positivo orientamento nel mondo e la sua comprensione.

Il dibattito degli ultimi anni attorno alla necessità di un rinnovamento dell'approccio didattico all'insegnamento della filosofia ha evidentemente prodotto un sostanziale abbandono di alcuni di questi

modelli o un loro profondo ripensamento. Se è vero, come affermato da Mario De Pasquale, che «ogni epoca ha avuto un'immagine della filosofia e del suo ruolo peculiare nella cultura del tempo» e conseguentemente «[...] ha chiesto ai docenti di filosofia di elaborare un modello di insegnamento congruo con le finalità di una formazione ideale delle nuove generazioni²¹», l'immagine della filosofia ed il suo ruolo nella società attuale sono profondamente mutati e questo cambiamento radicale ha condotto seco la necessità di una riconfigurazione anche dell'azione docente, come ho cercato di dibattere anche in un mio precedente intervento su questa rivista²².

Accanto alla componente pedagogico-didattica, occorre, inoltre, considerare la più generale componente culturale nella preparazione del docente, ossia una conoscenza della propria materia non solamente organica, rilevante, fondata nella sua prospettiva storica e nella sua epistemologia, ma anche aperta alla transdisciplinarietà, come richiesto dalle tendenze didattiche più recenti.

Infine è necessario tener ben presente – per le modalità di accadimento odierno dell'azione docente – anche le componenti umano-psicologiche dello stesso docente, ossia di quei tratti della sua personalità che costituiscono elementi essenziali all'instaurarsi di positivi rapporti educativi.

Da questo punto di vista le abilità del docente si collocano in due ambiti specifici:

ambito delle componenti umano-psicologiche, comprendente: le capacità comunicative interpersonali (adeguato codice linguistico, congruenza tra il cosiddetto linguaggio del corpo – ovvero la postura, gli indicatori paralinguistici come pause, velocità di emissione delle parole ecc., sguardo, prossemica - e la comunicazione verbale); ma anche le capacità di ascolto, per instaurare una comunicazione realmente efficace, ovvero con carattere di circolarità, basata su di un *feedback* frequente e costante, e sempre e comunque anche assertiva, ossia capace di riconoscere i desideri dell'altro difendendo contemporaneamente la ragionevolezza delle proprie proposte. In quest'ambito deve farsi rientrare anche la capacità nella conduzione di gruppi di lavoro (capacità di *leadership*)²³.

²¹ M. DE PASQUALE, *La didattica della filosofia*, in ID. (ed.), *Filosofia per tutti*, Franco Angeli, Milano 1998, p. 23.

²² Ci permettiamo di rimandare al mio già citato contributo *Formazione e/o filosofia? Alcune considerazioni attorno al concetto di formazione in relazione al ruolo professionale del docente di filosofia*.

²³ Su questi aspetti e le loro implicazioni nell'effettiva attività docente: G. PETTER, *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Rientrano propriamente in questo ambito specifiche valutazioni circa il gruppo a cui facciamo riferimento quando valutiamo: nel caso dell'istituzione scolastica, ricordiamolo, ci troviamo originariamente di fronte a gruppi non volontari (caratterizzati pertanto da una certa varietà di interessi ed orientamenti al loro interno, fonte tanto di arricchimento, quanto di possibili tensioni), formali (e riunitisi per perseguire uno scopo specifico e chiaramente definito) e per questo anche strutturati al loro interno, con espliciti ruoli e funzioni (alcuni dei quali sviluppatisi però per via informale). Il test sociometrico di Moreno, da questo punto di vista potrebbe costituire un valido ausilio per delineare, in modo meno soggettivo, le dinamiche del gruppo classe con il quale ci si relazione nella pratica docente²⁴.

Ambito delle componenti pedagogiche, che individua le abilità proprie del docente a percepire, affrontare e proporre soluzioni ai problemi inerenti l'insegnamento della propria disciplina, alla luce del dibattito pedagogico-didattico più aggiornato.

IL DISCENTE, LA DISCENTE: I DISCENTI. INTERAZIONI FORMATIVE CON IL SINGOLO ED IL GRUPPO CLASSE.

Costruire una efficace interazione formativa con il gruppo classe e con ciascuno dei suoi componenti non è cosa semplice. In questo il trovarsi di fronte a classi composte a volte anche di 26-28 elementi (previsti dalla legge vigente) non aiuta: è arduo discutere di didattica e elucubrare paragoni sulla qualità dei servizi erogati dalla scuola italiana, magari raffrontandola a quella finlandese, la migliore secondo le statistiche OSCE, eludendo il fatto primo che in quest'ultimo paese i docenti lavorano con un gruppo classe di 15 persone. La capacità di coinvolgimento di ogni studente/studentessa e di risposta in modo adeguato alle istanze di ognuno aumenta in modo non matematico, bensì addirittura geometrico all'esiguità delle persone che compongono il gruppo.

E del resto il coinvolgimento e la partecipazione di ogni membro del gruppo classe resta l'obiettivo primario da costruire, in particolare se, seguendo l'impostazione pedagogica di Vygotsky, riteniamo che questa dimensione della partecipazione e dello scambio sia fondamentale all'elaborazione dello stesso sapere, delle stesse conoscenze e competenze, nonché delle abilità che all'interno del gruppo classe il/la docente vorrebbe trasmettere. Il modello

²⁴ Per una introduzione ai test sociometrici J. L. MORENO, *Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma*, (1953), tr. it. Etas Kompass, Milano 1964.

epistemologico di apprendimento come detto di Vygotsky²⁵ intende infatti porre l'accento sul fatto che i processi mentali superiori divengono intrapsichici, ossia vengono internalizzati dagli individui, solo successivamente ad una loro elaborazione in un piano interpsichico, ovvero nello scambio di significati tra persone. La dimensione sociale precede quella individuale. Conseguentemente il rapporto docente classe credo dovrebbe configurarsi come un rapporto pedagogico non competitivo (non solamente tra gli studenti e le studentesse, ma a volte tra lo stesso docente e i/le discenti), bensì *collaborativo* e *significativo*. Solamente la dimensione collaborativa, sulla scorta delle indicazioni epistemologiche sovra accennate, renderebbe significativa – cioè dotata di senso per chi vi partecipa – il processo di apprendimento.

Questo aspetto è ancor più vero se consideriamo l'orizzonte dialogico nel quale la filosofia è storicamente emersa e configurata, e che proprio i modelli didattici più sensibili e aggiornati hanno recepito, come illustrato nel paragrafo precedente²⁶.

UNO SCHEMA RIEPILOGATIVO DELLA COMPLESSITÀ DELLA VALUTAZIONE.

Sulla scorta di quanto siamo venuti evidenziando, gli elementi di dispersione che debbono occorrere a sviluppare una metodologia per l'autovalutazione del docente di filosofia abbiamo cercato di connetterli in uno dei possibili schemi riepilogativi che – lungi dall'essere definitivi – servono forse unicamente a sottolineare la complessità di variabili che entrano in gioco quando si parla di processo valutativo in ambiente scolastico²⁷:

²⁵L. S. VYGOTSKY, *Pensiero e linguaggio*, (1956), tr. it. Laterza, Roma-Bari 1990; ID., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, (1960), tr. it. Giunti Barbera, Firenze 1974.

²⁶ Sulle problematiche relative alla fattibilità di un percorso di apprendimento della filosofia come confilosofare, rimandiamo evidentemente a M. DE PASQUALE, *Il confilosofare nell'apprendimento della filosofia*, in ID. (ed.), *Filosofia per tutti*, op. cit., pp. 64-93, e dello stesso *La relazione educativa e l'insegnamento della filosofia*, ivi, pp. 194-217.

²⁷ Ricordiamo succintamente, infatti, che ogni valutazione abbisogna di una raccolta sistematica di dati – ovvero in grado di essere comparabili tra di loro. Questo avviene nella fase dell'osservazione, volta ad acquisire informazioni relativamente al contesto educativo ed al processo educativo. Nel primo caso si dovranno individuare quelle *variabili di contesto* che permettano di gettare luce su quei fattori che possono interagire ed influenzare il risultato finale del processo educativo. Rientrano in questo quadro le caratteristiche relative ai soggetti dell'interazione educativa: istituzione scolastica, istituto, famiglie, corpo docente, discenti e docente. Per *variabili relative al processo* intendiamo, invece, l'individuazione di caratteristiche che permettano la formalizzazione delle interazioni specifiche che

[VEDI DIAGRAMMA ALLEGATO](#)

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

accadono nell'azione educativa tra questi stessi soggetti. Sulla raccolta dei dati osservativi: L. D'ODORICO - R. CASSIBBA, *Osservare per educare*, Carocci, Milano 2001.

PHILOSOPHY FOR CHILDREN: FARE FILOSOFIA NON SOLO CON I BAMBINI

di Cristina Bonelli

...pensiamo la filosofia troppo elevata per poterci poi chiamare "filosofi" senza vergogna e, sotto questa prospettiva, pensiamo troppo male di noi stessi. (...) Fino a quando non ci libereremo di questo conflitto ci è preclusa la via della Praxis.

(Gerd Achenbach)

1. IL "BISOGNO" DI PRATICA FILOSOFICA

Negli ultimi anni gli scaffali delle librerie stanno conoscendo una vera esplosione di testi che si occupano della pratica filosofica. Non della *filosofia pratica*, il cui interesse effettivamente si è da tempo riacceso, ma che resta la "teoria" di un settore della filosofia (etica e politica), ma proprio della *pratica della filosofia*, della filosofia che si "fa" e non solo si studia.

Da *La bottega del filosofo*, a *Socrate al caffè*, da *La filosofia come stile di vita* ai libri di Ermanno Bencivenga, da *Platone è meglio del Prozac* a molte opere di Fernando Savater¹, non si contano i testi che si occupano della filosofia come attività di pensiero vivo e attuale, come educazione allo spirito critico e alla chiarificazione di problemi, come percorso di ricerca che ha la sua ragione e la sua utilità nel processo stesso del suo farsi e non nelle conclusioni, inevitabilmente parziali o temporanee, a cui può mettere a capo. Certo, il rigore e direi anche l'intenzionalità di questi testi sono molto diseguali e in qualche caso mi sembra che siano testi che alla filosofia fanno più male che bene; tuttavia, anche per i testi meno felici, ricordiamo la lezione di Umberto Eco: è sbagliato pensare che la letteratura popolare scacci la letteratura "alta", essa le è complementare e qualche volta propedeutica. Ma al di là della qualità dei testi, importante ci sembra questo nuovo sguardo sulla filosofia: non si tratta infatti di sintesi popolari della storia della filosofia, ma proprio di testi che trattano dell'attività filosofica, che parlano anche della tradizione filosofica, ma per richiamarne temi e

¹ I titoli dati sono puramente indicativi dell'offerta libraria, ad ogni modo mi riferisco a P. Wouters, *La bottega del filosofo*, Carocci, Roma 2001; M. Sautet, *Socrate al caffè*, Ponte alle Grazie, Milano 1997; R. Madera e L. V. Tarca, *La filosofia come stile di vita*, Bruno Mondadori, Milano 2003, di Ermanno Bencivenga si possono vedere, *Giochiamo con la filosofia*, Mondadori, Milano 1990, *Filosofia; nuove istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano 2000; L. Marinoff, *Platone è meglio del Prozac*, Piemme, Casale Monferrato 2001; di Savater ci riferiamo in particolare a *Etica per un figlio*, Laterza, Bari 1993, *Le domande della vita*, Laterza, Bari 1999.

metodologie e per applicarli, e soprattutto si tratta di testi che chiamano in causa il lettore come compagno di ricerca e non solo come uditore e rendono la filosofia sapere vivo e non cura archeologica.

Questo interesse per la *pratica della filosofia* non è presente solo sugli scaffali delle librerie, ma anche nella "società civile" ed è recentemente sfociato nei caffè filosofici, nelle settimane filosofiche che uniscono "vacanza" e discussione guidata, nelle pratiche del *counseling* filosofico, a cui la casa editrice Apogeo sta dedicando un'interessante collana ("Pratiche filosofiche", appunto), curata da Umberto Galimberti, che in pochissimo tempo ha già prodotto diversi titoli, a dimostrazione dell'interesse non solo specialistico che la disciplina solleva². In questa breve enumerazione di nuove pratiche filosofiche volutamente non includo i festival filosofici, manifestazioni di grandissimo successo, ma che nonostante le domande dal pubblico, rientrano a mio avviso nell'ambito di una filosofia udita più che praticata, passiva più che attiva.

1.1 DALLA PRATICA ALLA DIDATTICA.

Non si tratta affatto di "mode", queste "offerte" di pratica filosofica incontrano interesse perché sono risposte serie e quanto mai opportune, a bisogni di formazione: al bisogno di strumenti di dialogo e di argomentazione, al bisogno di comprensione del mondo e di se stessi, al bisogno di metodi per individuare correttamente i problemi sociali e personali e per poterli affrontare mediante atteggiamenti e strumenti adeguati.

Per una coincidenza che mi piace pensare non casuale, questo interesse di pubblico verso la pratica filosofica, è stato coadiuvato sul fronte degli studi specialistici da una riscoperta dell'importanza della filosofia come pratica e proprio laddove, nella nostra tradizione, essa è nata: in Grecia. Hanno aperto questa prospettiva gli importanti studi di Pierre Hadot sulla vera natura della filosofia antica³, sul suo stretto legame tra pensiero e stile di vita, sulle sue scuole che erano comunità di ricerca e di pratica filosofica e non certo di precetti filosofici o di "teorie".

² Per il nostro discorso il più interessante ci sembra il primo volume, N. Pollastri, *// pensiero e la vita*, Apogeo, Milano 2004, che offre una rassegna dei modelli di pratiche filosofiche oggi in circolazione, con un'attenzione particolare, ma questo aspetto esula dal nostro discorso che rimane didattico, al valore "terapeutico" della filosofia e quindi alle pratiche specifiche per la "consulenza filosofica".

³ P. Hadot, *Che cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino 1998.

Questo **interesse sociale ed accademico verso la pratica filosofica** si viene oggi ad incontrare con il **rinnovamento della didattica della filosofia** che a partire dagli inizi degli anni '90 ha interessato almeno i docenti più attenti. A questo rinnovamento hanno contribuito vari fattori: la riscoperta della centralità del testo filosofico e del suo valore formativo, sia come stimolo al con-filosofare, sia come pratica di interrogazione e analisi; la proposta di sostituire nell'insegnamento della filosofia l'egemone metodo storico con il cosiddetto metodo zetetico, ovvero della ricerca; e soprattutto, almeno nella mia esperienza, il diffondersi in tutte le discipline, a partire dalla storia, il cui insegnamento è tradizionalmente affiancato nei nostri licei a quello della filosofia, dei modelli di didattica attiva, delle pratiche laboratoriali, che si ispirano alle pedagogie democratiche di Dewey, Kirkpatrick, Freinet.

Incontrandosi con questo rinnovamento didattico faticosamente in atto, il nuovo interesse per la pratica della filosofia, sta estendendo la sua feconda influenza anche alla scuola. Del resto, che la pratica della filosofia sia non solo l'attività propria dei filosofi, ma anche il miglior modo per "apprendere", per educare al pensiero filosofico (al pensiero critico, al pensiero autonomo, al pensiero consapevole, al pensiero non ingenuo) lo diceva - e lo praticava - oltre due millenni fa Socrate, modello ancora validissimo (anzi, oggi più che mai) di educatore, di maieuta del pensiero filosofico, e lo ripeteva Kant quando affermava che "non si può insegnare la filosofia: si può solo insegnare a filosofare". Frase citatissima, ma assolutamente estranea alla tradizione storica dell'insegnamento italiano, almeno fino a pochissimi anni fa.

1.2 FILOSOFIA PER TUTTI, MA QUALE?

Questo aspetto e questa impostazione didattica credo saranno resi non solo opportuni, ma necessari con il progressivo allargamento della filosofia a tutto il futuro sistema liceale, che, ricordiamoci, ingloberà la ex-istruzione tecnica e quindi renderà la filosofia materia curricolare per la maggioranza degli studenti italiani. Una sollecitazione che possiamo far risalire al *Documento dei saggi* del 1997, che evidenziava la necessità di estendere a tutti gli studenti l'insegnamento della filosofia quale strumento utile "alla costruzione delle loro identità e alla riflessione sul loro stare nel mondo"⁴. Nonostante le non poche

⁴ Nel 1998 il Gruppo ristretto della Commissione istituita da Ministero della Pubblica Istruzione per individuare *I contenuti essenziali per la formazione di base*, indicata alla filosofia la funzione formativa di concorrere alla "costruzione della capacità di sviluppare razionalmente i propri punti di vista, e di comprendere e di discutere quelli altrui, a partire dalle situazioni e dai problemi dell'esperienza concreta",

traversie conosciute dal percorso di riforma della scuola, questo invito è rimasto condiviso. A essere riconosciuto come essenziale per quasi tutti gli studenti e non solo una loro "élite", è il valore formativo della filosofia e non solo la trasmissione di una storiografia specialistica. Centrale è stato considerato anche lo sviluppo di un pensiero critico e autonomo, di **un'educazione al pensare**, di strutturazione degli strumenti del dialogo e dell'argomentazione, della capacità di interrogare e interrogarsi, di concettualizzare e non solo la conoscenza più o meno approfondita delle opere di una tradizione spesso mandata più a memoria che realmente compresa⁵. E questi obiettivi formativi non chiedono trasmissione di informazioni o generica discussione, bensì una consapevole didattica attiva, chiedono dialogo con gli autori, ma anche tra i ragazzi, riflessione sui testi, ma anche sui problemi, chiedono partecipazione strutturata. Ma le esperienze di pensiero filosofico, il con-filosofare, non sono pratica immediate, anche quando immediato ne è l'interesse, il piacere e il bisogno. Così come i dialoghi socratici non sono "chiacchierate", ma percorsi ben strutturati che portano al superamento delle posizioni ingenua e allo sviluppo del pensiero critico, altrettanto l'attività filosofica, al pari di ogni attività intellettuale, chiede lo sviluppo di competenze specifiche, che vanno intenzionalmente individuate e curate dall'insegnante. Praticare una didattica attiva della filosofia non significa trasformare la filosofia in chiacchiera (come temono i puristi), ma trasformare un dovere di studio in un'esperienza intellettuale, significa valorizzare una tradizione vivificandola e non certo trascurarla. Infatti chi ha rinnovato in questo senso la propria didattica sa bene il salto di qualità (il salto motivazionale, il salto di interesse, il salto di partecipazione, il salto anche cognitivo fatto dai propri studenti) che il passaggio dalle didattiche trasmissive alle didattiche laboratoriali ha comportato.

2. UN PERCORSO DI RICERCA PER IL RINNOVAMENTO DELLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Il fare filosofia come strumento di formazione, e anche come strumento necessario e funzionale alla comprensione e valorizzazione della tradizione filosofica (che, ovviamente, non viene minimamente trascurata nella pratica d'insegnamento), è stato l'elemento che ha caratterizzato negli ultimi anni la ricerca didattica e la pratica di insegnamento di molti gruppi di docenti; fra questi anche di quello a cui

nonché di sviluppare gli strumenti logico-argomentativi adatti ad affrontare le "questioni di verità".

⁵ Mi riferisco qui agli Obiettivi Specifici di Apprendimento in riferimento alle "abilità disciplinari" da trasformare in competenze per l'allievo.

ho partecipato attivamente, costituitosi intorno **all'Irre Emilia-Romagna**.

L'elemento coagulante che sin dal 1999 aveva riunito questo gruppo di lavoro era stato il desiderio di rinnovare l'insegnamento/apprendimento della filosofia, desiderio che nasceva da necessità legate alla pratica d'aula, al vissuto degli allievi, alla consapevolezza delle trasformazioni sociali in atto e dei nuovi bisogni formativi, e non da opzioni pedagogiche astratte. Questo desiderio in molti di noi si saldava con la convinzione che oggi la centralità della disciplina risieda nel valore critico-formativo del sapere filosofico e non solo nel valore archeologico-documentario della sua storia.

Il percorso pluriennale di ricerca è partito dalla riflessione sul "cosa" insegnare (indagando la necessità ma anche la difficoltà dell'insegnamento del '900), per poi approdare alla domanda sulle finalità dell'insegnamento/apprendimento della disciplina, questione che ci appariva preliminare alla selezione stessa dei contenuti. **L'analisi didattico-disciplinare**⁶, che ha rielaborato i nuclei fondanti disciplinari coniugandoli con la pratica didattica, ha portato a individuare **le competenze generali connesse alla pratica filosofica**: problematizzare, analizzare/interpretare, argomentare, concettualizzare/metacognizione, contestualizzare, dialogare. E queste competenze rappresentano altrettanti obiettivi didattici da "raggiungere per rendere gli studenti attivi e consapevoli di svolgere (incamminandosi verso) 'attività filosofica' e non generica riflessione-discussione"⁷. Così, l'analisi disciplinare maturata successivamente nel lavoro di ricerca ci ha convinto che le finalità individuate e condivise come nuclei fondanti dell'insegnamento filosofico indirizzino fortemente la didattica a **riflettere sul "come insegnare"**, sui metodi assai più che sui contenuti.

Varie sono state le sperimentazioni sviluppate in questa direzione, che se da una parte hanno ottenuto risultati positivi in termini di maggior interesse, maggior autonomia, maggiori competenze degli studenti, dall'altra hanno altresì evidenziato la mancanza di una più consapevole strutturazione dell'impianto metodologico in grado di

⁶ Parliamo di analisi didattico-disciplinare e non disciplinare tout-court perché non rispondeva alla domanda, notoriamente "impossibile", di cos'è la filosofia, quali caratteristiche la connotano, ma cos'è e cosa connota la filosofia nell'ambito formativo. L'analisi infatti è stata eminentemente pratica, legata alla dimensione dell'apprendimento e della esperienza dell'allievo.

⁷ C. Bonelli, M. Cogliati, E. Rosso, *Dai nuclei fondanti alle competenze*, in C. Bonelli, F. Piazzini, E. Rosso (a cura di), *Una proposta: le competenze in filosofia*, IRRE E.R., Bologna 2003, p. 11. Questo volume è distribuito dall'IRRE Emilia Romagna e richiedibile gratuitamente dalle scuole.

favorirne la formalizzazione e il controllo e quindi di permetterne la trasferibilità/riproducibilità anche in altri contesti. Da qui l'incontro e la contaminazione (che personalmente ho tentato) con la teoria e la pratica della *Philosophy for children*, la quale ha agito come elemento ulteriormente propulsivo della ricerca didattica, fornendo stimoli teorici e contesti metodologici/operativi che hanno permesso di allargare l'ambito stesso della sperimentazione, sia in senso orizzontale (in contesti non liceali) che verticale (dalla scuola primaria al liceo).

3. PHILOSOPHY FOR CHILDREN: COSTRUIRE COMUNITÀ DI RICERCA IN CLASSE

La filosofia, nel senso etimologico di *philêin* e *sophía*, è certo passione, amore, riflessione, studio, ricerca, saggezza, sapienza e quant'altro. Ma è anche una modalità per rapportarsi a se stessi, agli altri, al mondo, è anche cioè, soprattutto nel suo inizio greco, una pratica di pensiero e di dialogo, di ricerca e di vita comune. In questa sua specificità, la riflessione filosofica ha uno scopo più edificante che dimostrativo, maggiormente orientato alla cura intellettuale dell'umanità che al progresso del sapere, è cioè più *pratica filosofica* dal carattere etico che sviluppo della conoscenza.

E tra le attuali pratiche filosofiche, che ancora connotano la filosofia pur convivendo con gli studi storico-teoretici, particolarmente diffusa e sperimentata come curricolo educativo è la ***Philosophy for Children (P4C)***, oggi diventata un vero e proprio **movimento educativo**, ideata da Matthew Lipman, docente di Logica alla Columbia University di New York, negli anni '70, come curricolo per affinare l'esercizio riflessivo del pensiero e compensare le difficoltà e carenze delle capacità euristiche, critiche e argomentative riscontrate nei suoi studenti universitari, privi nel loro percorso di formazione di studi filosofici. E Lipman scelse di recuperare quelle difficoltà avviando i ragazzi, fin dalla loro prima formazione, all'esercizio del pensiero filosofico: in seguito al successo ottenuto dal suo primo racconto ("*Harry Stottlemeier discovery*", del 1969, dedicato alla scoperta della logica da parte di Harry, il protagonista che identifica un adolescente in concrete situazioni di vita) e soprattutto a seguito delle positive valutazioni riportate da quella prima esperienza di comunità di ricerca, altri racconti si sono succeduti per bambini di età via via inferiore, fino ad arrivare a testi/racconti destinati finanche alla scuola materna.⁸

⁸ Oltre a ***Harry Stottlemeier discovery*** tradotto in italiano con "Il prisma dei perché", la casa editrice Liguori di Napoli pubblica: ***Pixie*** (ragionare sul linguaggio) e ***Nous*** (ragionare sulla conoscenza) per la IV-V classe della scuola primaria, ***Kio & Gus*** per la II-III classe della scuola primaria (ragionare su mondo e natura), ***Elfie***

Nello stesso tempo, Lipman completava i racconti con manuali per gli insegnanti (uno per ogni racconto⁹), i quali esplicitano le principali questioni filosofiche dei vari episodi, forniscono numerosi esercizi, spunti per la discussione e stimoli per approfondimenti creativi.

Ben presto, nel 1974, la P4C diventa anche un programma, IAPC (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*), comincia a dedicarsi alla formazione per gli insegnanti ed esce il primo numero di *Thinking*, la rivista della P4C. Dagli anni '80 è un vero e proprio movimento educativo internazionale, anche extrascolastico¹⁰, i cui obiettivi sono la promozione del dialogo, della riflessione, del pensiero critico attraverso la ricerca filosofica. Da questo momento le iniziative si espandono e si moltiplicano a livello mondiale; la sua diffusione giunge anche in Italia ad opera del CRIF (*Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico*, Roma¹¹) fondato da Antonio Cosentino. Dall'a/a 2003/04 è attivo anche il Corso di Perfezionamento in "*Philosophy for Children*" presso l'Università degli Studi di Padova, diretto da Marina Santi.¹²

A cosa è dovuta questa straordinaria diffusione della P4C? È lo stesso Lipman che ce lo spiega: "il **curriculum** è stato originariamente scritto con l'idea che divenisse la **base per innumerevoli traduzioni**. È inteso come qualcosa che possa prestarsi sia all'universalità che alla particolarità. Così può essere utilizzato in una società di massa come la Cina... o nell'ambito di un piccolo villaggio della giungla del Guatemala". La sua connaturata trasferibilità sta nell'assunto di base, ovvero che "**la filosofia è un metodo e non un messaggio**", anzi è l'unica disciplina

per la I-II classe della scuola primaria (ragionare sul pensiero), fino ad arrivare al testo per la scuola materna, di cui Lipman è coautore con Ann Sharp, *L'ospedale delle bambole* (sul tema dell'identità). Gli ultimi testi sono invece rivolti al biennio della scuola superiore: *Lisa* (ragionare sui problemi di etica), *Mark* (ragionare sugli studi sociali), *Suki* (ragionare sull'estetica), *Natasha* (ragionare sulla psiche), ma l'unico di questi a essere già disponibile in traduzione italiana è "Mark".

⁹ Anch'essi disponibili presso ed. Liguori.

¹⁰ In Canada, nel centro *La Traverse* e in Scozia, con la dott.ssa Catherine Mc Call la P4C diventa parte integrante dell'approccio terapeutico e consente di aiutare donne e bambini vittime di violenza sessuale; nell'*International Catholic Child Bureau*, in Brasile, la P4C viene sperimentata con i *meninos de rua*; in Austria la dott.ssa Camhy con bambini bosniaci rifugiati. Per chi è rimasto vittima di violenze fisiche o morali, la P4C consente di affrontare cognitivamente e discutere delle proprie sofferenze in maniera decentrata, rompendo blocchi emotivi occludenti e costruendo nuove difese cognitive, concettuali, sollevando obiezioni e aprendo a nuovi incontri/scontri con la realtà.

¹¹ pagina web: www.filosofare.net.

¹² La gestione dell'esperienza educativa della P4C richiede una formazione specifica, curata da un "Certified Teacher Educator" dell'ICPIC. In Italia, corsi di formazione per docenti di diverso ordine grado sono organizzati dal CRIF e da CIREP.

che "assume il pensiero, insieme come proprio contenuto e come metodo di ricerca" (Lipman, 2000).¹³

È l'idea della filosofia come **pratica del filosofare**, riflessione-in-azione, esperienza di pensiero critico-creativo, aperta alla correzione e all'autocorrezione, rivolta a far crescere e sostenere la motivazione e finalizzata alla ricerca/conoscenza e alla metacognizione. È l'idea del metodo per apprendere a filosofare a scuola, educando alla prassi democratica in quanto pensiero dialogico. Ed è la **comunità di ricerca (CdR)** il cuore di tutto questo, il metodo stesso: essa è quell'ambiente di apprendimento-insegnamento creato, centrato e gestito sulla componente dialogico-argomentativa, sulla condivisione di principi e di pratiche, procedure che consentono di tenere aperti quegli spazi, quelle "zone di sviluppo prossimale" dove poter filosofare, arrivare insieme all'elaborazione di esiti significativi e condivisi, anche se mai definitivi e completi, frutto dello sforzo che procede dal dubbio e, attraverso operazioni euristiche, giunge a valutazioni ragionevoli e intersoggettivamente negoziabili¹⁴. La CdR è allora un'attività che nella sua teorizzazione e sperimentazione vuole rappresentare non solo un percorso intellettuale, ma un vero "fare cose con parole", un praticare il dubbio e la ricerca non fine a se stessi, ma per agire e partecipare, unendo così la dimensione sociale della comunità alla dimensione cognitiva individuale della ricerca. E questi due aspetti si trovano conciliati appunto nel filosofare - attività peculiare per il suo approccio razionale, critico-creativo e problematizzante - che risulta attività altresì assai strutturata: infatti, **il metodo comprende fasi** in cui gli studenti sviluppano capacità cognitive complesse di ragionamento logico-argomentativo, atteggiamenti critico-riflessivi, e competenze linguistiche e metalinguistiche, attraverso una dinamica di negoziazione continua e mai definitiva di significati, teorie, prospettive e visioni del mondo; questo metodo è altresì ben suddivisibile in alcune sequenze operative che, grosso modo, **declinate in un contesto di scuola superiore**, si possono così indicare:

1. lettura/ascolto/visione di un **testo stimolo** (testo scritto - anche non specificamente filosofico-, film, musica etc)

¹³ M. Striano (2000), *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, in "Scuola e città", n. 1.

¹⁴ Cfr. M. Santi, *"Philosophy for children". Riflessioni a margine di un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile*, Saggio per Atti del Convegno "Philosophy for Children Un curriculum per imparare a pensare" di Padova, Settembre 2003, in pubblicazione con l'Editore Liguori di Napoli.

2. costruzione cooperativa dell'**agenda**: formulazione e condivisione di una serie di domande suggerite dal testo (**problematizzazione**)

3. **mappa concettuale**: selezione e individuazione di un tema/problema/questione nei suoi elementi costitutivi (**concettualizzazione**)

4. **CdR**: ricerca dialogica e ragionamento co-costruito, vale a dire riflessione comune argomentata intorno alla tematica individuata al fine di chiarire il problema, condividere/ controbattere/confutare/ri-problematizzare ipotesi di soluzione e acquisire consapevolezza argomentativa (**argomentazione e metacognizione**)

5. **valutazione/autovalutazione** comune e condivisa dell'attività: sia del proprio comportamento sia della profondità del dialogo prodotto, allo scopo di pervenire a una **sintesi autocorrettiva**.

Da ciò risulta come sia **la comunità di ricerca il soggetto epistemico**, in evoluzione dinamica, che indaga su un tema condiviso/scelto e co-costruisce conoscenza. L'insegnante è solo colui che facilita il dialogo, non lo guida, ma lo accompagna: il docente infatti smette i panni dell'insegnante tradizionale per assumere quelli socratici del *maieuta/facilitatore*, **direzionale ma non direttivo**, che svolge prioritariamente, all'interno della comunità, due funzioni fondamentali: quella regolativa e quella epistemica, vigilando su correttezza logica ed efficacia dialogica. Infatti, durante la sessione, egli deve: far circolare le idee (**facilitare il pensiero**), spingere all'approfondimento per far avanzare l'argomentazione anche contrapponendosi (**provocare**), promuovere l'articolazione e la coesione del discorso (**modulare il dialogo**), attuare il controllo procedurale (**regolare la comunità**), tendere a scomparire se la comunità è autonoma nella riflessione e invece aumentare la propria presenza nella difficoltà (**supportare dinamicamente**). Attraverso il dialogo deve, in sintesi, saper esercitare direzionalità e controllo procedurale, far produrre chiarezza concettuale, capacità di approfondimento (di generalizzare/astrarre), fluidità dialogica e argomentativa, valorizzando la partecipazione al dialogo che non è il generico "parlare tutti", ma imparare a parlare per dire/argomentare, il filosofare appunto.

4. QUALE IDEA DI FILOSOFIA?

Questa, dichiaratamente sottesa, è l'idea didattica del **filosofare come pratica della filosofia**: né attività di divulgazione e neppure storia della filosofia in pillole, ma "pratica" in quanto la conoscenza viene qui concepita e valorizzata come azione/agire pragmatico

(secondo l'epistemologia costruttivista), inoltre "pratica" in quanto si esercita in un contesto di vita e implica conseguenze riflessive-trasformative e "pratica", infine, come pratica specificamente filosofica, in quanto riproduttiva dell'azione/esperienza che ha generato la filosofia e che poi è stata obliata come tale rendendosi quasi invisibile rispetto a quello sguardo che essa stessa ha prodotto. È, ancora, "pratica filosofica" dialogica e agoretica, poiché la comunità di ricerca vive in questa dimensione relazionale, di comunità democratica, che elabora cultura e valori/regole, aperta e dinamica, autosviluppantesi nel cambiamento prodotto dalla stessa riflessione.

Riportare la filosofia alla terra, al mondo del vissuto quotidiano, ripensarla a partire dalla sua origine nel mondo incerto dell'esperienza primaria, fondarla sul **paradigma della complessità** per cui il **pensiero logico/astratto** incontra e s'intreccia con la **sfera emotiva/affettiva** e con quella **sociale** mi sembra, allora, lo scopo ultimo di questa pratica della filosofia che poggia su una specifica visione antropologica, convinta com'è infatti della costitutiva **natura filosofica dell'essere umano, animale che fa e coltiva domande** in una creatività cognitiva quasi ludica, in quanto libera da intenzionalità produttive. Filosofia pensata e tuttavia pratica, quindi **filosofia per tutti**, perché per tutti risulta oggi più che mai necessario "abitare la domanda, il suo peculiare incanto, senza scavalcarla o volerla scavalcare nella risposta. Colui che non abita e che non è abitato dalla domanda, non esercita la pratica della filosofia, anche se ne conosce a memoria la storiografia" (C. Sini)

Un'idea *pratica* di filosofia, riconducibile al filosofare, implica in conclusione una didattica che valorizzi non contenuti ma procedure/regole/processi/attività e sappia quindi strutturare un'esperienza di filosofia, ove il testo è un pre-testo per *inciampare in un problema* e trasformare una ricerca comune in una ricerca filosofica. Da ciò deriva la possibilità di strutturare la CdR a partire da materiali anche eccentrici rispetto al tradizionale testo filosofico d'autore; ecco quindi, in ordine a tale pratica didattica, la significatività "filosofica" anche di film, pagine letterarie, testi iconografici e artistici. Ritengo, infine, che l'insegnamento della filosofia, quando voglia davvero educare al pensiero, debba valorizzare non solo i contenuti ma soprattutto le procedure/regole/processi/attività e non possa perciò prescindere dal **fare esperienza della filosofia**, accogliendo la sfida del filosofare kantiano e coltivando quella *domanda-ricerca* che è al contempo il *contenuto* e il *metodo* del pensare filosofico.

Da questa metodologia e pratica didattica si è, nel corso di questi ultimi anni, sviluppata e diffusa una **sperimentazione** che nel

territorio scolastico piacentino ha trasferito e variamente declinato nei diversi ordini di scuola la stessa idea di filosofia: quella di *comunità di ricerca* e del *laboratorio filosofico*, del lavoro sistematico su attività strutturate per avviare la formazione/elaborazione del pensiero in una concreta *esperienza* di filosofia. Nello scorso anno sono stati ben 317 gli allievi (di scuole elementari, medie e superiori non liceali) coinvolti nell'esperienza del filosofare¹⁵: in modi, ritmi, con strumenti diversi (dai racconti di Lipman per le elementari a testi più filosofici o diversamente suggestivi come quelli filmici per le medie) le diverse CdR hanno imparato a far domande, concettualizzare e argomentare, dialogare e ricercare insieme, condividere e confliggere... nel percorso regolato, ma anche creativo e divergente, del pensiero filosofico.

La passione e la qualità che queste esperienze hanno saputo testimoniare ci mostrano, da una parte, il crescente bisogno sociale di acquisire capacità di partecipazione democratica attraverso l'elaborazione e l'affinamento del pensiero argomentativo e critico, dall'altra evidenziano la propensione dei bambini e degli adolescenti alla domanda, il loro naturale saperla vivere e abitare: "La scuola insegna risposte, spesso a domande che non ci siamo mai poste, ma è la domanda e non la risposta il vero motore della ricerca e della costruzione del sapere. Amiche della domanda sono sia la curiosità infantile sia la condotta filosofica. E se l'infanzia genera l'interrogazione nella sua radicalità, la filosofia insegna a mantenersi nell'interrogazione, per non seppellire il cervello tra le opinioni diffuse, che rispondono non tanto alle nostre domande, quanto al desiderio di evitare il più possibile la fatica del pensiero" (U. Galimberti). E i nostri bambini, infatti, ci hanno indicato come perdere tempo con domande che non promettono risposte può forse svelare il senso - filosofico, quanto meno - della vita.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

¹⁵ Nel corrente a/s, la sperimentazione si è ulteriormente diffusa: otto sono gli istituti (primari e secondari) che, con varie loro classi, stanno condividendo l'attività/sperimentazione del filosofare; il **25 maggio 2006** si svolgerà a Piacenza il conclusivo seminario ove le scuole presenteranno le loro esperienze in un momento finale di confronto (per ulteriori informazioni, vedi: www.liceogioia.it).

UNIVERSITÀ ED E-LEARNING. TRA TEORIA E PRATICA DEI NUOVI CONTESTI DELL'ALTA FORMAZIONE.

di Gianluca Attademo

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione non sono soltanto veicoli di conoscenza, ma sistemi di rappresentazione che implicano meccanismi di intellesione del reale e di costruzione del sapere.

(Mariano 1998, p.68)

§ 1. APOCALITTICI O INTEGRATI?

E-learning è uno di quei termini che sempre di più di frequente viene evocato in relazione ai processi di formazione investendo una molteplicità di significati e semantiche non di rado accompagnati da molta confusione sull'argomento. In questo breve lavoro vorrei esaminare i nuclei teorici attorno a cui si definiscono le pratiche di *e-learning* riferendo nel contempo di una sperimentazione che su sollecitazione della prof. D'Antuono, titolare della cattedra di Filosofia Morale presso la Facoltà di Sociologia dell'ateneo fridericiano, il sottoscritto ha potuto condurre nell'a.a. 2003-04. Tra teoria e pratica: mi propongo quindi di evidenziare alcuni elementi molto stimolanti di questi nuovi meccanismi di costruzione del sapere; dopotutto, che si sia nell'età del bronzo informatica rimane una vuota formula se, in qualche modo, non ci mettiamo alla ricerca di nuovi metalli con cui forgiare la lega della cultura del nostro tempo.

L'aporia dicotomica di una definizione del ruolo dell'uomo di cultura tra apocalissi¹ ed integrazione anticipa ed al contempo non riesce a dare debito conto della ridefinizione dei paradigmi concettuali tradizionali in atto nella rivoluzione digitale.

Se è vero che «le questioni poste sul terreno della comunicazione dalle nuove tecnologie possono trovare ipotesi di risposta solo dall'analisi delle potenzialità delle tecnologie stesse, dalle caratteristiche delle applicazioni informatiche destinate alla divulgazione di contenuti disciplinari, dallo studio degli effetti indotti dal ricorso intenzionale alle immagini nella produzione audiovisiva in genere» (Mariano 1998, p.38),

¹ La tensione che si crea tra l'adozione di un medium e la riflessione sul medium stesso viene, direi correttamente riportata dalla Mariano ad un illustre precedente storico: «In una società fondata sull'informazione, con un disperato bisogno di restituire senso a una comunicazione sempre più meccanica e mediatizzata, ma che per esprimere questo stesso bisogno si avvale tuttavia delle tecnologie della comunicazione, non viviamo forse il paradosso espresso da Platone nel *Fedro* quando attraverso la scrittura condanna la scrittura?» (Mariano 1998, p.38).

allora i nuovi paradigmi culturali generati dai nuovi media non possono non trovare un luogo di approfondimento e di riflessione in quello spazio che ormai da circa ottocento anni è nella civiltà occidentale, seppure con tanti limiti, il luogo del pensiero che si interroga. Al di là di ogni retorica, è evidente la necessità che nelle università, nei luoghi dove, costitutivamente, il sapere umano, i saperi umani vengono messi sotto il microscopio emerga uno spazio di analisi scientifica degli orizzonti di significato che la cultura "della rete" dischiude.

Guardando alla situazione italiana, pur così densa di interessanti sperimentazioni, mi sembra di poter dire che il bionomio *web/università* significa per lo più banche dati di offerta formativa *et similia*. La rete viene intesa come un grande spazio pubblicitario o al massimo come un canale di comunicazione amministrativa efficiente (gestione esami, appelli, prenotazioni, iscrizioni)... quello che manca è una partecipazione viva degli atenei italiani alla cultura della rete. Che è una cultura che per sua natura strutturale, non può essere egemonizzata: strutturale perché la metafora della rete (*net*) o tela (*web*), come ormai tutti amano ripetere spesso senza alcuna riflessione autonoma sul tema, ha a che vedere col fatto che, in teoria, in internet, non c'è un centro di trasmissione univoco e non c'è una direzione univoca della comunicazione. Una eccezionale fonte di risorse, un bagaglio di pluralità², la risorsa delle risorse.

In questo mondo che si sviluppa e vive, e che, sempre più, è un orizzonte di cultura per i giovani, la presenza delle università, luogo di cristallizzazione di un'idea dell'uomo e delle formazione in cui molta parte della nostra tradizione si riconosce, deve mutare.

E, a mio avviso, farlo attraverso *l'e-learning*.

L'e-learning esprime infatti l'elemento centrale della cultura del web e cioè intende la rete non semplicemente come medium trasmissivo ma come medium collaborativo; la i processi di formazione della conoscenza vengono qui considerati nella prospettiva, per riscrivere una formula nota, dell'equazione ricerca = solitudine e socialità in rete. È una svolta che si realizza tramite le *information technologies* ma evidentemente realizza qualcosa che era nell'aria se,

² «Il faut absolument prendre son parti, c'est à dire si on reste avec la nostalgie d'une espèce de culture bien constituée, organique, avec une espèce de totalité culturelle, on s'en sortira pas; la connaissance, la culture c'est quelque chose qui est définitivement en train de se détotaliser; on vous dit: vous allez avoir accès à toutes les informations, à la totalité..., c'est le contraire, c'est à dire que définitivement vous savez que vous n'aurez jamais accès à la totalité, c'est ça le message du cyberspace et donc que vous allez devoir sélectionner.» Pier Levy in <http://www.emsf.rai.it/aforismi/aforismi.asp?d=248>.

come con forza sottolinea Antonella Giulia Pizzaleo nel volume a cura di Valerio Eletti, «tutte le maggiori teorie contemporanee, pur essendo differenti tra loro, si basano sulla nozione di costruzione cooperativa della conoscenza.» (Eletti 2002, p.44).

Si tratta quindi di superare lo spettro che si aggira nella pubblicistica di una tecnologia spersonalizzante per ritrovarsi sul riconoscimento che «il termine "in rete", non evoca solo l'uso di una "rete di computer", quanto piuttosto l'adozione di strategie didattiche collaborative che esaltino la componente sociale del processo attraverso l'attivazione di una "rete di individui"» (Trentin 2001, pp. 43).

Ho dunque avviato questa breve riflessione con le efficace formula della Mariano³ perchè scegliere nelle università l'*e-learning* non vuol dire in alcun modo scegliere "un mezzo", bensì significa: 1) pluggare⁴ le università alla rete 2) adottare un preciso modello di costruzione del sapere.

§ 2. L'E-LEARNING TRA STORIA E DEFINIZIONI

Nella letteratura sul tema, l'*e-learning* viene proposto come la terza fase di sviluppo della formazione a distanza. La prima fase copre un amplissimo arco temporale e cioè dalla formazione epistolare di cui abbiamo notizie già dall'antichità classica, passando per il noto Langenscheidt che dal 1856 a Berlino proponeva corsi di lingua per corrispondenza, fino alle open universities. La seconda fase vede una crescita materiale nel passaggio dalla lettera alla radio e poi alla televisione (l'indimenticabile maestro Manzi degli anni '60 con il suo *Non è mai troppo tardi*) e ai supporti audiovisivi (audio/videocassette).

In queste esperienze, come scrive Trentin, «l'apprendimento finisce per non identificarsi come un processo sociale (come avviene invece nella comunicazione in presenza), ma piuttosto come un fatto prevalentemente individuale».

Così è anche per i corsi che utilizzano il computer, nonostante il perfezionarsi della tecnologia: da interfacce autonome poco interattive

³ «Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione non sono soltanto veicoli di conoscenza, ma sistemi di rappresentazione che implicano meccanismi di intellesione del reale e di costruzione del sapere». (Mariano 1998, p.68)

⁴ È uno dei tanti termini che compaiono in un lessico fortemente orientato dalla lingua inglese: "*plug and play*", sono, per intenderci quelle periferiche che collegate ad una unità centrale dialogano immediatamente con essa... nel contesto che stiamo esaminando tuttavia le nozioni di centro e periferia vanno rielaborate: non è la metafora del *desktop* (centro) /stampante (periferica "passiva") ma quella della rete di elaboratori (centri senza periferie).

che intendono l'apprendimento come un diagramma di flusso – in una parola anziché dover manualmente cambiare cassetta nell'ordine dell'indice dell'opera, relegare questi compiti al calcolatore - e organizzano gerarchicamente e linearmente i contenuti a soluzioni ipertestuali più plastiche e capaci di incontrare le *customers skills*. Il passaggio dal *floppy* al cd (come è, o dovrebbe essere, noto il secondo può contenere circa 500 volte la quantità di dati del primo – mentre un dvd = 6250 floppy) consente di ampliare la varietà dei contenuti, amplificando la multimedialità. Tuttavia il modello rimane quello di un attore più o meno passivo rispetto ad un percorso delineato a priori per una utenza media, che di fatto in solitudine subisce il percorso formativo.

È in rete che nascono le esperienze di formazione a distanza di terza generazione; la rete che non è solo l'immenso database ma il luogo di una nuova serie di interazioni tra i protagonisti del processo formativo. In questo spazio si sviluppa un dialogo non unidirezionale (come negli altri modelli) tra gli utenti, tra tutti gli utenti. Non è la semplice possibilità di contattare l'esperto on-line, ma di condividere con gli altri utenti l'insieme delle domande, l'insieme delle risposte, l'elaborazione di nuove domande e nuove risposte. Mettere in comune, condividere, nell'inglese dell'informatica *to share* è metafora che contraddistingue un modello di conoscenza che non privatizza né i contenuti né le metodologie di ricerca e che per questo può elaborare processi formativi non privatizzati. Non privatizzato non equivale a non individualizzato, qui si sottolinea la possibilità che l'universo della rete sia una *universitas*... più virtuale delle università delle lettere che hanno caratterizzato i grandi momenti di dialogo tra le tradizioni della nostra cultura ma più reale delle università parcheggio che sono la principale risposta della cultura italiana al problema della tutela del diritto allo studio "di massa".

Capire in che modo questo "mettere in comune" è la base ideale per delineare le figure di studenti/ricercatori è uno dei compiti più alti che in questo momento storico la nostra Università dovrebbe porsi. Il declinare questo modello di cultura distribuita e costruzione collaborativa è possibile solo assumendo la sfida che l'*e-learning* rappresenta oggi; significa ripensare la didattica universitaria.

Il paradigma diventa *learner centered* se si privilegiano, con la tradizione cognitivista, la dimensione intersoggettiva di costruzione della conoscenza e l'analisi dei processi cooperativi e dei contesti dell'apprendimento. «Le tecnologie, per quanto amichevoli e ben architettate, da sole non bastano all'attivazione di processi collaborativi. Queste infatti vanno complementate con metodi e strategie tese a

promuovere l'apprendimento di gruppo a distanza.» (Trentin 2001, p.13) L'*e-learning* passa attraverso politiche della formazione; non è in alcun modo un modello meccanicistico o deterministico ed in tal senso prevede un *habitus* di impegno costante. In definitiva è il ruolo che i protagonisti della formazione si impegnano a "testimoniare" a segnare il punto di discriminazione tra buone pratiche ed esperienze da non ripetere.

§ 3. LE FIGURE DELL' E-LEARNING.

«Maggiore è l'attività di tutoraggio, più semplice sarà per l'utente fruire dei contenuti e verificare le proprie conoscenze. (...) Nonostante l'*e-learning* sposti la regia del processo formativo nelle mani dell'utente(e degli utenti che fanno parte della comunità di apprendimento), è indubbio che un'azione proattiva esterna, da parte del *tutor* o del *mentor*, qualifica tutto il processo, eliminando definitivamente l'idea che formazione a distanza significhi formazione in solitudine. (Eletti 2002, p.72)» Regia: un'altra metafora efficace per declinare l'idea di una centralità del discente come una centralità assistita⁵. Il fine di un soggetto in formazione che si assume la regia del processo formativo si realizza nell'*e-learning* ridisegnando il ruolo del docente e affiancandogli figure di *tutors* o facilitatori. Nei modelli tali figure in virtù di una diversificazione euristica di ruoli e funzioni sono molteplici e per analisi dettagliate si rimanda all'accurato volume di Calvani e Rotta (Calvani Rotta 2000) che ormai è un po' la bibbia dell'*e-learning* in Italia⁶. Tuttavia mi pare di poter dire che i ruoli fondamentali siano riconducibili a tre figure fondamentali: docente supervisore, *content designer*, *tutor*.

Il docente supervisore è il responsabile scientifico del processo che impartisce la didattica in presenza. Al *content designer* pertiene la progettazione/redazione dei materiali on-line, ove essi siano originali, e in particolare della coerenza della loro struttura con la piattaforma tecnologico-didattica adottata. Il *tutor* è l'animatore dell'aula virtuale, della atmosfera della comunità... il mediatore umano che accompagna gli studenti "sulla piattaforma". Nella nostra università il titolare di un insegnamento ed un collaboratore potrebbero rappresentare la prima e

⁵ A chiunque, nato prima degli ultimi dieci anni, è immediatamente comprensibile il rischio che, a proposito di processi di formazione a distanza mediati da reti informatiche, "Il fascino di usarlo dovunque in qualsiasi momento e quando si vuole si ritorce prontamente in termini di non subito, forse più tardi, qualche volta affatto..." (Allen Rosset citato in Trentin 2001, p.20).

⁶ Per seguire "in rete" la ricerca intorno all'*e-learning* si vedano la newsletter a cura di Antonio Calvani *Formare* (<http://formare.erickson.it/index.html>) e il portale europeo dell'*e-learning* (<http://www.elearningeuropa.info/>).

la terza figura, cooperando per realizzare i materiali di pertinenza della seconda (nel caso si disponga già di una piattaforma on-line – come avviene per la maggior parte dei nostri atenei dove, a volte, le piattaforme in sperimentazione sono più di una). «L’anello mancante nell’esperienza di formazione in rete non è di tipo tecnologico ma riguarda l’assenza di un mediatore umano in grado di fornire ciò che la tecnologia non può: pertinenza, contestualità, personalizzazione, sensibilità, comprensione, flessibilità» (Calvani Rotta 2000, p.125).

È evidente che la figura più “nuova” è quella del tutor, il quale funge da catalizzatore dell’apprendimento sia enfatizzando ed arricchendo le interazioni docente/discente, sia garantendo lo strutturarsi della comunità virtuale e delle sue dinamiche cooperativo-collaborative. Se il regista è lo studente ed il professore fa da sceneggiatore il nostro *tutor* sarà il decisivo capocomico.

§ 4. CHI È KURT KATSCH?

Negli anni accademici 2002/03 e 2003/04 la cattedra di Filosofia Morale ha condotto sperimentazioni di *e-learning* per i moduli di Bioetica e Terminologia Filosofica; nel primo caso con una piattaforma della IBM (LLS - *Lotus Learning Space*)⁷, nel secondo con un piattaforma progettata integralmente da un professore napoletano (DVLN - *Dynamic Virtual Learning Space*)⁸. Qui riferirò brevemente della seconda esperienza, sottolineando che essa è stata, però, il prodotto di un lavoro più ampio condotto su entrambe le piattaforme in sperimentazione nell’ateneo. Anche se il modulo di Bioetica è previsto, come opzionale, negli indirizzi del corso di laurea in Sociologia al primo anno, mentre quello di Terminologia Filosofica al terzo, preferisco il termine alta formazione perché tutta la formazione universitaria dovrebbe essere alta, e non come si tende a credere “a livelli” dove i primi anni di ateneo sarebbero un superliceo strutturato in modo da separare chi prosegue da chi si parcheggia.

Nella sperimentazione del corso di Terminologia filosofica si è adottato un modello che in letteratura è indicato come *blended learning*; cioè un intervento formativo progettato ed attuato in modo da alternare momenti di formazione in presenza a momenti di formazione on – line. «È la dimensione di base, che informa tutte le altre. Tutto passa attraverso l’interfaccia... L’interfaccia non è solo un oggetto«tecnico»; essa media e costituisce il sistema di relazioni; è anche un set di regole per l’interazione sociale; le attività comunicative

⁷ Vedi <http://www.dol.unina.it>.

⁸ Vedi <http://umberto.policlinico.unina.it>; Cfr. Giani 2004.

sono modi del discorso che contengono presupposizioni circa la natura della società e ciò che noi sappiamo circa il mondo. Quando cambiamo la tecnologia cambiamo anche quelle presupposizioni.» (Calvani Rotta 2000, p.49). Una interfaccia mista è risultata alla luce delle riflessioni sopra esposte il migliore ambiente per attuare la sperimentazione.

Gli studenti che hanno preso parte alla sperimentazione, 14 dei 20 frequentanti il modulo di Terminologia Filosofica, rappresentavano un target di soggetti privilegiato per diversi motivi. Anzitutto questi studenti avevano già un rapporto con la disciplina e la cattedra avendo seguito sia al primo che al secondo anno di corso altri moduli (opzionali) di Filosofia Morale; inoltre nell'anno 2003/04 tali studenti in corso al terzo anno, e quindi in grado di accedere al modulo di Terminologia ed alla sperimentazione, erano, di fatto, il primo gruppo di terzo anno dall'istituzione della riforma cioè un gruppo di studenti capaci di seguire il corso di studi istituzionale senza *défaillances*. La sperimentazione ha avuto quindi questo soggetto d'élite studentesca, e sottolineo d'élite perchè, ad oggi, nonostante l'eliminazione della figura dello studente fuori corso fosse un punto programmatico della riforma, negli atenei italiani il numero degli studenti in tale condizione è, ancora, elevatissimo.

La didattica *blended* consentiva allo studente coinvolto nella sperimentazione di un percorso di approfondimento costituendo, non un corso parallelo che ripetesse – magari col caricare le *slides* utilizzate a lezione – gli interventi in presenza, ma uno spazio di discussione ulteriore intorno ai temi del corso. Discussione ulteriore: quindi un lavoro in più; l'adesione volontaria alla sperimentazione ha significato per gli studenti aggiungere impegno nella preparazione dell'esame. Sarà contrario ai principi di misurazione dell'impegno che oggi sono alla moda negli atenei italiani, ma è la dimensione di libertà che caratterizza la ricerca scientifica. Nel 2002/03, il programma del modulo era una analisi dell'Antisemitismo come termine della storia del pensiero; il programma istituzionale – quello comune cioè sia ai partecipanti alla sperimentazione che agli altri - prevedeva la discussione del volume di Hannah Arendt (cfr. Arendt 1951) sulla nascita dell'antisemitismo moderno e di una serie di saggi di George Lachmann Mosse (cfr. Mosse 1988; Mosse 1991) sulla situazione peculiare dell'ebraismo moderno assimilato.

Parallelamente allo svolgersi delle 12 lezioni del corso istituzionale – un mese e mezzo - la piattaforma ha registrato circa duecento accessi per i 14 studenti e il *tutor* (cioè un paio di accessi a settimana a testa); delle molteplici *utilities* che la piattaforma prevede sono state attivate le

seguenti: pagina di presentazione utente, news, domande ai docenti, forum, libri, materiali, citazioni, compiti.

La funzione "pagina di presentazione" consente agli utenti di ogni genere di caricare una serie di informazioni personali tra le quali per esempio le motivazioni della scelta del corso e della sperimentazione; è un modo per sciogliere il ghiaccio: invitando gli attori a presentare se stessi si ottiene una prima riflessione comune sul tema del corso, che magari in presenza sarebbe limitata a commenti privati tra singoli studenti.

Le funzioni "libri" e "citazioni" consentono di fissare quegli stimoli che ogni professore universitario dà quotidianamente a lezione; in questa sezione i docenti caricavano di volta in volta le indicazioni bibliografiche dei volumi citati al corso con un paio di righe di spiegazione e le eventuali citazioni. A questa funzione possono accedere anche gli studenti, ed infatti sono stati molteplici, fino ad un paio di giorni prima dell'esame i suggerimenti reciproci.

Una funzione analoga è quella della webgrafia, che introduce la possibilità per ognuno degli utenti di guardare al web con gli occhi di un altro; uno strumento di sintesi condiviso che, di fatto, rappresenta una reinterpretazione contestualizzata del materiale esistente in rete.

Altro scopo hanno invece gli strumenti di interazione quali la sezione domande⁹ ed il forum; quest'ultimo si è sviluppato attorno a tre o quattro punti caldi proposti dai docenti e dai discenti; un nucleo di discussione era l'utilizzo della sperimentazione, altri erano relativi ai temi dell'assimilazione e dell'antisemitismo.

Una delle voci del forum, progettata per rendere più amichevole l'interfaccia tecnologica, che ha infatti riscosso favore dei partecipanti, è stato un quiz: "Chi è Kurt Katsch?". Veniva presentata in aula una immagine di Kurt Katsch e gli studenti avrebbero dovuto, integrando le diverse informazioni dei testi d'esame, delle letture d'approfondimento e di discussione comune, individuare perché questo personaggio veniva loro proposto. Anche questa discussione si è protratta in rete fino alla notte prima dell'esame ma gli studenti non sono riusciti a sciogliere il dilemma, ... per cui il lettore è invitato a cimentarsi col nostro quiz.

Nell'ordine è stato chiesto, circa ogni settimana, di portare a termine un compito: cercare sul web un testo di lunghezza limitata

⁹ Sia il forum che la sezione domande devono essere progettate accuratamente cercando di anticipare gli elementi di dubbio dello studente, come sottolineano Fabbricino - Sabatino «per aiutarlo nel suo percorso di apprendimento, dobbiamo prevedere a-priori un ampio ventaglio di dubbi, difficoltà e altro, e disporre quindi una serie di risposte e di aiuti» (Fabbricino Sabatino 2004, p.192).

dove fosse presente e chiaramente discussa la distinzione tra razzialismo e razzismo o per gli studenti che avevano già seguito il corso l'anno precedente caricare un sunto delle analisi di Todorov¹⁰; caricare definizioni nel glossario¹¹; elaborare una relazione (con una presentazione multimediale) su parti del volume di Hannah Arendt¹²; ulteriori voci nel glossario¹³; caricare una citazione.

Lo scopo principale di questi esercizi è stato quello di fondere gli stimoli della didattica in presenza con il lavoro di rete: il primo esercizio, infatti, invitava gli studenti a ripercorrere temi di un corso già seguito e allo *sharing* di queste conoscenze con gli altri; gli esercizi di costruzione delle voci del glossario fungevano da rinforzo sui problemi introdotti in aula; la relazione, come l'esperienza della prof. D'Antuono suggeriva, è sempre un momento per individualizzare il processo di apprendimento e confrontarsi col problema della comunicazione scientifica dei contenuti; l'uso delle citazioni familiarizza lo studente con il testo.

La funzione materiali di fatto permetteva la costituzione di una *repository* condivisa, "il magazzino" del corso; on-line sono state caricate: una traduzione del sottoscritto di un testo in inglese degli anni '60, le relazioni degli studenti, le loro *slides* in *power point*...

§5. CONCLUSIONI

«Il luogo ideale dell'enciclopedia dove si raccoglie in modo organico e strutturato tutto il sapere non può dunque più essere un luogo esterno (il tradizionale libro o i più recenti supporti elettronici), ma deve necessariamente essere un luogo interno – la mente di chi apprende». (Olimpo 2001, p. 18) Nella metafora di Olimpo l'uomo di cultura è un bibliotecario... Lo studente ha tradizionalmente imparato a costruire i suoi indici frequentando le lezioni e colloquiando in biblioteca con gli studenti più anziani – oltre che ovviamente con i testi; con l'*e-learning* la biblioteca non è più costituita di due o tre stanze, e neanche di due o tre piani ma diventa un po' più grande...

¹⁰ Contemporaneamente metà degli studenti che aveva anche seguito un altro modulo di Filosofia Morale l'anno precedente sul tema del razzismo attraverso le acute analisi di Tzvetan Todorov (cfr. Todorov 1994) veniva invitata a presentare relazioni in aula sulle dottrine razzialiste ottocentesche.

¹¹ Nella fase iniziale abbiamo insieme ripercorso gli elementi fondamentali della cultura ebraica e della storia degli ebrei in Europa, per questo le voci erano: Talmud, Torah, Galut/diaspora, aschenazita, sefardita, yiddish.

¹² I gruppi hanno poi presentato i lavori in presenza.

¹³ G.H.Lessing; *Wissenschaft des Judentums*; Moses Mendelssohn. ; Aggiunti chassidim, paria, parvenu, kabbalah, W.Marr.

Per realizzare questo cambiamento devono “crescere” sia l’utenza che l’offerta. Cioè alla seconda è chiesto di elaborare metodologie di intervento e progettazione, alla prima di familiarizzare con la tecnologia nella sua veste di supporto informatico quanto di modello culturale. Difficilmente cioè si può pretendere dallo studente universitario una metabolizzazione efficace degli stimoli dei modelli comportamentista e cognitivista se questa non si accompagna alla capacità di ragazzi e professori di muoversi “a proprio agio” tra e con le interfacce tecnologiche. È un nuovo mondo che si apre, ma penso si possa guardare ad esso con la fiducia di Bruno Trentin «di fatto la tecnologia non è mai stata il principale ostacolo all’innovazione didattica. I problemi principali derivano quasi sempre dal comprendere il ruolo della componente umana all’interno di processi basati sulla tecnologia e dal come si può raggiungere una migliore comprensione delle potenzialità e delle limitazioni dell’interazione mediata dalle reti a favore dei processi educativi a distanza.» (Trentin 2001, p.59).

BIBLIOGRAFIA

Mariano, M., 1998, *Scripta Volant. Scrittura filosofica e testo elettronico*, Napoli, Libreria Dante & Descartes.

Tortora, G., a cura, 2003, *On/off learning. Didattica integrate in area umanistica*, Napoli, Libreria Dante & Descartes.

Eletti, V., 2002, *Che cos’è l’e-learning*, Roma, Carocci.

Trentin, G., 2001, *Dalla formazione a distanza all’apprendimento in rete*, Milano, Franco Angeli.

Olimpo, G., *Imparare con la rete : cosa cambia nella formazione a distanza*, (Andronico, Chianese Ladini 2001,p. 18) in Andronico, A., Chianese, A., FAdini, B., *E-learning. “Strumenti, metodi e esperienze a confronto”*, Napoli, Liguori.

Calvani, A., Rotta, M., 2000, *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson.

Fabbricino Trivellini, G., Sabatino, M., *La lingua francese e le nuove tecnologie: l’esperienza e-learning*, in Cusato, D. A., Iaria, D., Palermo, R. M., a cura, 2004, “Testo, Metodo, Elaborazione Elettronica”, Messina, Andrea Lippolis Editore.

Eco, U., 1992, *La memoria vegetale*, Milano, Il Rovello.

Todorov, T., 1994, *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino.

Mosse, G., L., 1988 (1985), *Il dialogo ebraico tedesco. Da Goethe a Hitler*, Firenze, Giuntina.

Mosse, G., L., 1991, *Ebrei in Germania. Tra assimilazione ed antisemitismo*, Firenze, Giuntina.

Arendt, H., 1966 (1951), *Le origini del totalitarismo, parte prima L'antisemitismo*, Milano, Ed. Comunità.

Attademo, G., *Deushtum und Judentum*, 2003 in "Atti dell'Accademia di Scienze Morali e Politiche", Napoli, Giannini, pp. 293-307 (www.gattademo.it).

Giani, U. (a cura), *Reti dinamiche di interazione a distanza*, 2004, Napoli, Liguori.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

PLATONE E LA MEDICINA

UN PERCORSO TRA SCIENZA MEDICA E FILOSOFIA

di Isabella Nascimbene

Platone era un seguace di Ippocrate (...) e prese da lui le principali dottrine

Galeno, *De Usu Partium*, I, 8

INTRODUZIONE

Il percorso didattico che vado ad illustrare ha al proprio centro il rapporto, non sempre lineare e di facile interpretazione, **tra il filosofo Platone e la scienza medica**, così come essa si andava configurando e sviluppando negli anni dell'attività filosofica del pensatore¹.

A mio avviso, un lavoro di questo genere potrebbe essere proposto alla fine del primo anno del triennio liceale², in seguito allo studio delle maggiori tematiche e dei più importanti contenuti della filosofia antica. La situazione ideale per il corretto svolgimento di questo percorso, è rappresentata dall'approfondimento, magari svolto durante tutto il corso dell'anno scolastico, delle tematiche di tipo medico e tecnico: dall'attenzione e dal rilievo del contesto storico e culturale in cui si sviluppano la medicina e le tecniche nell'Atene del V secolo, all'analisi del pensiero di quei sapienti (Anassagora, i sofisti, i medici stessi...) che

¹ Il testo di riferimento utilizzato per l'elaborazione di questo percorso è M. Vegetti, *La Medicina in Platone*, Il Cardo, Venezia, 1995; agevoli strumenti nelle mani dell'insegnante per approfondire il discorso sulla medicina in generale sono anche M. Vegetti, *Il coltello e lo stilo*, Mondadori, Milano, 1987 e P. Manuli, M. Vegetti, *Cuore, sangue e cervello - Biologia ed antropologia nel pensiero antico*, Episteme editrice, Milano, 1977.

² In particolare, il presente lavoro si riferisce in parte ad un progetto pluridisciplinare condotto nella classe terza della scuola in cui lavoro, un liceo scientifico ad indirizzo biologico, opzione ambiente e salute; questo tipo di corso di studi si qualifica per una maggiore attenzione - qualitativa e quantitativa - al pensiero scientifico, così come esso si sviluppa nelle sue varie forme. Accanto alle discipline fondamentali tipiche del liceo scientifico si aggiungono materie che caratterizzano i due indirizzi: per l'indirizzo salute, anatomia e fisiologia, microbiologia ed igiene, chimica organica e biorganica; per l'indirizzo ambiente, biologia ed ecologia, chimica, ambiente urbano e beni culturali.

Le materie scientifiche prevedono ampie attività di laboratorio durante l'intero corso di studi. Il percorso che propongo nasce quindi da un'attenzione al discorso scientifico che il consiglio di classe ha sentito l'esigenza di sottolineare anche grazie all'ausilio del linguaggio filosofico.

Per questo motivo, nella sezione "raccordi pluridisciplinari" farò riferimento alle materie tipiche di questa scuola e che sono state coinvolte nel progetto.

rappresentano la nuova cultura delle *technai* in cui l'uomo è costruttore del proprio destino.

In particolare, le lezioni sulla medicina in Platone potrebbero acquistare significato maggiore se inserite in un contesto pluridisciplinare: discipline come le scienze, la biologia, la storia dell'arte nei suoi risvolti di analisi della conformazione della città ideale (nei suoi tentativi di salvaguardare la salute dell'uomo attraverso la scelta di luoghi salubri), concorrono a delineare un quadro generale del significato della medicina e delle sue applicazioni.

Inoltre, il dibattito sulla medicina, sui suoi metodi e sulle sue applicazioni, potrebbe, a partire da questo lavoro introduttivo, diventare il filo conduttore di **moduli pluridisciplinari che si snodano lungo tutto il triennio liceale e che hanno come materia aggregante proprio la filosofia.**

Durante il quarto anno di corso, per esempio, dopo aver richiamato le caratteristiche della medicina ippocratica e le riflessioni platoniche, il discorso potrebbe riguardare l'analisi della medicina moderna, a cavallo tra il '500 ed il '600 (magari approfondendo il discorso sulle conoscenze anatomiche umane), per poi connettersi ad una riflessione più ampia che, durante l'ultimo anno di liceo, potrebbe considerare la bioetica, il suo significato ed i suoi rapporti con la medicina attuale.

Per quanto concerne **il percorso qui proposto lo scopo** è quello di tracciare un quadro abbastanza sistematico dei riferimenti, presenti nei testi platonici, alla medicina, riferimenti che sono, di volta in volta, di carattere analogico, metaforico, epistemologico e critico.

A questo proposito, Platone non è un semplice testimone o dossografo del pensiero medico del suo tempo né i riferimenti medici presenti nei testi platonici sono semplici analogie occasionali: il filosofo ha invece sempre mantenuto durante tutto lo sviluppo del suo pensiero, **un dialogo serrato e critico** con le tendenze della medicina contemporanea, ora criticandola, ora assumendola a modello, come si mostrerà, a seconda delle esigenze teoriche presenti nel suo pensiero.

Per completare il discorso è ancora necessario tener presente **alcuni aspetti introduttivi molto importanti.**

Prima di tutto il rapporto tra Platone e la medicina: Platone vedeva nella medicina il modello di un sapere compiuto ed efficace, perché delimitato dall'ambito specifico del suo oggetto (la salute e la malattia dei corpi), dotato di proprie regole e di procedure razionali, argomentabili e trasmissibili.

Inoltre, la medicina, agli occhi di Platone, riveste, rispetto alle altre *technai*, un rilievo particolare in quanto dotata di un metodo analitico-sintetico (che permette di risalire dalla parte all'insieme per poi ritornare, alla luce di questa consapevolezza superiore, dalla diagnosi alla cura delle parti e delle malattie) ed in quanto il medico appare il modello di riferimento del potere di tipo nuovo incarnato dal buon governante platonico (un potere terapeutico dei mali dell'anima e della città).³

Bisogna infine notare che Platone era al corrente dell'esistenza nella medicina del suo tempo di tendenze distinte e rivali; tuttavia dalle indicazioni presenti in alcuni testi platonici è difficile trarre indicazioni circa le "scuole di Cos e di Cnido" che un tempo venivano, grazie alla testimonianza di Galeno, considerate canoniche ma sulla cui esistenza la critica recente ha sollevato perplessità. Da un lato, se è possibile escludere l'esistenza di due scuole coerentemente opposte l'una all'altra, quella di Cnido e quella di Cos, è invece adeguato riconoscere la presenza di stili di pensiero medico (di metodi e di atteggiamenti complessivi) ben differenziati tra loro.

Il punto di partenza dell'analisi della medicina in Platone è rappresentato da alcuni dialoghi socratici (**Carmide, Lachete e Repubblica libro I**) che mettono in evidenza l'ammirazione che Platone ha nei confronti della medicina, considerata dal giovane Platone modello di scienza, grazie all'autonomia delle sue strutture conoscitive e delle sue procedure operative.

Questo primo gruppo di dialoghi permette inoltre di precisare che non tutta la medicina secondo Platone riveste questo importantissimo ruolo, ma solo quel particolare tipo di pratica e scienza medica svolta dagli "ippocratici"⁴, gli *agathoi iatroi*, in opposizione alla medicina cnidia, a quella di derivazione sofistica e *physiologica*, e alla dietetica di Erodotico, fortemente criticate dal filosofo nei dialoghi presi in esame.

Questa prima parte di riflessioni si conclude con un'osservazione, una tensione presente nel testo platonico che viene accennata nella Repubblica libro I e che sarà destinata ad essere sviluppata nei dialoghi successivi: la medicina in quanto *technè* che resta "rigorosamente e totalmente ciò che è" agli occhi di Platone non ha possibilità di sviluppo

³ Bisogna comunque a questo proposito ricordare che il pensiero platonico coglie nelle esperienze culturali analizzate potenzialità che erano soltanto implicite, mettendone in luce aspetti non direttamente riscontrabili, e nascondendone altri spesso più espliciti e meglio documentabili.

⁴ Il nucleo metodico e dottrinale della pratica medica così intesa è contenuta nelle opere *Antica medicina, Arie, acque e luoghi, Prognostico, Regime nelle malattie acute, Epidemie, I*.

storico verso orizzonti di sapere ed operativi sempre più vasti. Inoltre, proprio la discussione sulla medicina svolta sempre nel libro I della Repubblica accenna ad una valutazione etica della medicina stessa (fondata sull'analogia tra anima e corpo) che acquisirà una grande importanza nei dialoghi successivi.

Il secondo gruppo di opere prese in considerazione è rappresentato dal Gorgia e dal Simposio.

Nel Gorgia, in particolare, Platone conduce un'analisi della medicina – una delle più profonde caratterizzazioni teoriche del nucleo metodico della *technè* ippocratica - che appare essere definita da un giusto rapporto tra *logos* ed *empeiria*. Sempre nel Gorgia, viene esplicitandosi quella analogia tra anima e corpo che era già affiorata nei dialoghi giovanili e che riconosce alla medicina un preciso significato etico-sociale.

Nel Simposio, riepilogando le tematiche fino a qui affrontate, viene però delineandosi una nuova definizione di scienza che, come vedremo, relega le *technai* alla non-scienza con conseguenze molto importanti sul discorso intorno alla medicina.

Il punto ideale di approdo di questa breve analisi coincide quindi con dialoghi come il Fedone e la Repubblica.

L'ambiguità intorno alla medicina di cui si avverte un'eco nel Simposio, viene sciolta in questi testi nel senso di un rifiuto globale del sapere naturalistico e del suo metodo scientifico, in quanto la medicina stessa, per motivi che si dovranno enucleare, cessa di rappresentare per Platone uno stimolo contemporaneo alla riflessione filosofica.

Il percorso didattico si conclude con i dialoghi che ho appena citato e vuole essenzialmente essere uno spaccato, da proporre agli studenti, di un problema affascinante ma dai contorni non sempre definiti.

La conclusione proposta è quindi una strada aperta ad ulteriori approfondimenti del complesso rapporto che lega Platone alla medicina del suo tempo: opere come **il Fedro, il Timeo e Le Leggi** richiamano una serie ulteriore di osservazioni, che andrebbero ad arricchire quelle proposte, nel tentativo di elaborare una visione ancora più globale del tema preso in esame.

Errore. L'origine riferimento non è stata trovata. Errore. L'origine riferimento non è stata trovata. Errore. L'origine riferimento non è stata trovata. Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.

INDICE

- [Prerequisiti](#)
- [Obiettivi](#)

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

PREREQUISITI

- Conoscenza dei più importanti concetti del pensiero platonico: il mondo delle idee e i rapporti con le cose, la dottrina della reminiscenza, l'amore platonico, l'immortalità dell'anima, il ruolo della bellezza
- Conoscenza dell'ordine dei dialoghi platonici e del ruolo del dialogo nel pensiero platonico
- Conoscenza contenutistica della *Repubblica*, e dei più importanti dialoghi platonici.
- Conoscenza dei più importanti concetti e delle figure più rilevanti del pensiero medico tra V e IV secolo a.C.: il personaggio di Ippocrate e le opere principali del *Corpus* ippocratico.
- Conoscenza del contesto storico e culturale dell'Atene del V secolo, l'Atene delle *technai* e dei *demiourgoi*, e consapevolezza del nuovo tipo d'uomo costruttore del proprio destino che tale cultura andava delineando.
- Conoscenza di alcuni termini chiave del linguaggio filosofico (metafisica, gnoseologia, etica, ontologia...).
- Abitudine a frequentare il testo antico, riconoscendone le differenze rispetto ad uno moderno e contemporaneo.
- Consapevolezza delle diverse fonti della filosofia greca.
- Saper cogliere almeno minime relazioni, analogie e differenze tra i diversi pensatori.
- Saper collegare quanto già appreso con quanto si sta spiegando, evidenziandone – per quanto possibile – nessi e diversità.

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

OBIETTIVI SPECIFICI

- Saper problematizzare esigenze che apparentemente possono sembrare lontane perché distanti nel tempo

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

[introduzione](#)

[indice](#)

CONOSCENZE

- Conoscenza dei termini e del lessico specifici usati
- Comprensione dell'esistenza nel pensiero platonico di diversi atteggiamenti nei confronti della medicina in generale
- Conoscenza del rifiuto da parte di Platone di un certo tipo di medicina
- Conoscenza del dibattito interno al testo platonico circa il modello di scienza
- Comprensione dell'analogia anima e corpo presente nei testi platonici presi in esame e del riflesso di tale analogia sul giudizio di Platone sulla medicina ippocratica
- Conoscenza di una affinità tra il modello di medicina presentato da Platone e la medicina ippocratica
- Conoscenza dei testi ippocratici *Antica medicina, areie, acque e luoghi, Prognostico, Regime nelle malattie acute, Epidemie, I*

[introduzione](#)

[indice](#)

COMPETENZE

- Inquadrare il pensiero filosofico nel tempo e nello spazio
- Saper dare definizioni del lessico filosofico usato
- Saper contestualizzare i brani filosofici proposti
- Utilizzare i termini specifici
- Utilizzare, leggere e soprattutto interpretare le fonti a disposizione
- Formulare giudizi intorno al valore delle soluzioni proposte
- Sviluppare un pensiero il più possibile critico

- Individuare, all'interno del pensiero dei filosofi, nessi logici
- Realizzare mappe concettuali
- Redigere testi di sintesi al fine di produrre una struttura organica e coerente
- Ricostruire connessioni sincroniche e sviluppi diacronici

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

SVOLGIMENTO DEL PERCORSO E FASI DI LAVORO

- **Fase di lavoro 1 (1h):** *brain storming* ed introduzione alla classe della tematica che si andrà ad affrontare; può risultare utile costruire con la classe una mappa concettuale che riassume il contesto storico-culturale precedentemente esposto o eventualmente emerso, con l'ausilio dell'insegnante, durante questa prima lezione introduttiva.
- **Fase di lavoro 2 (2h):** il giovane Platone e la medicina ippocratica modello di scienza; analisi del *Carmide*, del *Lachete* e della *Repubblica libro I*. Il modello di medicina di cui parla Platone si avvicina alla medicina ippocratica. Ma si incomincia a notare una tensione, accennata e subito risolta, nel testo platonico.
- **Fase di lavoro 3 (2h):** *Gorgia* e *Simposio*: dal dibattito sullo statuto metodico della medicina ippocratica ad una nuova definizione di scienza. Emerge con forza un'ambiguità nel discorso platonico sulla medicina.
- **Fase di lavoro 4 (2h):** *Il Fedone* e *La Repubblica*: la medicina ippocratica smette di essere uno stimolo contemporaneo alla riflessione filosofica: alla ricerca delle spiegazioni di questo abbandono concettuale e metodico.
- **Fase di lavoro 5 (2h):** tiriamo le conclusioni elaborando una mappa concettuale e svolgendo semplici esercizi di verifica, magari a carattere pluridisciplinare.

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

STRUMENTI E METODI

Il libro di testo diventa uno strumento da cui partire per la conoscenza manualistica che precede questo approfondimento.

Indispensabile per svolgere queste lezioni è una selezione dei passi platonici ed ippocratici presi in esame e magari forniti dall'insegnante stesso, sotto forma di dispensa, alla classe.

La tradizionale lezione frontale viene integrata con discussioni introduttive, guidate o finali, a seconda delle esigenze contingenti.

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

TEMPI

9 ore

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

RACCORDI INTERDISCIPLINARI

Il discorso sulla scienza medica in Platone si presta ad una serie di legami concettuali e contenutistici con le materie scientifiche.

In particolare, esso è stato pensato come approfondimento del discorso sulla medicina antica ippocratica, svolto secondo le indicazioni di un buon manuale di filosofia.

A completare la parte strettamente filosofica, esposta in queste pagine, concorrono quindi più discipline, quali microbiologia, attraverso una breve storia della microbiologia e della teoria microbica della salute (dal 1500 al 1900); biologia, con una sezione dedicata alla fitoterapia e all'uso delle piante nella medicina; ambiente urbano e beni culturali (arte) che indaga la figura dell'architetto e del suo rapporto con la medicina attraverso le parole di Marco Vitruvio Pollione nel *De Architettura*.

Inoltre, proprio quest'ultimo collegamento potrebbe avere molti legami con il discorso ippocratico svolto nel testo *Arie, acque e luoghi* riportando così l'interesse ed il centro del discorso ancora una volta alla filosofia.

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

ESEMPI DI VERIFICA

- Ricostruisci, elaborando una mappa concettuale, il pensiero platonico circa la medicina.
- Perché Platone fino ad un certo punto del suo pensiero vede nella medicina ippocratica il modello di scienza ? (max 10 righe)

- Quali sono le differenze tra la medicina e la retorica nel *Gorgia*? (5 righe)
- Nella *Repubblica* Platone rivede le proprie posizioni relative alla medicina; elabora un testo (max 30 righe) in cui spieghi i motivi di tale rifiuto
- Ripercorri a grandi linee quei dialoghi nei quali emergono i primi segni di crisi del pensiero platonico sulla medicina ippocratica
- Chi sono gli *agathoi iatroi* per Platone?
 - i medici ippocratici
 - i sofisti
 - i fisiologi

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

IL GIOVANE PLATONE E GLI *AGATHOI IATROI* ELLENICI: LA SCOPERTA DELLA "BUONA" MEDICINA

Il punto di partenza di questa analisi è rappresentato dai dialoghi socratici o giovanili, composti, secondo la maggior parte degli studiosi, negli anni dal 399 al 390-389. È importante accennare che questi dialoghi sono condizionati sia dalla figura di Socrate, la cui influenza è ancora ben viva nel pensiero di Platone, sia dall'ambiente ateniese dell'ultima parte del secolo V, nel quale iniziarono a circolare i maggiori testi ippocratici, nel quale venne elaborata molto probabilmente la nuova versione delle *Sentenze cnidie*, il trattato fondamentale della scuola di Cnido, e in cui comparve l'intervento sofistico nel dibattito sulla medicina. Ancora, è tra il 404 ed il 400 che iniziarono a circolare le *Storie* di Tucidide, ricche di spirito scientifico e vicine perciò alla medicina ippocratica.

Queste considerazioni sono d'obbligo perché fanno capire come l'immagine della medicina che viene delineandosi in questi dialoghi, derivi direttamente dall'ambiente ionico-ateniese appena citato, ma venga, nello stesso tempo anche mediata dall'elaborazione critica platonica presente in essi.

I riferimenti alla medicina in questo gruppo di dialoghi prendono forma in un contesto ben preciso: Socrate, criticando il falso sapere, cerca un modo di conoscenza obiettivamente valido.

A questo proposito, secondo Socrate, il medico rappresenta la serietà della competenza specialistica e si contrappone al sapere retorico e non razionalmente fondato dei rapsodi (che anticipa quello

dei sofisti, a sua volta criticato) in quanto prelude ad un sapere più consapevole del proprio metodo (cfr. *Apologia*, 21-22 c, *Ione*, 538 a-c, *Alcibiade I*, 107 b-c, *Liside*, 209 e-210 a).

A questo punto è possibile avanzare una prima riflessione: quando il giovane Platone parla di medicina come del modello di scienza ha in mente la medicina ippocratica, come sembra essere testimoniato da un preciso passo del *Protagora* (311 b-c).

Il giovane Ippocrate intende frequentare le lezioni di Protagora; Socrate gli domanda: se tu avessi deciso di andare da Ippocrate di Cos, l'Asclepiade, e di pagargli un salario, non lo faresti forse nella sua qualità di medico e con l'intenzione di diventare medico a tua volta?

Questo passo ci informa che Ippocrate insegnava medicina pubblicamente e dietro compenso, con ogni probabilità ad Atene, nella quale vi era riconosciuto come uno dei maestri della *techne* (Ippocrate non è ancora il medico per antonomasia perché Platone ritiene necessario citare sia il luogo di origine sia l'appartenenza alla corporazione) già prima del 420 a.C.⁵ In questo dialogo Platone non manca di riferire la sua conoscenza di altri medici di fama (cfr. 315c; 316 d-e); il fatto che Ippocrate sia indicato come miglior maestro della sua scienza rappresenta già una scelta tra i diversi medici autorevoli e le opposte correnti di medicina.

Ma perché Platone sceglie proprio la medicina ippocratica come modello di scienza?

La risposta a questa importante domanda va ricercata in un'attenta analisi delle strutture concettuali che il filosofo riconosceva presenti in tale scienza.

È necessario quindi analizzare alcuni passi molto importanti del *Carmide*, nel quale emerge evidente il nesso tra il carattere epistemico della medicina, il suo oggetto (la salute) e la sua funzionalità pratica (la guarigione).

"Se tu mi chiedessi:" la medicina, che è scienza della salute, in che cosa ci è utile e quali sono i suoi effetti", risponderai che la salute è cosa di non piccola utilità"(165 c-d).

In questo passo Platone individua nella medicina in quanto *techne* una struttura ben precisa: qualsiasi scienza è scienza di un oggetto, che però è distinto da essa in quanto scienza(166a); è soltanto nella connessione scienza/sanità che si costituisce una medicina. È grazie ad essa che si giunge ad una presa conoscitiva e pratica sul suo campo di esperienza (170 b-c).

⁵ Il dialogo ha una datazione drammatica attendibile tra il 429 ed il 420 a.C.

L'importanza che ha questo dialogo per il nostro tema non si esaurisce in queste osservazioni; immediatamente dopo i passi citati, prende avvio una discussione sul "criterio" della medicina.

Socrate vuole porre il saggio che possiede il sapere del sapere a confronto con le scienze di fatto esistenti, per dimostrarne la vuotezza tramite queste ultime (170e-171c).

In questo passo, si afferma l'autonomia dei criteri della medicina: grazie alla continuità tra *episteme*, *techne* ed esperienza presente nella medicina scientifica, la corretta indagine sulla medicina verte sulle operazioni che essa compie in relazione al proprio campo di esperienza (quello della salute e della malattia) e ciò è compito del medico – e non del saggio universale.

Queste stesse riflessioni sono presenti anche nel testo *Antica Medicina*, in cui viene ribadita una consapevole rivendicazione dell'autonomia metodica e dell'autocriterialità della medicina (cap.9-12-14): "È difficile, tale essendo la penetrazione richiesta, raggiungere sempre nell'arte la certezza assoluta, benché molte forme della medicina, di cui dirò, siano giunte appunto ad una tale esatta penetrazione. Ma non dico perciò che si debba rifiutare l'antica medicina quasi non esistesse o non fosse stata bene indagata, perché non ha raggiunto su tutto l'esattezza, ma che piuttosto - mi pare - perché da una profonda ignoranza essa è giunta vicinissima alla certezza per forza logica, si debbano ammirare le sue scoperte, che sono state conquiste in modo giusto e corretto, e non secondo l'accidentalità del caso"

"nient'altro dunque è certo più utile e necessario da conoscere che questo (le complesse relazioni fra organismo e alimenti), poiché i primi scopritori, che avevano condotto l'indagine sulla natura dell'uomo in modo giusto e con logica adeguata, appunto questo scoprirono".

Nel *Carmide* dunque la medicina è definita come "scienza della salute"(165c;170 b-c), e la competenza del medico si estende sui fenomeni relativi alla salute ed alla malattia(170e).

Queste osservazioni non sono per niente scontate: i trattati legati alla scuola di Cnido concepivano la *techne* come pura patologia; le correnti mediche di derivazione *physiologica* tendevano a fare della fisiologia e patologia umana un caso particolare di generalissimi principi cosmici.

La definizione platonica di medicina qui proposta è invece quella di una scienza dell'organismo umano nel suo insieme, della sua fisiologia come della sua patologia, e dei molteplici rapporti che condizionano e connettono l'una all'altra.

Una tale veduta della medicina trova riscontro in un importante gruppo di opere del *Corpus*.

Antica medicina individua l'origine storica di "quella che è universalmente riconosciuta come medicina, quella cioè scoperta per la cura dei malati, nella dietetica, un aspetto moderno del quale è la ginnastica" (cap. 3, 5 e 7).

Nel capitolo 20 è invece espressa la consapevolezza dell'orizzonte biologico integrale della medicina, dove, proposta la *iatrike* a modello di una non ancora esistente scienza della natura si afferma: "questo almeno mi sembra necessario che il medico sappia sulla natura e faccia ogni sforzo per sapere, se vuole adempiere in qualche modo ai suoi doveri, e cioè che cos'è l'uomo in rapporto a ciò che mangia e a ciò che beve e a tutto il suo regime di vita, e quali conseguenze a ciascuno da ciascuna cosa derivino".

Anche il metodo del *Regime nelle malattie acute* si fonda sulla stessa continuità tra salute e malattia " conviene anche che si compiano studi su quale regime sia opportuno per gli uomini ancora in salute" (cap. 28).

A questo punto bisogna domandarsi quale sia l'orientamento concettuale delle operazioni di una scienza così concepita, nell'interpretazione platonica; dialoghi come il *Lachete* (185c) ed ancora il *Carmide* (156 b-c), descrivono il corretto approccio del buon medico, delineando gli aspetti principali del metodo della "buona" medicina cui pensa Platone.

Il metodo consiste in due momenti principali, strettamente dipendenti tra loro: da una parte, il riconoscimento dell'unità dell'organismi; dall'altra, la necessità di adeguare la terapia a tale unità, nel senso che l'intervento terapeutico non può essere isolato e parziale, ma integrato in un complesso sistema di interventi atti a ristabilire la salute di tutto il corpo: il regime.

Queste duplici caratteristiche agli occhi di Platone rappresentano due momenti molto importanti del sapere medico ippocratico; di nuovo, alcuni testi del *corpus* rivelano elementi significativi in questa direzione.

Nelle *Epidemie I*, 23 si parla di un programma eziologico e diagnostico, tendente all'integrazione articolata ed unitaria di tutti i fenomeni relativi alla malattia e al malato, alla loro riduzione a una sintesi globale che sola poteva fondare la terapia.

Nel *Prognostico* cap. 12 l'interpretazione di ogni sintomo viene riportata al quadro globale: descritto il significato di un certo tipo di urine, esso avverte: "ma non lasciarti ingannare se la vescica stessa, soffrendo di qualche malattia, produce un'urina di tal genere: non si

tratterebbe infatti di un sintomo valido per l'intero corpo, ma solo per la vescica stessa".

Al di là delle indicazioni specifiche, in questi testi sono evidenti anche due direzioni polemiche, relativamente all'importanza e ai limiti della direzione totalizzante appena descritta.

Il bersaglio polemico è ancora una volta la pratica ed il metodo medico dei *physiologi* e dei medici Cnidi.

Antica medicina (cap. 20) avverte che se l'uomo va considerato nella sua totalità, questa totalità non va intesa come dilatazione cosmologica e identificazione ai principi di *physis*, bensì ancorata alla struttura fisiologica ed anatomica dell'organismo e all'insieme dei fattori esterni che lo condizionano.

Il *Regime nelle malattie acute* rimprovera ai Cnidi proprio l'incapacità di ridurre a sintesi la loro diagnostica (cap. 3).

Come è stato mostrato, il filo conduttore offerto dal *Carmide* ha permesso di ricostruire il nucleo di pensiero scientifico degli *agathoi iatroi*, la cui proposta di identificazione con il gruppo degli ippocratici diventa consistente mano a mano si precisano le strutture di questo pensiero e lo si descrive in antitesi con le altre correnti mediche.

L'immagine di tale medicina viene inoltre arricchendosi con alcune considerazioni che emergono in seguito all'analisi del dialogo *Lachete*.

Afferma Socrate in questo dialogo (198d): "A me e a Lachete qui pare che in ogni ordine di cose delle quali si dia scienza, non vi sia una scienza per il passato, a conoscere come è avvenuto, una per il presente, a intendere come avvenga, una infine per il futuro, a vedere come meglio potrà avvenire o avverrà ciò che ancora non è avvenuto, ma che si tratti sempre di una medesima scienza. Così, a proposito della salute, per tutte le dimensioni del tempo non v'è che la medicina, che è una, la quale consideri insieme ciò che accade, che è accaduto e che accadrà, come accadrà".

In questo passo la medicina diventa modello di *episteme*. La procedura medica qui descritta è articolata nel tempo e connessa ad unità metodica: la medicina dei "buoni medici" si qualifica per il suo sforzo di connettere le dimensioni del passato, del presente e del futuro in un unico sistema di comprensione e spiegazione. Ancora una volta queste considerazioni platoniche trovano riscontro nei testi ippocratici.

Un efficace esempio di ciò è *Antica medicina*, cap. 2: compito del medico è di interpretare il passato, conferirgli un senso e una direzione comprensibili da parte del malato e suscitare in lui quel "ricordare" che è prezioso materiale di esperienza su cui si esercita il lavoro del medico.

Una diagnosi così fondata deve poi proiettarsi nel futuro, facendosi prognosi, previsione.

Inoltre, confluendo nella prognosi la comprensione e l'interpretazione del presente, l'anamnesi e la diagnosi, essa poteva apparire il momento culminante della spiegazione scientifica, tale da stringere in unità passato, presente e futuro (cfr. *Prognostico*, passo iniziale).

Dal passo del *Lachete* possiamo affermare come per Platone la medicina ippocratica abbia dunque questo particolare valore epistemico: "Descrivere il passato, comprendere il presente, prevedere il futuro: questo è il compito" (*Epidemie I*, 11).

Il carattere epistemico ed il solido assetto metodico che Platone attribuisce alla medicina si arricchisce, nel dialogo *Eutidemo*, di un ulteriore importante caratteristica, il rapporto che la medicina deve avere con la sorte, *tyche*.

A questo proposito, la presa di posizione socratica-platonica è nitida: il sapere (per il nostro discorso, la medicina) non ha in *tyche* un ostacolo oggettivo; la sorte è una funzione del falso sapere, poiché l'autentica *episteme*, facendosi *techne*, annulla la casualità, controlla razionalmente la zona dell'accidentale, e procede secondo il proprio metodo verso il positivo compimento della propria azione.

Nel *Corpus* ippocratico la struttura logica della *techne* imbriglia *tyche* e ne riduce il margine di autonomia: *Antica medicina* afferma (cap. 1) che se storicamente non esistesse *techne*, con il suo patrimonio di indagini e scoperte, tutti sarebbero sprovveduti ed ignoranti, soggetti al dominio di *tyche*.

Queste posizioni intorno alla sorte, espresse da Platone e confermate da molti luoghi delle opere Ippocratiche (cfr. es. *Prognostico*, cap. 25) si costruiscono anche in antitesi all'incertezza empirica dei Cnidi e alla sostanziale sfiducia della sofistica (vd. *Malattie I*, ed il sofistico *peri technes*).

L'analisi dei dialoghi giovanili di Platone e del rapporto che essi hanno con la scienza medica si conclude con la *Repubblica*, libro I: molti dei temi fin qui discussi vengono riassunti e conclusi nella cruciale discussione tra Socrate e Trasimaco (340 d-e e sgg.).

Mentre Trasimaco espone una tesi che rappresenta in modo compatto le posizioni sofistiche sulla scienza nel V a.C. (= impossibilità dell'errore nella *techne*), Socrate risponde criticando la medicina così intesa come uno statico *holon*, e ne delinea invece le caratteristiche corrette: essa uno strumento razionale, inventato storicamente dagli uomini per orientare in senso positivo l'ambiguità di una natura sempre

minacciata dalla negatività, per superare la strutturale *poneria* del corpo.

Di conseguenza, essa si trova in una permanente situazione dialettica, che come limiti la malattia da un lato e il *telos* della salute dall'altro, come oggetto il *soma* indifferente, e che essa viene costantemente rielaborando grazie alla sua strumentazione conoscitiva ed operativa (cfr. le opere del gruppo ippocratico: *Antica Medicina*, cap.3-8-12; *Epidemie I*, 11).

Inoltre, come afferma *Antica Medicina*, grazie alla crucialità della sua funzione e alla vastità potenziale del suo orizzonte, la medicina può presentarsi come prototipo di scienza dell'uomo e della natura, consapevole del suo metodo e della sua storia: "Io ritengo invero che una scienza in qualche modo certa della natura non possa derivare da nient'altro se non dalla medicina, e che sarà possibile acquisirla solo quando la medicina stessa sarà stata tutta quanta esplorata con metodo corretto; ma da ciò siamo lontani, dico dal conquistare un esatto sapere su ciò che è l'uomo, sulle cause che ne determinano la comparsa, e altre simili questioni".

Ma è proprio qui che la posizione platonica sulla medicina inizia a divergere da quella ippocratica e a mostrare certe ambiguità che andranno successivamente analizzate.

Secondo Socrate (342 b-c) la medicina provvista di *orthotes* nei propri metodi, e legata al proprio campo di esperienza, è in sé esente da carenze teorico-pratiche: storicità e perfezionabilità in direzione del *telos* riguardano non la *techne*, ma solo il suo oggetto, il corpo.

Platone riprende dal *Carmide* la veduta dell'autonomo valore conoscitivo ed euristico della medicina, svincolandola da qualsiasi metascienza, e sottolineando fortemente il suo legame strutturale con un ben definito campo di esperienza. Ma proprio questo suo apprezzamento della *techne* a condizione che essa rimanga "rigorosamente e totalmente ciò che è" sembra precludere alla medicina la possibilità di uno sviluppo storico verso orizzonti di sapere e di fecondità operativa progressivamente più vasti; la stessa negazione di qualsiasi *poneria* nella *techne*, ponendola a modello di sapere, la vincola al tempo stesso al suo momento presente.

Qui Platone appare avvicinarsi alle posizioni di Trasimaco, con un movimento di pensiero che avrà conseguenze nel gruppo successivo di dialoghi.

Come vedremo, non rimarrà senza conseguenze la valutazione etica che conclude la discussione sulla medicina nel I libro della *Repubblica*: il medico, in quanto medico, non esercita la sua autorità sul

malato nel proprio interesse, ma esclusivamente nell'interesse del corpo.

La *techne* acquisisce un significato etico generale che Platone renderà via via più esplicito, facendone il modello cui si deve ispirare il buon politico, chiamato a governare non nel proprio interesse ma in quello dei sudditi.

LA MEDICINA È MODELLO DI SCIENZA: IL *GORGIA* ED IL *SIMPOSIO*

Nei dialoghi giovanili esaminati emergeva il desiderio di Platone di trovare un sapere di tipo nuovo e un'etica non precettistica e non retorica; questo sapere agli occhi di Platone avrebbe potuto coincidere con la medicina ippocratica.

Il giovane Platone assume così la medicina a modello di una nuova metodica del sapere, in quanto essa – proponendo una diversa connessione tra *episteme* e *praxis* - si allontanava tanto da un sapere speculativo chiuso in se stesso e privo di apertura sull'esperienza, tanto da un agire irrazionale e infecondo.

Il passo fra il riconoscimento della medicina a modello di una futura scienza di grado superiore, e quello della sua validità proprio in quanto scienza era assai breve.

Nei dialoghi seguenti si mostra dunque come Platone giunga assai vicino a compiere una scelta di tal genere, ma si fermi, ritornando in qualche modo sui suoi passi, per le esigenze del suo proprio sviluppo filosofico, sia per le carenze intrinseche a quella scienza medica che trovano in lui ancora una volta un interprete prezioso.

I dialoghi analizzati in questa seconda sezione sono il *Gorgia* ed il *Simposio*; essi sono composti in un periodo assai critico del pensiero platonico, quello che intercorre fra il suo primo viaggio in Sicilia (388) e le due grandi opere del *Fedone* e della *Repubblica*.

In questi dialoghi Platone propone una prospettiva più ampia ed articolata sui dibattiti socratici e sofistici già affrontati precedentemente; viene inoltre rielaborando le proprie vedute teoriche generali, facendo emergere tematiche prima solo accennate.

Nel *Gorgia* l'interesse riguarda un grande tema della scienza, il senso ed il valore della *techne*; nel *Simposio* è importante analizzare il discorso condotto dal medico Erissimaco.

In queste opere non ci sono ancora mutamenti sostanziali della visione platonica sulla medicina, ma l'approfondimento di alcune tematiche se da un lato conferma e sviluppa l'elaborazione platonica del

senso dell'ippocratismo, dall'altro esaspera le contraddizioni che vi erano implicite per il filosofo, e prepara la strada ad una netta scelta.

Nel *Gorgia* la discussione riguarda il valore etico-sociale della retorica; tale valore è fondato sul preliminare accertamento del suo essere o meno una *techne* in generale. Il parametro dell'intera discussione è la medicina (emergono tematiche già viste nel *Carmide* per quanto riguarda il confronto con le posizioni sofistiche).

Polo (448 c) propone una definizione di *techne* molto interessante: "esistono tra gli uomini molte *technai* scoperte empiricamente a partire dalle esperienze: l'esperienza infatti fa sì che la nostra esistenza sia condotta secondo *techne*, l'inesperienza secondo *tyche* (il caso)".

Qui è sottolineata una cosa molto importante: l'accumulazione di esperienza dà luogo a *techne* e sconfigge il caso, ed è quindi l'esperienza a costituire la modalità e la norma di *techne* stessa.

Platone intende sottolineare come l'empirismo del sofista, con il suo rifiuto di piani di verità distinti ma connessi all'esperienza, aprisse la via alla supremazia gorgiana della retorica.

La *techne* viene dunque ridotta a mera *empeiria*, come afferma oltre Gorgia, confrontando le proprie facoltà con quelle del fratello e medico Erodico (456b-c): con la sola forza del *logos* della persuasione il retore può, a differenza del medico, persuadere il malato a ricorrere al farmaco, all'incisione o alla cauterizzazione, così come il buon retore può persuadere qualsiasi assemblea a farsi eleggere protettore della salute generale al posto di qualsiasi medico incapace di persuadere la folla.

A questo punto bisogna analizzare la posizione platonica a questo proposito, attraverso la risposta di Socrate a Gorgia (459a e sgg.).

Contro i *logoi* retorici Socrate evoca il modello di *logos* della medicina, che rende capaci di integrare il momento del dire con quello più radicale del pensare (449e-450a).

L'impostazione di Polo tuttavia richiede un esame più approfondito della natura di *techne*, e Platone lo affronta capovolgendo il senso del richiamo all'*empeiria* invocato dal sofista: la retorica non è una *techne* perché è *empeiria*; come la cucina, essa è un esercizio adulatorio che si svolge secondo le modalità dell'esperienza immediata e del tentativo ripetuto (463b).

La prassi della cucina è dunque un esempio di non-*techne* in quanto è incapace di una mediazione metodica e logica dell'esperienza, di un suo controllo razionale (non è *techne* ma *alogon pragma*).

Attraverso la critica alla definizione empiristica proposta da Polo, Platone pone le basi per una sua definizione di *techne*, i cui caratteri si identificano perfettamente con quelli della medicina scientifica, messi in luce progressivamente nei dialoghi giovanili e aventi qui una funzione programmatica.

La medicina si definisce come *techne* da un lato per la sua finalità obiettivamente ed eticamente positiva (500b); dall'altro per il suo metodo: la medicina contrappone ad *empeiria* l'indagine scientifica del proprio oggetto, all'approssimazione per tentativi la conoscenza delle cause secondo le quali ed in funzione delle quali essa agisce, ma soprattutto è in grado di giustificare a un livello teorico e metodico ogni momento della propria prassi.

Livello culminante del metodo è la finalizzazione della prassi rispetto ad un *telos*; i medici infatti non agiscono a caso, ma plasmano il corpo ad un ordine, ad un'armonia ispirata a quella *taxis* finale che è la sanità (504a-c).

Bisogna ora vedere quale sia il rapporto teorico fra una medicina scientifica così descritta ed i trattati del gruppo ippocratico.

L'esigenza di un saldo momento metodico nella scienza viene affermata dall'ippocratico *Antica medicina* come risultante di due distinti momenti critici: da un lato, la critica ad ogni tentativo di dogmatizzare l'esperienza, dall'altro il riconoscimento che ogni discorso scientifico per risultare scientifico deve essere confrontabile a precisi criteri di verità.

Inoltre, alla radice stessa dell'esigenza metodica e contemporaneamente ad essa, si afferma il rifiuto di ogni semplificazione arbitraria, di ogni prevaricazione che quella nuova esigenza avrebbe potuto compiere ai danni della concretezza dell'esperienza.

Viene distinto il contenuto della medicina dogmatica dalla sua forma logica che è quella delle *hypothesis*, e rifiutata anche quest'ultima per la sua tendenza alla semplificazione e all'appiattimento (cap. I).

Assumendo il ruolo di criterio empirico del metodo, l'esperienza doveva diventare relativamente omogenea ad esso, e veniva quindi rappresentando da un lato l'aspetto relazionale della "sensazione" dall'altro quello razionale dell'esperimento.

La concretezza di *aisthesis* diventa criterio di controllo, mentre la caratteristica basilare del metodo è costituita dalla sua logicità che parimenti deve essere sottoposta a una verifica di coerenza e di significatività intrinseca.

Questa funzione viene assolta da *orthotes*: in *Arie, acque e luoghi* essa è posta come imperativo a che voglia svolgere indagini sulla medicina; in *Prognostico*, 25 essa appare come la necessaria forma logica della prognosi.

Il metodo, al di là delle sue specificazioni, viene configurandosi nel suo insieme come una mobile struttura di organizzazione dell'empirico, come uno schema aperto di riferimenti alla cui luce intendere e controllare l'accadere, il mutevole mondo degli *hekasta*.

L'analisi della medicina che Platone svolge nel *Gorgia* può ritenersi una delle più profonde caratterizzazioni teoriche del nucleo metodico della *techne* ippocratica.

Bisogna notare però che nel dialogo emerge una contrapposizione tra *empeiria* da un lato e *logos, episteme* e *techne* dall'altro che era estranea all'ippocratismo.

Il modello di *techne* proposto da Platone è articolato tra *empeiria* ed *episteme*, ed entrambi i polo sono fortemente connessi al metodo (e questo modello aderisce all'ippocratismo); inoltre l'*empeiria* alla quale il filosofo si oppone prescinde da *logos* e dalle sue categorie di organizzazione.

La frattura però tra *empeiria* ed *episteme* è tanto radicale da lasciar intravedere dietro di essa un'implicazione ontologica qui ancora inespressa ma che avrà conseguenze sulle tesi platoniche sulla scienza.

Una domanda è però a questo punto del percorso urgente: perché Platone prende la medicina a modello di scienza anziché la matematica?

Da un lato si può osservare che sicuramente il metodo ippocratico doveva apparire agli occhi del filosofo dotato di una dignità epistemica non inferiore a quello matematico ed era inoltre dotato di un prestigio culturale molto forte proprio nell'epoca in cui il *Gorgia* fu scritto.

Dall'altro lato si può rispondere a questa domanda osservando che la medicina così metodicamente strutturata doveva apparire agli occhi di Platone l'unica scienza in grado di controllare e trasformare *physis* mediante una prassi razionale e orientata da valori ben precisi, apparendo, per analogia, molto suggestiva riguardo alla speranza di intervenire nella storia e nella politica in funzione di una prospettiva etica e secondo un metodo razionale.

La matematica appariva quindi meno ricca di significati etico-politici e pratici, meno utile ai fini di una trasformazione della realtà.

È molto importante sottolineare che in questo dialogo, oltre al riconoscimento del valore metodico della medicina, viene teorizzata esplicitamente (era già implicita in alcuni dialoghi giovanili) l'analogia

fra l'anima ed il corpo e fra le rispettive scienze: la scienza dell'anima è la politica, il cui sostitutivo non epistemico è la retorica; allo stesso modo vi è per il corpo un'unica scienza: essa si suddivide in ginnastica e medicina propriamente detta o terapeutica (520b).

In questo suo aspetto terapeutico, la medicina è analoga a *dike* e la prassi del medico ha un valore moralmente esemplare. Inoltre, l'azione del medico, che governa il malato sulla base della propria competenza scientifica ed i funzione di un ideale di sanità, rappresenta per Platone il modello del buon statista (521a, 490 b-c).

La medicina ha quindi un significato etico-sociale.

Tuttavia, esponendo questa analogia tra anima e corpo, Platone lascia aperta la strada ad un esito epistemologico radicalmente opposto: nel *Gorgia* si afferma la gerarchia tra i due poli - corporeo e psichico - che era latente nei dialoghi giovanili: l'anima deve presiedere il corpo (465d). Sembrerebbe una posizione marginale, ma in realtà dietro di essa si esprime una opposizione tra l'oggetto della scienza dell'anima e quello della scienza del corpo, che influirà sulle due discipline, a causa di una sterzata ontologica delle vedute di Platone sulla scienza.

Per completare il discorso relativo a questo secondo gruppo di opere, bisogna considerare il *Simposio*, un dialogo che riepiloga tutti i filoni emersi fino a questo punto, pur esprimendoli secondo un registro teatrale ben lontano dai dibattiti epistemologici del *Carmide* e del *Gorgia*.

In particolare, bisogna analizzare il discorso di Erissimaco (186 a-b e sgg.), scienziato autorevole e colto (175c, 176 e), uno tra i medici più famosi della sua epoca (*Fedro*, 268 a).

Erissimaco esordisce riconducendo il problema di *eros* alla *techne*, prendendo le mosse dalla *techne* stessa, consapevole che mostrare la consistenza specialistica della medicina avrebbe permesso di estenderla a problemi culturali di ordine generale.

Inoltre la medicina permette, procedendo dalla distinzione tra lo stato di salute e quello di malattia, di fondare la necessità di favorire l'*eros* positivo, inteso come amore di salute, e contrapporsi all'*eros* negativo.

Erissimaco definisce la medicina come scienza delle attrazioni del corpo verso il "riempimento e lo svuotamento" (186c) avvicinandosi così ad alcuni testi ippocratici come *Antica medicina* e *Regime nelle malattie acute*.

L'amore positivo, che è salute, viene poi ricondotto secondo una tipica prospettiva ippocratica, alla *homonoia* tra gli opposti (186 d-e).

L'estensione di *homonoia* e *krasis* alle stagioni, l'importanza di esse rispetto alla salute di tutti i viventi (188 a-b) rivelano un'ispirazione di Erissimaco a passi ippocratici come quelli di *Arie, acque e luoghi* 1-2,12 e del libro I delle *Epidemie*.

Proprio per aver trovato i mezzi atti a ristabilire l'*homonoia* tra gli opposti Asclepio viene detto da Erissimaco, il fondatore della medicina (cf. *Antica medicina* 14).

Il modello di scienza presentato da Erissimaco, largamente ippocratico nei suoi modi e nei suoi presupposti, ha nel *Simposio* un duplice ruolo.

Da un lato, nell'economia del dibattito, serve a predisporre l'intervento di Socrate, innalzando il tono della conversazione dal senso comune proposto dai precedenti interlocutori, Fedro e Pausania.

Questo ruolo molto probabilmente si lega con la funzione che Platone assegnava alla scienza sullo scorcio del V secolo: far giustizia dei pregiudizi del buon senso e della retorica naturalistica, predisponendo la via ad un nuovo modo di filosofare.

Inoltre, nella visione di quella scienza di *homonoia* e *krasis* come sanità, di *hybris* e ingiustizia come patologiche, di *eros* quindi come condizione e possibilità positiva dei processi biologici, Platone dovette vedere una prova della possibilità di una presa dell'etico sul reale e di un fondamento dell'etico stesso: dunque una prova delle possibilità di costruire un'etica (e una politica) in rapporto concreto ed operativo con la realtà umana, storica ed anche naturale.

Quindi il pensiero platonico, giunto alle soglie della grande revisione della *Repubblica*, è sempre più incline a far passare in secondo piano i valori di metodo della scienza esplorati nel *Carmide* e nel *Gorgia* e negli altri dialoghi esaminati, rendendolo strumentali ai più pressanti interessi etico politici.

Un'ultima considerazione è però d'obbligo.

Nel versante platonico del dialogo, emerge una definizione di scienza (senza riferimenti diretti alla medicina) nuova e diversa da quella del *Gorgia*: la scienza è ora (210d) una e identica, si definisce per il suo oggetto, la forma eterna del bello, e sovrasta in valore e dignità tutti gli altri *mathemata*.

A questo punto la medicina, in quanto *techne*, proprio per aver elevato la regione che sembrava abbandonata all'opinione ad uno

statuto epistemico, può fungere, insieme alle altre *technai*, da modello ed orientamento per il pensiero etico- politico.

D'altra parte le *technai* sono molteplici, come molteplice e temporale è il loro oggetto; il loro metodo è discorsivo e induttivo, il loro procedere è critico (si articola nella storia ed è soggetto all'errore): dunque non sono scienza, se *episteme* deve essere una e dell'eterno; esse non possiedono nemmeno un valore etico e quindi sono travianti e tali da disperdere la mente nel molteplice anziché concentrarla nell'eternamente uno.

Il *Simposio* con queste ultime osservazioni fa emergere un'ambiguità da sempre sottesa nel pensiero platonico a partire dal *Carmide*; esso quindi impone al filosofo, esponendo queste osservazioni, una scelta che ora appare ineludibile e che vedremo in atto nella *Repubblica*.

LA REPUBBLICA E LA DECADENZA DELLA MEDICINA IPPOCRATICA

L'ambiguità di fondo constatata nel *Simposio* viene sciogliendosi nel senso di un cambiamento di vedute sulla medicina ippocratica che Platone compie in particolare nel grande dialogo *La Repubblica*.

Quest'opera viene composta, insieme al *Fedone* (altro dialogo interessante per completare il nostro percorso) tra il 379 ed il 370, decennio che molti critici vedono come il culmine di tutta la prima fase del pensiero platonico. Questi due testi segnano per quanto concerne il tema della valutazione delle *technai* (e della medicina in particolare) il momento della scelta.

A questa svolta contribuirono una serie di pressioni, quali il crescente influsso del pitagorismo (nel suo versante orfico ed in quello matematizzante), lo sviluppo delle matematiche dentro e fuori l'Accademia, al quale faceva riscontro il progressivo indebolimento della medicina.

Tuttavia emergono a questo punto del pensiero platonico nuove premesse che determinano un nuovo atteggiamento platonico verso la medicina.

Tra di esse, vale la pena ricordare la separazione dell'anima dal corpo, che nel *Fedone* (64e) acquista un significato fondamentale; da essa discende un'importante conseguenza gnoseologica: la negazione di qualsiasi valore di *saphes* e di *akribes* alla *aisthesis* sensoriale (65b), e la conseguente supposizione di un sistema di verità-realtà trascendenti ad essa, impercipienti.

Da un punto di vista strettamente metodico, ciò significa il rifiuto di ogni tentativo di mediazione fra *logos* e *empeiria*, ed il conseguente ricorso ai *logoi* non per integrare ma per superare *aisthesis*, verso una trascendente verità degli enti.

Il richiamo alla *Repubblica* presenta un duplice significato: da un lato, questo dialogo ha valore di testimonianza sulla medicina scientifica; dall'altro, esso dà la misura precisa della degradazione di quella scienza a "scienza delle ombre" (il mondo del molteplice e della *ghenesis*).

La scienza empirica del V secolo risulta infatti ora priva della logica ipotetico-deduttiva delle matematiche, oltre che di quella puramente deduttiva della dialettica.

A queste premesse teoriche segue una nuova classificazione delle scienze, che è l'effetto della veduta che sia l'oggetto di conoscenza a qualificarne il modo.

Nella *Repubblica*, VII, 533b-534b la matematica strappa alla medicina quel primato che essa deteneva fino al *Gorgia* e al *Simposio*, ed è a sua volta relegata in secondo piano rispetto alla dialettica.

Dialettica e matematica hanno come oggetto la *ousia* e appartengono alla zona di *noesis*; ma, mentre la dialettica non si vale mai del sensibile e pone ipotesi solo per distruggerle nel suo cammino verso un "principio non ipotetico", la matematica usa rappresentazioni sensibili e soprattutto si vale di una logica ipotetico-deduttiva, fondata sulla non-contraddizione fra premesse e conclusioni ma incapace di dar conto della propria *arche* e delle proprie *hypotheses*.

Quindi essa non è *episteme*.

Lo scenario teorico è molto diverso da quello presentato nel *Gorgia* nel quale tutte le *technai*, prima fra esse la medicina, si garantivano la propria validità epistemica proprio perché in grado di dar conto razionalmente delle proprie teorie e delle proprie procedure.

Queste stesse *technai* sono ora confinate nella zona *doxa/pistis* avendo come proprio oggetto il mondo della *ghenesis* e dunque radicalmente inferiori sia alla dialettica, sia alla matematica.

Quindi, stabilita la superiorità, dal punto di vista dell'essere, della verità e della scienza, di ciò che è identico ed atemporale su ciò che è diverso e mortale, Platone definitivamente conclude che le *technai* del corporeo meno partecipano della verità e realtà di quelle dello psichico (IX, 585 c-d).

Platone qui opera un evidente capovolgimento delle proprie posizioni rispetto al *Carmide* e al *Gorgia*.

Ma è nel libro III della *Repubblica* che Platone conduce un'ampia e diretta critica alla medicina contemporanea.

Questa discussione sulla medicina, nei suoi metodi e nel suo significato sociale, costituisce in un certo senso la replica a quella elaborata nel *Gorgia*.

Socrate: "aver ricorso alla medicina, non a causa di traumi o di accessi di certe malattie periodiche, ma perché come una pantano si è colmi di flussi e di arie - a causa dell'ozio o di regimi quali abbiamo considerato-, costringere così i dotti Asclepiadi a porre alle malattie nomi come "catarri" e "flatulenze", non vi par vergognoso?-G.: certo; e sono ben peregrini e inconsueti questi nomi di malattie". (405 c-d)

Attraverso le due nozioni di *rheuma/katarrous* e di *physai* Platone colpisce tutto il tentativo operato dalla medicina scientifica, a partire dall'ultimo trentennio del V secolo, di scoprire le basi fisiopatologiche delle malattie e quindi di giungere a una loro terapia più integrata e profonda.

Il primo dei due termini simbolizza infatti lo sforzo di interpretare, sulla base della fisiologia umorale, tutta la vastissima gamma delle malattie dell'apparato respiratorio e reumatiche; il secondo, la scoperta della connessione fra la fisiologia dell'alimentazione e della digestione e le malattie intestinali.

Entrambe le nozioni sono quindi caratteristiche della tradizione scientifica da *Luoghi nell'uomo* a *Arie, acque e luoghi*, a *Antica Medicina* e sono variamente riprese da correnti recenti non ippocratiche.

È quindi un diretto attacco contro la nuova medicina scientifica a base fisiopatologica e ad orientamento dietetico che Platone svolge qui, contrapponendo ad essa in prima approssimazione una veduta tradizionalistica della medicina confinata ai casi di febbri e di ferite. Tale era la medicina dei "figli d'Asclepio" (405e).

Anche l'attacco che Platone svolge più avanti (406 a-b) contro Erodico di Selimbria va inteso nel quadro di un attacco contro la tendenza razionalistica da un lato e contro quella dietetica e fisiopatologica dall'altro (rappresentate rispettivamente da *Male sacro* e da *Regime nelle malattie acute*, due delle maggiori opere ippocratiche).

Platone critica in Erodico l'exasperazione dietetica propria della medicina contemporanea, accusata di risolversi in una pedagogia fine a se stessa della malattia.

Dietro Erodico, però, la polemica investe anche l'ippocratismo, come risulta dall'accusa rivolta al medico di Selimbria di "aver mescolato la ginnastica con la medicina": questa fusione, storica e

terapeutica, di ginnastica e medicina è una delle tesi centrali di *Antica medicina* (cap. 4).

Il senso del passo è chiaro: una volta contestato alla medicina il tentativo di giungere a una comprensione globale dell'organismo, della malattia e della terapia, il ruolo che Platone le attribuisce è quello di limitarsi a curare le malattie ben definite e "nominabili" (407d) quali le febbri o i traumi, anziché gli stati morbosi dell'organismo.

E queste malattie andranno affrontate con altrettanto delimitati e puntuali interventi, poiché ciò che il malato chiede al medico è di essere rapidamente guarito dal proprio malanno con il farmaco o l'intervento chirurgico locale ed immediatamente efficace (406d).

Platone riprende qui la metodica cnidia, precedentemente criticata: tipica dei Cnidi era infatti l'ansia di identificare le singole malattie e di elaborare una serie di rimedi univocamente corrispondenti alle malattie stesse, sicché una volta nominata la singola malattia si potesse meccanicamente ricorrere al rimedio certo ed efficace.

Ciò che, in particolare, Platone cerca dalla medicina tradizionale dei templi alleata con quella cnidia, è di trovare una pratica di guarigione tale da ristabilire nel minor tempo possibile la capacità lavorativa dei lavoratori quando essi cadono malati (406 c-d), o ne eviti il mantenimento improduttivo se incurabili.

Vi è qui una strumentalizzazione della medicina a semplice funzionalità di ordine politico-sociale, che la degrada sia nella sua dignità scientifica (viene negata la validità epistemica della medicina stessa) sia nella sua etica professionale.

A questa nuova impostazione, corrisponde in Platone una critica ed un rifiuto della medicina ippocratica e la contrapposizione ad essa della medicina sacrale e cnidia.⁶

È evidente quindi da tutte queste osservazioni che la medicina nella *Repubblica* e nel *Fedone* attraversa per Platone una crisi di epistemicità: è possibile ricavare, al di là delle speculazione del filosofo, da questa denuncia della medicina e dalla rettifica delle sue vedute

⁶ Contestata la medicina ippocratica, tuttavia Platone non manca di riconoscere l'utilità di molte conquiste di quella stessa medicina, una volta ridotte nel quadro rigidamente strumentale che egli loro assegnava. Si veda per esempio nello stabilire il regime dei guardiani (403 e sgg.) Platone si avvale della dottrina ippocratica, nella nozione di *metabole* del regime. La stessa educazione dei medici è rigorosamente programmata (408 d-e): essi dovranno iniziare fin da giovani a praticare la *techne*, frequentare il più gran numero possibile dei malati, ed essere malsani essi stessi, per avere la massima familiarità con la malattia. È sintomatico il fatto che Platone non preveda per i medici alcun tipo di educazione generale e scientifica, e conferma quanto detto fino ad ora.

precedenti indicazioni per delineare quella fase storicamente incerta che segue immediatamente il periodo "ippocratico".

La parabola calante della *techne* in Platone è condizionata sia dal formarsi e consolidarsi della posizione teorica di fondo secondo cui la validità di un sapere dipende dalla consistenza sostanziale del suo oggetto, sia da una serie di sollecitazioni politiche ed etiche che derivano a Platone dalle vicende della *polis* dopo la guerra del Peloponneso.

La medicina non è più, a questo punto del pensiero del filosofo, problema e stimolo per Platone: bisogna quindi riconoscere che deve essere avvenuto qualcosa in seno alla medicina scientifica nel periodo compreso tra il *Gorgia* e la *Repubblica*.

Fra la fine del secolo V e l'inizio del IV erano comparse alcune opere di medicina, i libri II, IV e VI delle *Epidemie* ed il trattato sul *Regime*, che miravano a raccogliere in ambito ionico-attico la successione del gruppo ippocratico.

I tre libri delle *Epidemie* riflettono l'abbandono del metodo scientifico e dello spirito dell'ippocratismo.

In essi infatti tendono ad isolare l'empirismo, abbandonando l'assetto logico metodico che a quell'empirismo conferiva struttura epistemica e significato.

Il vuoto teorico che così si formava veniva riempito con una vaga teoria della natura, che doveva valere sia da criterio conoscitivo, sia da guida terapeutica.

Il medico di riferimento della medicina postippocratica è qui Erodotico, le cui dottrine – come testimonia Platone – andavano affermandosi in quegli anni.

Dal punto di vista dottrinale egli accettava molti portati dell'empirismo cnidio.

In sostanza, è evidente il drammatico e rapido affievolirsi della consapevolezza teorica autonoma della medicina, che aveva trovato forse l'ultimo grande interprete proprio nel Platone del *Carmide* e del *Gorgia*.

Le ragioni di questo processo vanno cercate sia nella pressione di forze esterne sia nelle debolezze strutturali dell'ippocratismo stesso.

Per tentare di concludere il nostro discorso, bisogna accennare a tali debolezze, ancora una volta seguendo la traccia offerta da Platone.

La consapevolezza del metodo è un aspetto che non è possibile contestare agli ippocratici, mentre è rilevabile che da essi non era stata

avvertita una necessità di una metodologia relativamente separata dall'effettivo procedere della scienza.

Questo aveva come rischio il lasciare la *techne* indifesa di fronte alla pressione di correnti dotate di agguerriti sistemi speculativi e pronte ad annettersi la metodica scientifica; significava inoltre rendere più difficile la comprensione stessa del metodo alla scuola e ai successori, che avrebbero dovuto ogni volta riscoprirlo in quelle pagine dove esso si presentava nella sua intima compenetrazione con l'esperienza.

La mancata teorizzazione dei problemi epistemologici e metodologici rendeva più debole l'assetto della *techne* in un altro senso ancora: essa infatti comportava l'incapacità di assimilare o comunque di affrontare consapevolmente i nuovi strumenti logici e di indagine che negli stessi anni la matematica veniva elaborando, primo fra i quali quel metodo ipotetico che tanto interesse rivestiva agli occhi di Platone.

Su queste debolezze si esercitava la pressione dell'eleatismo di tipo melisseo, sia direttamente che indirettamente, attraverso i prestiti più o meno consapevoli che dalla sua logica attingevano le correnti sofistiche e fisiologiche.

Queste ultime in particolare avevano operato una saldatura fra la dottrina degli elementi-qualità e i modi del vero imposti dall'eleatismo: identità, permanenza, sostanzialità.

La medicina ippocratica appariva fragile rispetto a queste sollecitazioni tanto che Polibo, probabilmente il primo caposcuola di Cos dopo Ippocrate, tentò di salvare la dottrina della scuola (specialmente la teoria umorale) rendendola omogenea sia alla sistematica fisiologica sia alle istanze logiche melissee.

L'opera *La natura dell'uomo* di Polibo, composta attorno al 400, è un documento molto interessante sulla crisi della *techne* che Platone denuncia.

Polibo piega la teoria umorale a uno schema quaternario (bile gialla e nera, sangue e flegma) estraneo alla linea alcmeonica e delle grandi opere ippocratiche.

Poi conferisce ai quattro umori la stessa permanenza, logica e sostanziale, che la fisiologica attribuiva agli elementi – qualità. "dissi dunque che avrei mostrato come quelli che affermo essere i componenti dell'uomo siano sempre identici e secondo convenzione e secondo natura: affermo che essi sono sangue, flegma, bile nera e gialla." (cap. 5), spianando così la via all'assimilazione degli umori agli stessi elementi-qualità.

Infine nel capitolo 7 umori e qualità vengono riconnessi all'altra istanza ippocratica del legame delle vicende organiche con le stagioni, la cui serie vien fatta corrispondere univocamente a quella dei componenti dell'organismo. In tal modo Polibo trasmette al posteriore pensiero scientifico i contenuti dottrinali dell'ippocratismo entro un quadro sistematico destinato ad apparire assai più solido di quanto fosse la sua originaria metodica.

Ma Polibo alterava al tempo stesso proprio quel metodo scientifico nel quale il Platone del *Carmide* e del *Gorgia* aveva avvertito l'unicità e la grandezza della medicina: un capitolo molto suggestivo della storia del pensiero scientifico veniva così chiuso da coloro i quali spettava di proseguirlo.

Con la *Repubblica* la medicina cessa di rappresentare per Platone uno stimolo contemporaneo alla riflessione filosofica.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

KRONOS E TEMPO DIEGETICO: PER UNA FENOMENOLOGIA DELL'IMMAGINE-TEMPO

di Cristina Boracchi

La riflessione seguente rappresenta il diario di bordo di una esperienza didattica che ha coinvolto gli studenti di una classe terminale di liceo scientifico su un modulo di cinema e filosofia attorno al problema del tempo.

L'analisi del rapporto fra immagine cinematografica e realtà, che è lo sfondo tematico sul quale il percorso si innesta, involve in primo luogo la questione del tempo diegetico: il cinema infatti può operare su Kronos sconvolgendo le dinamiche della linearità in successione che appartiene al tempo della Storia e dei vissuti esistenziali. Basti pensare al ferma-immagine, che determina la stasi del divenire – riassumendo lo scorrimento nella immobilità parmenidea o nell'eternità astorica¹ – ma anche al flashback o al flashforward, che con il pianosequenza mettono invece in evidenza una concezione dinamica ed eraclitea del divenire temporale.

Il tempo del racconto può del resto anche assumere una diegesi stretta, ovvero una durata temporale compatta e definita anche da specifici indizi di marca, oppure una diegesi lunga, quando il tempo della narrazione si dilata senza marcatura alcuna. È in tale prospettiva che diviene determinante la costruzione del tempo diegetico alla luce delle diverse tipologie di montaggio. Quest'ultimo rappresenta la fase terminale della costruzione del film ed è un momento codificato in modo ferreo e dipende dalla sceneggiatura. Grazie ad esso, il film assume il suo ultimo significato, il proprio spazio e il proprio tempo, il suo ritmo stesso anche attraverso l'introduzione di elementi metaforici. È evidente, infatti, che la costruzione circolare dei plot narrativi composti spesso l'assunzione del tempo come di una chiusura sui soggetti protagonisti della vicenda: come nel caso di *Lola corre*², oppure

¹ Si pensi alla metafora bergmaniana della clava/cinema, espressa in *Il Settimo sigillo*: il giocoliere Josh, nel dare corpo attraverso le parole ai suoi sogni di visionario, annuncia per Michael, il piccolo figlio, un destino di gloria: sarà il primo giocoliere a sospendere le clave nell'aria, ovvero avrà il potere di sottrarle al tempo, alla gravità, vincendo così lo scorrimento e la morte.

² *Lola rennt*, 1998 per la regia di T. Tikwer: Una ragazza con i capelli rosso violaceo corre per le strade di Berlino. Urta i passanti, che in una fulminea successione di fotogrammi vivono tutta la loro vita. Piomba nell'ufficio del padre che, intento a un colloquio definitivo con l'amante, la mette alla porta raccontandole che è illegittima. Arriva all'appuntamento il fidanzato nei guai (guai seri), fa una rapina in un

di *Ricomincio daccapo*³, la reiterazione di un elemento narrativo che si riproduce più volte successivamente imprime il senso classico e orfico/mitologico della storia come eterno ritorno, destino che si ripete o che si avvera inesorabilmente decretando la colpa umana pur senza la sua responsabilità. Nei film citati, che sono esemplari in tale direzione, solo il leggero scarto fra un episodio reiterato e il successivo, che pure lo 'ripete', imprime alla diegesi una linearità che rompe il cerchio per fare apparire la spirale e la possibile ripresa del 'tempo' come progetto lineare.

Nel caso invece della linearità classica della narrazione - spesso se sostenuta da un io narrante off - , il cinema tende ad assumere una concezione del tempo giudaico-cristiana e moderno-scientista poi, dove il concetto di 'progresso' è insito nel 'progredire' stesso della vicenda secondo ritmi e nessi causali. Eppure, in tutti i casi citati il montaggio può comunque intervenire dilatando o contraendo il tempo del reale, contrapponendolo al tempo euforico del mito e dell'eterno, oppure scomponendone la linearità sino ad avvicinarlo, in modo surreale, alla dimensione dell'incubo o dell'onirico o alla concezione post-moderna del tempo: in questo caso, il tempo non è più da intendere come circolarità o come linea retta infinita ma come *puntualità* resa obsoleta da una successione incalzante ma non necessariamente connessa di segmenti.

Il montaggio, in tutti i casi, segue alcune 'logiche' definite: la logica dell'implicazione, ad esempio, tende a rafforzare i legami causali, a sostegno di una lettura deterministica o provvidenziale della storia e delle esistenze; quella della forma, al contrario, imprime ritmo attraverso l'utilizzo di analogie e contrasti, allude alla visione storicistica e reiterata del reale (come nel caso del montaggio delle attrazioni, di quello analogico di Ejsenstein). Di diverso segno è poi la logica del raccordo del movimento, che evidenzia una coerenza nei movimenti dello sguardo che offre allo spettatore la possibilità di sentirsi coinvolto in primis nella vicenda, co-attore della stessa; ancora, la logica della contiguità spaziale o temporale: implica linearità narrativa, di contro

supermercato e muore. Ma non vuole morire. E il regista, compiacente, ricomincia da capo, la rimanda per strada di corsa.

³ *Groundhog Day*, 1993, per la regia di H. Ramis: Phil lavora in TV, conduce le previsioni del tempo. Un giorno viene spedito a Punxsutawney, in Pennsylvania, per fare un reportage sul 'giorno della marmotta': la marmotta si sveglia dal letargo ed esce dalla tana, e a seconda del suo comportamento gli abitanti di Punxsutawney sanno se l'inverno durerà altre sei settimane o no. Ma arrivato a Punxsutawney, Phil si ritrova intrappolato in un incubo senza fine: ogni giorno è il 'giorno della marmotta', ogni giorno succedono esattamente le stesse cose, ogni giorno si ripete uguale a quello precedente. Il suo tentativo andrà nella direzione di spezzare tale *loop* temporale per ricominciare a vivere un tempo progettuale per la sua stessa esistenza.

alla logica dell'ellissi spazio-temporale, che invece vuole creare spaesamento, dispersione, senso di irrealtà o di meta-realismo. In questi casi, la costruzione della sequenzialità narrativa è affidata allo spettatore, che viene chiamato a co-produrre il senso dell'opera sul piano narrativo. Infine, la logica della creazione di unità sequenziali, come nel caso delle elissi, determina un rapporto visione-spettatore di tipo produttivo, attivo e non in termini di fruizione passiva.

Ritorna così, attraverso la riflessione cinematografica sulla rappresentazione del tempo, ad emergere il problema del rapporto immagine/cinematografica e realtà, aspetto questo che sul piano della riflessione nata all'interno della prassi cinematografica ha visto in primo piano André Bazin, autore di un importante saggio intitolato *Che cosa è il cinema*⁴. Bazin crede nella natura realistica del cinema, ma si chiede se esso sia in grado, rispetto ad altre forme di espressione iconica, di restituire il reale nella sua pienezza, nel suo spessore profondo, se cioè sullo schermo possa rivivere il mondo nella nostra esperienza (realismo ontologico- esistenziale), o se invece il cinema ce ne dia solo una forma esteriore, ovvero ce lo descriva solo in modo più dettagliato (realismo funzionale). Di fatto, il cinema, in particolare, offrendo allo sguardo una naturalità di movimenti e suoni, come pure una verosimiglianza di narrazione, fa nascere l'illusione di potere creare o almeno ri-creare la realtà stessa. Alle origini delle arti plastiche, di tutte quante, infatti, vi è secondo Bazin il complesso della mummia, ossia della necessaria conservazione di ciò che è destinato a perire. Da tali premesse però si muove il confronto fra immagine pittorica e foto-cinematografica, la quale, nel riprodurre il reale in termini statici (la fotografia) o dinamici (il cinema), di fatto cristallizza la vita reale entro il tempo della narrazione (diegesi), sottraendolo pertanto al divenire cronologico. Così

⁴ "L'obiettivo solo ci dà dell'oggetto un'immagine capace di «smuovere», dal fondo del nostro inconscio, questo bisogno di sostituire all'oggetto più che un calco approssimativo: l'oggetto stesso, ma liberato dalle contingenze temporali. L'immagine può essere sfocata, deformata, scolorita, senza valore documentario, ma essa proviene attraverso la sua genesi dall'ontologia del modello; essa è il modello. Di qui il fascino delle fotografie d'album. Quelle ombre grigie o seppia, fantomatiche, quasi illeggibili, non sono più i tradizionali ritratti di famiglia, sono la presenza inquietante di vite arrestate nella loro durata, liberate dal loro destino non dal prestigio dell'arte ma dalla virtù di un meccanismo impassibile: la fotografia infatti non crea eternità, come l'arte, ma imbalsama il tempo, lo sottrae solamente alla sua corruzione. In questa prospettiva, il cinema appare come il compimento nel tempo dell'oggettività fotografica. Il film non si contenta più di conservare l'oggetto avvolto nel suo istante, come, nell'ombra è [...] Per la prima volta, l'immagine delle cose è anche quella della loro durata e quasi la mummia del cambiamento. [...] Il mito direttore dell'invenzione del cinema è dunque il compimento di quello che domina confusamente tutte le tecniche di riproduzione meccanica della realtà che nacquero nel XIX secolo, dalla fotografia al fonografo. E' quello del realismo integrale, di una ricreazione del mondo a sua immagine, un'immagine sulla quale non pesasse l'ipoteca della libertà d'interpretazione dell'artista né l'irreversibilità del tempo." A. Bazin, *Che cosa è il cinema*, Garzanti, pp. 6-10 e 15.

facendo, però, il cinema definisce una nuova forma di oggettività: quella del prodotto artistico stesso, che non è pura finzione né pura realtà, ma ha un suo proprio statuto ontologico connesso alla realtà stessa, collocata in un tempo reversibile e infinitamente ripercorribile, quello compreso nella pellicola che può essere infinitamente rivisitata, fermata, riavvolta nel suo scorrere sullo schermo. Le cose e i corpi vengono così difesi dal tempo che li corrompe poiché fissare artificialmente le apparenze significa strapparle dal flusso della durata e ricondurli alla vita in una perenne sconfitta della morte: l'apparenza del cinema 'salva' così l'essere. Il cinema diviene dunque una sorta di impronta digitale della realtà, più che una sua copia, poiché esso aderisce all'esistenza, è come il lenzuolo della Sindone che mantiene viva la presenza del corpo al quale viene sovrapposto, appartenendovi ontologicamente in una continuità profonda. Da qui deriva il divieto baziniano di rappresentare quello che della vita è così unico e intimo da non potere essere 'raddoppiato' nella sua icona, come l'amore e la morte. Cinema 'comunione' con la realtà, dunque. Ma Bazin nei suoi saggi va oltre, reclamando per il cinema anche uno statuto di verità: esso partecipa infatti alla realtà sino a riproporne il senso latente, sino ad incernerne lo spessore, disvelarne l'essenza permettendo allo sguardo di andare alla libera scoperta del mondo.

L'unica verità possibile al cinema è per altri autori quella della rappresentazione (realismo funzionale), che, pur non offrendo la verità oggettiva, dunque, non per ne questo risulta meno significativa. Gilles Deleuze, a tale scopo, lascia una importante riflessione nelle sue opere, *L'immagine tempo* e *L'immagine-movimento*⁵. Deleuze pone come modello di verità l'adeguazione del soggetto e dell'oggetto. Nel cinema, oggettivo è ciò che la macchina da presa (m.d.p.) vede, mentre soggettivo è ciò è visto dal personaggio: in tal senso, anche la MDP è

⁵ "Per convenzione, si chiama oggettivo ciò che "vede" la macchina da presa e soggettivo ciò che vede il personaggio. Tale convenzione esiste soltanto nel cinema, non nel teatro. La macchina da presa deve vedere il personaggio stesso: è uno stesso personaggio che talora vede e talora è visto. Ma è anche la cinepresa a presentare il personaggio visto e ciò che il personaggio vede. Si può dunque pensare che il racconto sia lo sviluppo di due tipi di immagine oggettive e soggettive, il loro complesso rapporto che può arrivare fino all'antagonismo, ma deve risolversi in un'identità del tipo IO=IO: identità del personaggio visto e che vede, ma anche identità del regista-cinepresa, che vede il personaggio e ciò che il personaggio vede.[...] Si può dire che il film cominci con la distinzione di due tipi di immagini e finisca con la loro identificazione, la loro riconosciuta identità. Le variazioni sono infinite, perché sia la distinzione sia l'identità sintetica possono stabilirsi in ogni sorta di modi. Si trovano qui tuttavia le condizioni di base del cinema, dal punto di vista della veridicità di ogni racconto possibile." Gilles Deleuze, *L'immagine-tempo*, Ubulibri, pp.165-166.

personaggio che talora vede e talora è visto, ma nel contempo è essa a presentare il personaggio visto e ciò che esso vede. Pertanto, il racconto sviluppa immagini soggettive e oggettive in un rapporto complesso. In questo e non in altro sta a suo avviso la condizione di base del cinema, dal punto di vista della veridicità di ogni racconto possibile.

Deleuze ribadisce comunque il nesso fra cinema e filosofia: entrambi sono infatti modi di dare spazio al pensiero, pratiche concettuali che non preesistono al proprio campo di investigazione e, ancora, entrambi necessitano l'uno dell'altra: il cinema, per esprimere teoreticamente la sua visione del mondo; la filosofia, per assumere espressioni più dirette e talora più efficace della teoresi. La filosofia ha dunque una funzione privilegiata rispetto al cinema, poiché opera nella direzione della teorizzazione delle immagini e dei segni che il cinema produce e che da se stesso non potrebbe ricondurre al piano teorico. Da parte sua, il cinema è in grado, però, di restituire ed unire i tre livelli della realtà, quelli che Deleuze identifica rileggendo dal proprio punto di vista il pensiero di Bergson: il tutto della realtà perennemente diveniente, il movimento delle parti fra di esse o in rapporto al tutto, e gli oggetti, i singoli enti esistenti come attualizzanti il tutto. Infatti, il cinema ha dato corpo a tre immagini corrispondenti: l'immagine-istantanea, corrispondente all'ente e a ciò che è in atto, l'immagine-movimento, che dice il rapporto fra ciò che è e che potrebbe essere, e l'immagine-tempo, che manifesta la pura durata. In tale modo il cinema non ricalca soltanto ma restituisce il reale, mentre la realtà in esso appare in una delle sue possibilità fenomeniche. La realtà del cinema è una realtà percepita, certo, ma come tale è un reale circoscritto, recintato ma non per questo meno 'realtà'. L'analisi del pensiero di Bergson è del resto particolarmente illuminante in merito al tempo nel cinema. Come è risaputo, Bergson afferma che il passato coesiste con il presente che è stato; il passato, inoltre, si conserva in sé, come passato in generale, non cronologico, e il tempo si sdoppia in ogni istante in presente e passato, ovvero in presente che passa e passato che si conserva.⁶ Se all'inizio della sua riflessione Bergson affermava che la durata appartiene alla vita interiore di contro alla simultaneità, espressione estrinseca del tempo, in seguito, come afferma Deleuze, egli sostiene più chiaramente che il tempo è la sola soggettività ed è il soggetto ad essere 'dentro' il tempo, più che questo nella coscienza dell'uomo: in tale direzione, Bergson si avvicinerrebbe molto a Kant, e Proust dirà, su questa linea, che il tempo non ci è interno essendo noi interni al tempo che si sdoppia, si perde e di ritrova in se stesso. È

⁶ Cfr. *Ibidem*, p.97.

quello che Hitchcock allude in *Vertigo*, *La donna che visse due volte*⁷, allorché pone la protagonista femminile in una dimensione temporale che la accoglie, la rilascia e la riprende secondo una logica che non può essere cronologico-lineare. Del resto, la narrazione cinematografica non allude necessariamente ad un tempo presente: spesso le falde del passato si condensano nel presente, come accade in Welles con *Quarto potere*⁸. Era il trionfo del cinema per il cinema, dove niente è reale e naturale, dove le luci arrivano da fonti impossibili (celebre la sequenza delle ballerine alla festa, che vengono illuminate dal pavimento). Per questo film, il regista usò obiettivi particolari con valenza espressionista, dalla scena che opprime appena sopra la testa, al grandangolo che isola, piccolissimo, il protagonista, ai giochi di ombra che indicano la precarietà della vita. E la fine del mito americano dell'eroe individualista. Se di per sé lo sviluppo narrativo procede a ritroso attraverso flashback soggettivi nel tentativo di ricostruire la vita di Kane e in particolare il segreto di 'Rosebud', pure il tempo presente - quello della detection - si riempie del passato divenendo coesistente a quello che Bergson individua come 'punti luminosi', ovvero la ricostruzione del passato proposto come presente 'anticato'. Come

⁷ *Vertigo*, U.S.A. 1958: "Scottie" scopre di soffrire di vertigini dopo un incidente in servizio, e decide di lasciare la polizia per sorvegliare, su richiesta di un amico, la di lui moglie Madeleine. Essa sembra posseduta dallo spirito di Carlotta Valdes, suicida un secolo prima. Il solitario detective ne rimane e quando è costretto a intervenire per salvarla da un tentativo di suicidio in mare, tra i due ha inizio una storia d'amore. Pure, qualche tempo dopo, paralizzato da un attacco di vertigini, non sa impedire alla donna di gettarsi da un campanile. Dopo una lunga cura psichiatrica, incontra casualmente Judy, sosia perfetta di Madeleine, e cerca ad ogni costo di trasformarla nella donna che lo ossessiona. Ma così facendo, porta alla luce un intrigo diabolico la cui scoperta lo condurrà a un drammatico finale. Vi ricorrono temi tipicamente hitchcockiani: la paura dell'altezza, un trauma insanabile, l'ambiguità morale dei protagonisti grazie allo straordinario effetto "vertigine" (combinazione di carrello indietro e zoom in avanti) e nella sequenza dell'incubo il ritmo lento ("contemplativo", scrive Truffaut).

⁸ *Citizen Kane* (U.S.A., 1941) Il film narra la vicenda di Charles Foster Kane, magnate dell'editoria, partendo da un *flash-back*. Kane è morto, pronunciando la parola "Rosebud": un giornalista cerca di interpretare la sua incredibile personalità, le sue speranze e le sue azioni andando a parlare con le persone che gli furono più vicine. Comincia dal suo più grande amico, Leland che sostenne Kane fin dall'inizio ma fu da questi licenziato quando non si schierò dalla sua parte in una vicenda di scarsa importanza. Appare un assistente di Kane, che conosce alcuni fatti, appare la seconda moglie, una cantante con le virgolette, come venne definita per il suo poco talento. Kane tentò anche la via politica, ma venne fermato con un ricatto. Conobbe tutti i grandi uomini del suo tempo. Raccolse in un incredibile castello milioni di cimeli e di cianfrusaglie. Ed ecco la soluzione del mistero: "Rosebud" era il nome della piccola slitta con cui Charles giocava da bambino: di una vita così importante rimaneva solo un pezzo di legno che brucia in una caldaia.

afferma Deleuze⁹, più che il ricordo – l'immagine-ricordo, il flashback - dunque, vale il presente antico e le due componenti sono del resto il ritmo stesso della pellicola: il ricordo è il sartiano presente abituale (in campo e controcampo), mentre il presente antico è dentro l'utilizzo della profondità di campo e dell'utilizzo del campo lungo nella sequenza del tentato suicidio, allorché il movimento è subordinato al tempo.

La profondità del campo, come moto reinventata da Welles attraverso il sapiente utilizzo delle diagonali, costituisce così l'interazione cronologica (ingresso di Kane, morte di Susan, bicchiere che cade in primo piano): ciò genera continuum ma anche durata che non appartiene più allo spazio ma al tempo: ben diversa la soluzione spesso adottata da Geenaway e da De Palma che nell'utilizzo dello split screen pongono rapporti spazio-temporali di sincronia e di diacronia che non si sedimentano nel solo rapporto del tempo diegetico.

Se per Bazin la profondità di campo aveva una funzione di realtà, costringendo lo spettatore ad uno sguardo costitutivo dell'immagine, per Welles le sue diverse valenze convergono in un'immagine-tempo diretta: essa 'esibisce il tempo per se stesso' attraverso la forma della memoria, di quello che Deleuze chiama le ragioni virtuali del passato: si tratterebbe dunque di una funzione di memorazione, di temporalizzazione, di invito a ricordare più che non di ricordo qua talis. In tale senso, la stessa funzione viene esplicitata dal piano sequenza in Tarkovski: in *Nostalghia*, ad esempio, la penultima sequenza segue il personaggio con un carrello senza stacchi che allude alla lentezza del tempo interiore, quello 'scolpito' e non fuggibile. Di contro al cinema di montaggio, ad esempio, Tarkovski predilige un cinema capace di seguire il tempo attraverso l'inquadratura, ovvero in grado di evitare il montaggio come mero assemblaggio dei tempi narrativi.

Riportandoci al rapporto fra tempo narrato e tempo reale, dunque, il regista russo crede che sia proprio il tempo impresso nell'inquadratura a dettare da sé le regole del montaggio: il tempo reale non può allora essere montato insieme a quello convenzionale poiché "il tempo che scorre nell'inquadratura, afferma il regista, la sua concentrazione o rarefazione costituisce la pressione del tempo nell'inquadratura, avvertibile nel percepire che quello che vedo si non esaurisce" se non nel remando ad un 'oltre', al fuori-quadro della vita e del suo tempo reale ¹⁰.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

⁹ *Ibidem*, p. 120

¹⁰ "Gli artisti si suddividono tra coloro che creano il proprio mondo e coloro che riproducono la realtà. Io appartengo indubbiamente alla prima categoria". A. Tarkovskij, *Scolpire il tempo*, Ubulibri, 1988 , p.112.

LA MITIZZAZIONE DELLA NATURA E LA SUA LETTURA ARCHETIPICA

di Cristina Boracchi

*La visione della Physis da parte del pensiero classico pone la priorità su alcuni elementi chiave: in primo luogo, la natura viene rappresentata dagli Ilozoismi come una **realtà archetipica**, principio dal quale, nel quale, dal quale e grazie al quale tutti gli esistenti prendono vita. Essa è pertanto divinizzata e sottratta – in quanto principio stesso, ovvero acqua, aria, terra o fuoco - al divenire cronologico: non a caso una aporia che permane nella visione ilozoista consiste nella impossibilità di dare ragione fino in fondo al mutamento sostanziale dell'arché, ovvero a come, ad esempio per Talete, l'acqua possa non tanto divenire, ma divenire ogni altra natura che compone la realtà esistente.*

*Il **divenire** stesso diviene dunque il problema al quale dare risposta sul piano ontologico. Tale risposta viene ritrovata dapprima in ambito metafisico – Platone, Aristotele – e nella teologia cristiana poi – con la **lettura creazionista** del cosmo.*

LA MITIZZAZIONE DELLA NATURA E LA SUA LETTURA ARCHETIPICA

L'analisi del film di **John Milius, *Un mercoledì da leoni* (Big Wednesday, USA 1979)**, permette di affrontare un triplice ordine di problematiche teoretiche:

a. la sequenza finale, intitolata *Big Wednesday*, provoca una riflessione sulla pregnanza ontologica e simbolica dei quattro elementi naturali, riproponendo spunti per l'approccio al contributo filosofico degli ilozoisti;

b. il linguaggio utilizzato dal regista esprime, anche nella dimensione del profilmico, un evidente intento di eroizzazione e mitizzazione del plot narrativo e dei protagonisti, mettendo in gioco il rapporto mito-storia;

c. il modello di montaggio messo in atto porta ad una possibilità di interpretazione che riporta al quadrato proposizionale di matrice aristotelico-medioevale.

Se all'inizio il film presenta una nostalgica rievocazione degli anni Sessanta, in seguito diviene una profonda meditazione sull'amicizia, sull'adolescenza e sulla crescita, ma ancor più sul tempo della vita e

sulla presenza della natura come deuteragonista dell'uomo. Non a caso, la narrazione predilige i *toni 'epici'* e tende ad eroizzare anche figure apparentemente marginali, in pieno accordo con il mito americano del *self made man*, dell'uomo che definisce il destino attraverso le scelte individuali e coraggiose.

Un'altra costante sta nella *tematizzazione delle stagioni della vita*: il tempo è scandito nel suo passaggio da 'soglie' e iniziazioni, prove e trapassi anche dolorosi alle diverse età, con una grande attenzione per l'adolescenza (età della soglia, del *border line*, del 'non più' ma 'non ancora', per eccellenza).

Anche il *montaggio* tende sempre a dare rilievo all'azione e all'attesa di grande eventi, dilatando il tempo diegetico in un rapporto non reale con il tempo misurato. La *natura* viene in tale modo proposta come un protagonista essa stessa, autentico personaggio tragico. La natura è cioè identificata non solo nella sua datità fisica - il suono ritmico e minaccioso delle onde - ma anzi nella sua spazialità topica, ovvero nel suo essere paradigmatico, sospeso nel tempo, luogo della permanenza dell'esistente nel mito. In tale senso, il regista sottrae la natura a forme espressive di tipo decorativo, descrittivo, di puro sfondo indifferente alla narrazione, attribuendole invece un ruolo drammaturgico, attivo, produttore di valenze metaforiche, psicologiche ma anche metafisiche. Rispetto ad una dimensione cosmica così pervasiva, il rapporto uomo/natura viene istituito in termini di sfida, a partire dall'identificazione del genere di appartenenza del film: proprio la sequenza indicata favorisce la collocazione del film nel *genere western*, cosa che può essere poco immediata se non con un'attenzione al linguaggio utilizzato: infatti, il montaggio rigorosamente alternato mette in gioco diversi punti di osservazione costitutivi delle sequenze classiche dei duelli western. Le *soggettive* dei tre eroi - inquadrati in piano americano, altro segno linguistico del western - che guardano il mare marciando trionfalmente verso di esso per affrontarlo sono alternate alle soggettive degli spettatori - che osservano in distanza e costituiscono il 'pubblico'/testimone della sfida come nei migliori western - e a inquadrature di tipo naturalistico, del tutto improbabili - cioè il mare come non potrebbe essere visto né dai protagonisti né dai testimoni ma come documentato anche da un realismo atmosferico -, mentre le figure eroiche dei tre surfisti sono progressivamente avvicinate sino ai primissimi piani che si stagliano verso il cielo in quadri dal sotto in su e in un crescente incontro di sguardi che cementano il tempo ritrovato.

Anche il *codice sonoro* alterna la marcia trionfale - gli eroi - al rumore cupo del mare - la natura - al silenzio - la tensione della sfida -

in un perfetto ancoraggio con le inquadrature, i campi - il paesaggio - e i piani - le figure umane - ; infine, altri elementi del profilmico contribuiscono alla rappresentazione, come la presenza simbolica di una soglia da varcare per accedere alla spiaggia e di una scala da scendere e risalire, passaggio delle stagioni della vita, chiusura con l'età giovanile ma anche segno dell'impresa epica che eternizza e quindi rende sempre giovani nella memoria dei posteri. Questi ultimi segni sorreggono una lettura del *tempo diegetico* legato alla presentazione di un tempo disforico, quello inesorabile che scorre, di contro alla isotopia del surf descritta dal regista in una visione euforica del tempo. I ragazzi si ritrovano dopo anni: sono invecchiati, alcuni hanno avuto sfortuna negli affetti o negli affari e il peso del tempo grava attraverso il negativo delle loro esperienze. Uno di loro è morto, rammentando a tutti gli altri che la vita è un percorso verso la morte (tempo disforico). Ma accanto a questo, il duello con il mare sembra potere esorcizzare la *morte* non tanto con la *vita* ma con la *non morte*: alla isotopia della *vita/morte* il mare e il surf contrappongono l'isotopia *non vita/non morte*: la vita - casa, terra - convive con il suo **contrario** - la morte, ovvero i segni profilmici del fuoco, del sole, del Vietnam - ma è **contraddetta** dalla *non vita* - l'acqua del mare, segno della sospensione del tempo mortale nella vita eterna del gesto eroico - così come il fuoco mortale lo è dalla *non morte* - il vento, altro segno del profilmico, che sottolinea il senso del 'rimanere sulla cresta dell'onda' -. Queste osservazioni offrono l'occasione di mediare in termini di 'contenuto' il quadrato proposizionale composto da A (vita), E (morte), I (non morte), O (non vita). È infatti possibile recuperare i rapporti fra contrari (vita/morte): mai entrambi veri, possono essere entrambi falsi a fronte della verità delle subcontrarie (non vita e non morte); inoltre, la contraddittorietà estrema è data dal confronto fra nel loro reciproco escludersi di vita e non morte, come pure di morte e non vita (ritorno al tempo disforico ed euforico). La vita si inverte nella non morte (subcontrarie), come pure la morte nella non vita: un messaggio di contenuto che, attraverso le immagini nel loro codice linguistico, trasmette una forma logica del pensare.

SINOSI: Il plot narrativo si sviluppa attorno a tre ragazzi californiani che condividono la passione per il surf ma vedono le proprie strade dividersi nel tempo. Due di loro si sposano mentre uno di loro, Jack, viene mandato a combattere in Vietnam, non avendo voluto utilizzare stratagemmi per evitarlo come gli altri due amici. Dopo anni si incontrano di nuovo: siamo nel 1974, data storica per gli amanti del surf, poiché una mareggiata eccezionale batte le coste californiane

divenendo occasione per ritrovare nelle sintonie amicali anche il tempo perduto e per un'ultima, estrema e simbolica sfida alla natura.

IL REGISTA: John Milius ha rappresentato la visione americana della vita tipicamente degli anni Settanta. Sceneggiatore raffinato - a lui si deve anche lo script di *Apocalypse now* di F. Ford Coppola - la sua prospettiva politica è decisamente conservatrice, ma ha sempre saputo costruire personaggi e storie paradigmatiche connotate da una cifra stilistica ben riconoscibile. Egli propone il mito dell'individuo e dell'uomo solo di fronte alla storia o alla natura, facendo del suo cinema una narrazione *bigger than life*, che assurge alla forza e alla semplicità dei classici.

LA CONCEZIONE CREAZIONISTA ED ETICA DELLA NATURA

La genesi e il diluvio di Ermanno Olmi (1994) è un film definito unanimemente dalla critica come un vero inno alla vita e un commosso ringraziamento per la bellezza del creato. L'insistita presenza di volti di bambini e di giovani donne sono appunto una dichiarazione in questo senso, una richiesta di difesa delle creature più fragili, di coloro che esprimono il futuro dell'umanità e rivela la sua corretta posizione di sostenitore dell'equilibrio delle risorse e del rispetto per la natura in ogni sua manifestazione, un rispetto che non ne forza le possibilità e punta al soddisfacimento dei bisogni dell'umanità.

La formazione cristiana dell'autore lo porta a una lettura amara del mondo e nel contempo alla *glorificazione di Dio attraverso la natura*, evento ed icona di Dio. Questa acquista una valenza simbolica che precede l'uomo nella sua funzione di attribuzione di senso quando nomina, su invito di Dio, tutte le cose del creato: la natura preesiste all'umanità ed è nel contempo lo strumento attraverso il quale Dio si manifesta.

Esemplari a questo proposito le sequenza iniziali, che leggono le parole della Genesi biblica attraverso le immagini dei quattro elementi, sottoposti a quello che Deleuze definisce una opera di 'voltizzazione', ovvero di attribuzione ad essi di espressività, di individualità, di 'volto' pur essendo 'dati' nella loro pura fisicità. Gli oceani, i venti del deserto, il fuoco devastatore divengono per Olmi i segni fisici della potenza di Dio, che, appunto, nella evocazione del diluvio, interviene attraverso un fenomeno fisico per decretare la distanza fra l'uomo e il creato, distanza che deve essere ricomposta attraverso un atto di giustizia e di pacificazione. Dio coincide con le sue opere: la violazione della natura

comporta la rottura del patto con Dio, già avvenuta con il peccato adamitico e perpetuata nel tempo.

Immagini televisive contemporanee quasi indistinte (il tracciato verde dei proiettili della guerra del Golfo, montagne di rifiuti, la terra spaccata dalla siccità, l'invasione del petrolio e i suoi pozzi ardenti) accompagnano le parole "*Rispettate la mia creazione... manderò pestilenze contro di voi, conoscerete la morte*"; e testimoniano d'una rilettura biblica che non ignora il presente. Dal buio iniziale Olmi fa emergere la voce d'un bambino che invoca la mamma, avvolto dalla paura delle tenebre, e la narrazione comincia, ad esorcizzarne la temibile presenza. Poi, stormi d'uccelli in volo, pesci guizzanti nel mare, pecore nello stazzo, facce di giovani donne assortite e calme, vecchi, un bambino che nasce gridando a rappresentare la creazione dell'uomo, il cerchio di pietre che segna il luogo di sepolture e magie, una grande pioggia, il primo assassinio e piccole carovane s'incrociano, mentre una voce off chiede come si possa riconoscere la giusta direzione. Come ha ben sottolineato L. Tornabuoni, per raccontare la creazione Olmi ha usato, come un accompagnamento figurativo del testo biblico, bellissime immagini della Natura, del paesaggio del Marocco dove il film è stato girato, dei volti e della vita quotidiana arcaica di quelle popolazioni viste con uno sguardo simile a quello di Pasolini nei suoi film africani. La parte del film dedicata al diluvio è invece più realistica o vignettistica, ma mai oleografica: Noé e i suoi figli accolgono con sopportazione il destino unico loro riservato, sopravvivere all'olocausto dell'intero genere umano e animale in punizione del peccato.

Il testo biblico, liberato dalle sovrapposizioni divulgative, corrive o strumentali, ritrova anche il suo fascino fiabesco, magico, sino all'avvertimento divino così attuale che conclude il film: "*Chiederò conto a ciascun uomo della vita di suo fratello*".

- Come ipotesi di laboratorio, si suggerisce di visionare la prime tre sequenze del film *Lola Rent* (*Lola corre*, 1998 per la regia di Tom Tykver) oppure di ***Groundhog Day*** (*Ricomincio daccapo*, 1992 per la regia di H. Ramis) al fine di evidenziare l'utilizzo del montaggio che, proponendo la circolarità del tempo, suggerisce una lettura 'orfico/eraclitea' della storia e del divenire, laddove, al contrario, la sequenza terminale del film *Nostalghija* (1983, regia di A. Tarkowsky) rende con un pianosequenza la fissità del tempo interiore, in un'ottica parmenidea.

- Identificare il ruolo – narrativo, drammaturgico o descrittivo naturalistico – in film come *Twister* (1996, regia di Jan de Bont), *Armageddon* (1998, regia di Michael Bay), *Jurassic Park* (1993, regia di S. Spielberg).

- Riflettere sul tema del rapporto caso/necessità nella dimensione dei sistemi caotici rappresentati in *Jurassic Park* dalla sequenza della tempesta che scatena la tragedia.

SINOSI: Il vecchio patriarca di una tribù in Marocco narra al nipotino la nascita della luce, la separazione delle acque, la creazione delle specie animali e vegetali. Il giorno del riposo è narrato dopo un viaggio nel deserto, ed Adamo ed Eva nell'Eden ed il peccato originale rivivono allegoricamente nell'amore acerbo di due ragazzi della tribù. Storia antica e personaggi odierni si sovrappongono in tutti gli episodi, sino alle profezie di Geremia, agghiaccianti ma precorritrici delle ricorrenti atrocità di cui l'umanità si è resa responsabile. Di generazione in generazione, si giunge a Noè: dopo l'annuncio del diluvio, segue la costruzione dell'Arca, una grande stalla in legno per svernare dei pastori dell'Atlante marocchino, che affrontano con tutti i loro animali le intemperie della cattiva stagione. Il patriarca prosegue, mentre fuori piove, il racconto, con il finale invio del corvo e quello duplice della colomba che torna col ramoscello d'ulivo. L'arcobaleno suggella la pacificazione tra Dio e l'uomo.

II REGISTA: Figlio di contadini, si trasferisce giovanissimo a Milano e va a lavorare alla Edison. Qui fonda la *Sezione cinema* della EdisonVolta per la quale realizza una trentina di documentari tecnico/industriali, per poi proseguire la ideazione di documentari in collaborazione anche con P. P. Pasolini. Nel 1959 gira il suo primo lungometraggio "Il tempo si è fermato", ma l'anno della consacrazione è il 1977 con "L'albero degli zoccoli", un film sulla vita dei contadini padani recitato da attori non professionisti e in dialetto bergamasco. Dal 1983, anche a seguito di una grave malattia, si dedica a "Ipotesi cinema" la scuola di cinema da lui fondata. Negli anni successivi è alla regia di film molto raffinati e profondi, che si impongono anche nelle mostre del cinema di Venezia e di Cannes, come *Lunga vita alla signora*, con *La leggenda del santo bevitore* e con i più recenti *Il mestiere delle armi* e *Cantando dietro ai paraventi*.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LA FILOSOFIA AL CINEMA: LO SCHERMO DELLA GIUSTIZIA

di Carla Poncina

Abbiamo avviato quest'anno, a Vicenza, il quarto ciclo di incontri su: La filosofia al cinema, dedicandolo al tema della giustizia. I tre cicli precedenti furono realizzati negli anni 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004 da un gruppo di docenti del Liceo Classico "A. Pigafetta" e del Liceo Scientifico "G. B. Quadri" di Vicenza: Renata Battaglin, Marcello Ghilardi, Carla Poncina, Nico Rossi, Diana Sartori, Chiara Simonato, Paolo Vidali. L'esperienza fu per noi entusiasmante e stimolante – così ci venne detto - per chi vi partecipò, in quanto metteva insieme due piaceri: quello di pensare e quello di andare al cinema. Opportunamente rielaborati i materiali relativi agli incontri, rivolti agli studenti di pomeriggio e agli adulti la sera, sono poi confluiti in una pubblicazione dal titolo: *Esercizi di Filosofia al Cinema*, edito dalla casa editrice PensaMultiMedia, Lecce 2006, con prefazione di Umberto Curi e patrocinio della SSIS del Veneto.

Dopo una interruzione nel 2005, quest'anno si è deciso di riproporre l'esperienza, molto positiva, solo in parte con lo stesso gruppo, coinvolgendo oltre ai docenti del Liceo "Pigafetta" Battaglin, Sartori, Poncina, alcuni colleghi dell'Istituto Magistrale "A. Fogazzaro: Vittorio Pontello e Fabio Raimondi. Ma la vera novità è consistita nel fatto che abbiamo avuto l'appoggio dell'Associazione Magistrati, per cui ogni film scelto è stato presentato contemporaneamente da un filosofo/a e da un uomo o donna di legge: magistrato, avvocato o giudice, in modo da far emergere dallo stesso testo filmico due possibili linee interpretative, diverse ma complementari, affiancando alla consueta lettura di taglio filosofico un'interpretazione in chiave più strettamente giuridica. Hanno accolto con entusiasmo l'invito Marco Bellotto, Vartan Giacomelli, Angela Barbaglio, Alessandra Capuano, Giorgio Falcone. Rivolgendoci ad un pubblico di studenti da un lato, di adulti dall'altro, le modalità della proposta cambiavano, almeno sul piano della forma e del linguaggio, ma le finalità sostanziali no, in quanto in ogni caso si è mirato da un lato a far emergere una linea di pensiero, dall'altro a rafforzare valori di legalità, tolleranza, cittadinanza. I film analizzati sono stati *Socrate* di Rossellini, *In My Country* di Jonh Boorman, *Cose Di Questo Mondo* di Michael

Winterbottom, Kramer Contro Kramer di Robert Bentom, Porte Aperte di Gianni Amelio. Di quest'ultimo film proponiamo scheda e traccia interpretativa.

PORTE APERTE

Regia: Gianni Amelio

Soggetto: dal libro omonimo di Leonardo Sciascia; Sceneggiatura: Gianni Amelio, Vincenzo Cerami, Alessandro Sermoneta; Cast: Gian Maria Volonté, Ennio Fantastichini, Renzo Giovanpietro; Anno: 1990; Italia; Durata: 108 m.

Trama

Se vogliamo indicare un genere, per questo film, lo possiamo catalogare come dramma giudiziario. Palermo, 1937. Un piccolo giudice *a latere* rifiuta le pressioni del potere e dell'opinione pubblica a condannare alla pena capitale, ripristinata per volontà di Mussolini e del fascismo, un pluriomicida confesso. Rispondendo solo alla propria coscienza umana e sapienza giuridica, condurrà il reo alla condanna all'ergastolo (seppur solo temporaneamente).

Pensare attraverso il cinema

Il film riprende un breve romanzo di Sciascia ambientato negli anni Trenta in Sicilia e ispirato ad una vicenda reale. Temi primari appaiono la pena di morte, la lotta per far prevalere la ragione contro gli *animal spirits*, gli istinti, il valore della solidarietà tra uomini che condividono ideali comuni. Rispetto al romanzo tuttavia Amelio introduce una sensibilità particolare nei confronti dei bambini, l'osservazione del loro difficile rapporto con gli adulti, la necessità morale per questi ultimi di trasmettere conoscenze utili alla loro promozione umana, tipico della sua filmografia (*Il ladro di bambini*). Solo i piccoli sembrano poter vedere le cose come sono, senza tortuose coperture: "le persone cattive devono essere brutte, e le buone belle", dice una Carmelina inconsapevolmente platonica al padre (il piccolo giudice, come lo chiama per tutto il romanzo Sciascia) che l'ascolta silenzioso. Assai più drammatica, lascia intuire Amelio, la sorte dell'altro bambino, figlio della tragedia. Morta la madre, in carcere il padre, viene visitato dal giudice rinchiuso in un istituto, in mezzo a vecchi ormai inconsapevoli o pazzi. Trascorre le ore in silenzio, autisticamente rinchiuso in sé stesso. Sembra non udire l'invocazione del giudice ad uscire "fuori,

al sole". Continua ossessivamente a segnare il muro accanto al suo letto con una monetina, quasi metafora della sua vita "segnata". È questa una delle scene più sconsolate del film, che difficilmente si dimentica.

L'amaro illuminismo di Sciascia come si colloca nel film di Amelio? Quale sorte toccherà al piccolo giudice che non si è piegato alla volontà del fascismo, dall'illuminista Sciascia amaramente collocato in una immaginaria mappa della stupidità umana? Possiamo dire che il punto più alto della sua carriera coincide col fallimento della stessa. Nonostante la stima di cui gode verrà emarginato, perché i regimi totalitari temono più di ogni altra cosa la libertà intellettuale.

Poiché la nostra analisi si fonda non su un testo scritto, ma su un testo filmico, fatto di immagini prima ancora che di parole, da quelle vorrei partire, ed in particolare dalle tonalità cromatiche scelte dal regista. Fin dalle prime scene appaiono dominanti i toni scuri e fortemente contrastati. Molta oscurità nei corridoi e nelle stanze in cui gli uomini si muovono come ombre, rischiarati dalla luce solo nei loro contorni, come se il buio appartenesse alle anime, ai loro cuori di tenebra.

Il primo piano di un nero busto marmoreo di Mussolini, in una delle scene iniziali, chiarisce chi è il *dominus* dei tempi. Si ha la sensazione di una società soffocante, in cui manca l'aria, e quando questa irrompe all'improvviso viene vissuta come "disordine". Ricordiamo a questo proposito la scena del primo omicidio, quando aperta la finestra tutte le carte si disperdono per la stanza, e la fissità della scena si tramuta in caos, prefigurazione del disordine morale che l'imminente omicidio evidenzierà. Significativo è anche l'atteggiamento remissivo, servile di chi è lì per uccidere, nei confronti del piccolo potente di turno, l'avvocato arrogante, chiaramente assuefatto alla prevaricazione. La scena sembra dirci che la furiosa violenza, simboleggiata sulla scena dal pugnale sporco di sangue, si è alimentata negli anni proprio di quella sottomissione, di quel servilismo. Il contrasto di chiaro-scuro, luci-ombre, passività-violenza ci rinvia ad una società sostanzialmente "barocca", pre-illuminista, e questo è sicuramente il giudizio di Sciascia sulla Sicilia in particolare, ma forse anche sulla società italiana in generale, non solo al tempo del fascismo, quest'ultimo peraltro vissuto più come una categoria dello spirito, eterna e per così dire metastorica.

Il secondo omicidio consente, con poche immagini e poche battute, di approfondire l'ambiente piccolo borghese cui appartiene l'assassino, caratterizzato, sotto l'apparente bonomia della seconda vittima, da ipocrisia, falsità, egoismo, vigliaccheria.

Il terzo omicidio, quello della moglie, mostra un aspetto sostanziale di quel mondo: il disprezzo della donna, nei confronti della quale "l'amore" si tramuta in possesso. Lo sfregio della violenza sessuale, subito prima della morte, testimonia di una società pesantemente e ottusamente maschilista.

Vorrei far rilevare il carattere "pirandelliano" -per così dire- del personaggio, che nel corso della vicenda vediamo assumere maschere sempre diverse. Anche in questo caso il film riannoda i fili non solo con il romanzo di Sciascia, ma con una cultura che affonda le sue radici nel pessimismo e nel relativismo cinico del sofista Gorgia da Lentini, conterraneo di Pirandello.

Un'ultima osservazione circa la religiosità, anch'essa barocca, che traspare qua e là nel film. L'assassinio della moglie si consuma davanti ad un tabernacolo presso il quale la poveretta è inginocchiata a pregare, e il tema di una religiosità quasi ricattatoria compare in altri momenti.

Le scene del processo sono esemplari nel mostrare asciuttamente, senza alcuna ridondanza (in questo Amelio si mostra assai fedele a Sciascia), i due perni attorno ai quali si muove tutto: una corte carica di una ritualità priva di vera autorevolezza (solo il piccolo giudice possiede quest'ultima) e che pure incute paura; un pubblico schiamazzante, volgare, che parla con la sicumera dei luoghi comuni: "le bestie incatenate devono stare"; "la belva umana di Palermo" etc.

Su tutto questo si inserisce la pressione di fascisti piccoli e grandi, che soffiano sul fuoco, spingendo ad un giudizio sommario di morte. Il regime l'ha appena ripristinata, e ne pretende l'applicazione, segno tra l'altro della subordinazione del potere giudiziario, come di ogni altro potere, alla volontà del capo: "faremo giustizia come vogliamo noi e quando vogliamo noi", gridano minacciosi all'indirizzo del giudice le tristi folle schiamazzanti in fez e camicia nera, non a caso ornata col simbolo del teschio.

La narrazione filmica di alcuni momenti degli interrogatori illustra visivamente il contrasto tra la paziente, razionale, illuministica ricerca della verità del giudice e le valutazioni tutte di

“pancia” del milieu sociale che vi ruota attorno. Esemplari anche i dialoghi tra giudice e procuratore generale, rappresentante di una magistratura prona non palesemente, ma sostanzialmente al potere, dove il non detto è in molti casi assai più importante delle parole pronunciate. Quando il procuratore mostra la lettera del ministero che spinge, con ambigue parole, verso una condanna alla pena capitale, sente tuttavia la necessità, come in una disputa medievale, di coprirsi dogmaticamente con le tesi di Tommaso d’Aquino, consapevole della fragilità giuridica ed etica della pena di morte in sé.

Ho già ricordato il siciliano Gorgia, sofista e retore. Spesso, nel libro come nel film, la retorica viene usata non per svelare, ma per coprire la verità.

Vi è ancora un punto su cui vorrei soffermarmi poiché il regista introduce una modifica rispetto al libro. Ciò è in relazione ad un personaggio di cui non abbiamo ancora parlato, e che riveste in realtà un ruolo molto importante. Si tratta di uno dei giurati popolari. Di loro scrive Sciascia:

« C’era, nella giuria che era sortita eletta per quel processo, in qualcuno dei giurati [...], un qualche segno, appena percepibile, di umana tenerezza. Non verso l’imputato, ché nessuno poteva mai riuscire a provarne; ma verso la vita, le cose della vita, l’ordine e il disordine della vita. » (Sciascia, *Porte Aperte*, p. 59).

Uno in particolare, nel romanzo come nel film, colpisce per la personalità inconsueta. Fa l’agricoltore, ma si intuisce che conosce ed ama i libri, e proprio questa circostanza crea tra loro una sotterranea intesa:

« Il nome di uno scrittore, il titolo di un libro, possono a volte, e per alcuni, suonare come quello di una patria. » (Ivi, p. 60).

Quando al piccolo giudice giunge un dono anonimo, egli non dubita che si tratti del contadino-filosofo, che ha ereditato dal padre mezzadro una biblioteca, ha visto dei libri, ed ha deciso di leggerli (Amelio).

Il regista si concede qui una libertà. Sostituisce la silografia popolare di carattere sacro, di cui si parla nel romanzo, rappresentante una forza da cui pendeva un impiccato con su la scritta: La pia opera delle anime dei corpi decollati, con un libro. Si tratta dell’opera dello scrittore che più di ogni altro ha saputo scandagliare gli abissi di orrore che conducono alla follia del delitto: Födor Dostoevskij. Nessuno come lui, condannato a morte e

graziato all'ultimo istante, ha saputo peraltro raccontare l'orrore della condanna alla pena capitale, ha mostrato le infinite modulazioni della paura di fronte alla terribile attesa del proprio, violento precipitare nella morte ad opera e per volontà fredda di altri uomini.

Pensare costituisce l'indispensabile preparativo per decidere ciò che sarà e valutare ciò che non è più.

H. Arendt

Pensare è già filosofare, ma la filosofia cui far riferimento nell'analisi del film non è la filosofia teoretica, ma la filosofia pratica, quella filosofia tornata così prepotentemente in auge nel secolo scorso, a causa delle atroci vicende che direttamente ci hanno coinvolti. Dopo gli orrori e le barbarie la filosofia si è sentita "costretta" ad una disperata ricerca di senso. Di qui il primato della filosofia pratica, dopo il fallimento della Metafisica. Penso soprattutto ad un certo Hegel e ad un certo Heidegger.

Partiamo quindi, come è essenziale nel discorso filosofico, da una serie di domande, o di problemi:

Il giudice "giudica", è ovvio, ma che significa giudicare?

In Kant il giudizio emerge come un talento peculiare che non si può insegnare, ma soltanto esercitare. (Hannah Arendt, Teoria del Giudizio politico, ed. Melangolo 1990).

Nello stesso testo la Arendt osserva che il verbo greco *historein*, significa indagare per poter dire "come fu", ma in Omero il sostantivo *histor*, facilmente da noi tradotto come storico, in realtà significa giudice, perché solo chi sa ricostruire correttamente una vicenda è in grado di giudicarla. (cfr Arendt, op. cit., p.14)

Tutto ciò corrisponde molto all'idea del lavoro del giudice come mestiere esercitato con orgogliosa umiltà nel senso di fatica, conoscenza acquisita con l'esperienza. Non sacralità ma studio e ricerca onesta dei fatti. In quanto detto è contenuto un ossimoro, ma di questi è piena non solo la letteratura, ma la vita.

Si parla di aula di Giustizia, ma che cos'è giustizia, che cosa imparzialità?

Tutti vogliono chiamare giustizia quella disposizione di animo, per la quale gli uomini sono inclini a compiere cose giuste e per la

quale operano giustamente e vogliono le cose giuste: altrettanto è dell'ingiustizia, per la quale gli uomini commettono ingiustizie e vogliono le cose ingiuste". (Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro Quinto).

Se la giustizia scompare, non ha più alcun valore che vivano uomini sulla terra.

I. Kant, *Metafisica dei costumi*

Si consegue l'imparzialità tenendo conto del punto di vista degli altri [...] l'imparzialità non è il prodotto di un qualche punto di vista superiore, che di fatto risolverebbe la disputa ponendosi *au-dessus de la mêlée*. (H. Arendt, op.cit., p.67).

Nel concreto del film ciò si sostanzia nel non temere di far uscire il fango che circonda e nutre la vicenda narrata, che mescola corruzione personale e politica, protezioni oscure, responsabilità nascoste:

Logon Didonai, rendere conto, non (solo) fornire la prova, ma essere in grado di dire come si è pervenuti ad un'opinione e per quali ragioni le si è data formulazione. (ivi, p. 66).

Tornando al film, è triste cogliere - su questo punto - l'assoluta attualità degli umori della folla, opportunamente sobillata dal potere politico, che grida: "anche i giudici possono sbagliare", "qui si insultano i galantuomini"; "quanto ci costa questo processo". Ieri come oggi sembra prevalere la società dell'apparenza, nel film rappresentata dalla contessa che odiava il marito morto e traditore, ma lo difende e ne copre le malefatte, in nome di un sempre malinteso senso dell'onore familiare. In essa, ancora una volta, compiere il proprio dovere (da parte del giudice) viene detto provocazione, occultare la verità buona educazione, appartenenza alla società dei galantuomini.

Pena di morte

"Quale può essere il diritto che si attribuiscono gli uomini di trucidare i loro simili?... "Non è dunque la pena di morte un "diritto", mentre ho mostrato che tale non può essere, ma è una guerra della nazione con un cittadino, perché giudica necessaria o utile la

distruzione del suo essere. Ma se dimostrerò non essere la morte né utile né necessaria, avrò vinto la causa dell'umanità"

Cesare Beccaria, *Dei delitti e delle pene*

"La pena di morte non è materia di giurisprudenza ma di politica", dice il piccolo giudice ai colleghi che lo spingono ad essere accondiscendente con il potere, ma senza usare mai parole di verità.

"È un principio di tale forza, quello contro la pena di morte, che si può essere certi di essere nel giusto anche se si resta soli a sostenerlo"

Sciascia, *Porte Aperte*, p. 104

Quel che si vuole dimostrare è che c'è nel processo una contrapposizione tra il fascismo che cade inesorabile sui delitti efferati e l'antifascismo che squallidamente li difende.

Sciascia, *ivi*, p. 106

Sulla pena di morte sono tante le argomentazioni, gli esempi che potremmo presentare per mostrarne l'assoluta infondatezza sul piano morale, religioso, intellettuale, addirittura dal punto di vista dell'utilità, come chiarisce molto bene Beccaria nei suoi scritti. Qui osserviamo semplicemente che Sciascia, e sulla sua scia Amelio, raccontano un caso esemplare al contrario. Non si vuol ricorrere alle emozioni, ai sentimenti. Non si vuol commuovere il lettore/spettatore col racconto di un errore giudiziario o cose simili. Si propone un reo confesso, un personaggio sgradevole, per meglio sostenere con la forza della sola ragione la disumanità di una scelta che vede un uomo, seppur rappresentante della *Res Publica*, privare della vita un compagno di strada, un contubernale (viviamo tutti sotto lo stesso cielo!), come direbbe con splendida parola Seneca.

Cito da ultimo un breve dialogo tra il piccolo giudice, che ha ottenuto l'ergastolo per il pluriassassino, e l'ormai stanco, cinico procuratore generale:

P.: "ma non le pare di star trovando un alibi per sé, per la vanità... della sua protesta... e che, insomma, nella difesa del principio lei non ha fatto conto della sofferenza di quell'uomo?"

G.: "È vero che in me la difesa del principio ha contato più della vita di quell'uomo. Ma è un problema, non un alibi. Io ho salvato la mia anima, i giurati hanno salvato la loro: il che può apparire molto comodo. Ma pensi se avvenisse, in concatenazione, che ogni giudice badasse a salvare la propria..."

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

RECENSIONE

di Pina Montesarchio

Anna Rita Nutarelli – Walter Pilini, *La filosofia è una cosa pensierosa* Diario di un'esperienza nella Scuola Primaria di Chiugiana, pp. 260, Morlacchi ed., Perugia 2005¹

Il libro nasce all'indomani delle giornate della Montesca² di Città di Castello, nella sontuosa residenza di fine Ottocento che nel 1909 ha ospitato la Montessori per un corso.

"La verità? No, la verità vieni con "noi" a cercarla. La tua tienitela!".

Parafrasando le parole di Antonio Machado, i bambini invitano Anna Rita e Walter, perché diventino loro compagni di viaggio: nessuno sa dove si va, *"è camminando che si fa il cammino"*.

Che cosa è il tempo, che cosa è l'arte, che cosa è la conoscenza, cos'è la verità, domande importanti - ma quale domanda non lo è -, sono solo alcune delle tante soste del dialogare dei bambini, un andare che porta lontano.

Il libro raccoglie il frutto di due anni di lavoro. Diario di un'esperienza nella Scuola Primaria di Chiugiana di Anna Rita Nutarelli e Walter Pilini.

Heidegger definisce la verità come "Lichtung" la radura, quella parte del bosco in cui non vi sono piante. Dunque, il luogo in cui si realizza una vera e propria illuminazione. Questo significa che se è vero che i sentieri del bosco non portano da nessuna parte e, meno che mai, all'essere, è anche vero che possono condurre a radure in cui l'essere si illumina, in cui cioè si può far luce su di esso.

I pensieri dei bambini come piccole radure.

Raffaele: *"Fare il filosofo è bello e emozionante, perché devi fare qualcosa che ha bisogno di coraggio"* (p.23).

¹ Il volume appartiene alla collana "Filosofia con i bambini", curata dal Prof. Livio Rossetti, Università di Perugia. La collana è nata con la pubblicazione del libro di Pina Montesarchio "La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti" Morlacchi ed. Perugia 203.

² Villa Montesca ha ospitato le giornate di studio "Filosofare con bambini e ragazzi" 31 marzo – 3 aprile. Il convegno è disponibile in www.filosofare.info e in www.lifu.unipg.it/amicasofia/.

Il filosofo deve avere il coraggio di restare da solo, di levare forte il suo grido.

“Noi intellettuali, interessati alle idee; abbiamo fabbricato le armi più terribili per migliaia di anni, uccisori di masse di uomini in nome di un’idea, una dottrina, una teoria e una religione, tutte queste cose sono il prodotto del nostro lavoro, invenzioni di noi intellettuali”³.

Noi insegnanti, interessati alle idee, non possiamo essere messaggeri di un credo, di una fede che censura i pensieri dei bambini, le loro domande, le loro ipotesi: gli errori della scuola.

“In angoli caldi delle nostre aule, dove ci sono i divani e i tappeti, seduti comodamente” (p.235), così scrivono Anna Rita Nutarelli e Walter Pilini, insegnanti della scuola Primaria di Chiugiana, presentando la loro esperienza di filosofia con i bambini, lavoro che si iscrive nel quadro della innovazione metodologico/didattica come testimonianza forte di un modo bello di ricomporre il divario fra pensiero pedagogico e pratica educativa.

“Lavorare il più possibile senza servirsi di modalità trasmissive del sapere, ma facendo della metodologia della ricerca un cardine del proprio lavoro, all’interno della quale il sapere e la conoscenza si costruiscono e concregono e dove la formulazione di ipotesi, il dubbio, il diritto alla parola ed il ragionamento sono pratiche abituali del fare scuola quotidiano” (p.3).

Altrove non è così, ci sono scuole dove lo spazio didattico non è pensato come dimensione formativa.

Io nel difficile ruolo di docente dissidente, in una realtà napoletana di periferia, di forte degrado.

Il suo nome è Giacomo. Piccolo di statura, lo si può facilmente confondere con un alunno di prima, invece frequenta la quinta. Arriva ogni mattina alle 10, solito richiamo alla puntualità; lui si scusa, va a sedersi silenzioso; il giorno dopo di nuovo in ritardo. Quella mattina la sua insegnante si irrita molto nel vederlo entrare a lezione avviata. *“Non è possibile, ogni giorno arrivi in ritardo!”* Giacomo si sfilò la cartella dalle spalle e la lanciò a terra. Si alzò il

³ POPPER K. R., *In search of a better World [Alla ricerca di un mondo migliore]*, Rodledge, London-New York, 1992, pagg. 188-189 [trad. di G. Zappitello].

grembiule, era in pigiama: *“La mattina corro a svegliare mamma ma lei dorme, se stamattina non trovavo il grembiule non venivo a scuola”*. Raccolse la cartella, si avviò al suo posto, chiuso nel suo⁴.

L'educazione è un atto d'amore e perciò un atto di coraggio. Non si può avere paura del dibattito, dell'analisi della realtà. Non si può sfuggire alla discussione creatrice, se non si vuole trasformare tutto in una farsa. L'educazione come pratica di libertà (Paulo Freire). La scuola non cambia il mondo La scuola cambia le persone. Le persone cambiano il mondo e il modo di fare scuola.

Secondo Morin in *La testa ben fatta*, sin da bambini occorre incoraggiare la propensione spontanea all'indagine orientandola verso i problemi fondamentali dell'esistenza. *“Piuttosto che reprimere le curiosità naturali, quelle di ogni coscienza che si risveglia, si dovrebbe partire dalle prime domande: cos'è l'essere umano? La vita? La società? Il mondo? La verità? Così si realizzerebbe, a partire dalla scuola primaria, un processo che legherebbe le domande sulla condizione umana alle domande sul mondo”*. E proprio *“la filosofia deve eminentemente contribuire allo sviluppo dello spirito problemizzatore, estendere il suo potere riflessivo e interrogativo alle conoscenze scientifiche come alla letteratura e alla poesia, e nello stesso tempo nutrirsi di scienza e di letteratura”*. Si attuerebbe così quella *“ecodisciplinarietà”* capace di radicare le scienze umane in quelle biologico-fisiche, e viceversa.⁵

È possibile l'esperienza del conoscere, l'entusiasmo per la scoperta del mondo e per la costruzione e ri-costruzione dei saperi in un luogo dove i bambini si recano attrezzati come soldati o escursionisti: zaino in spalla, la merenda e una piccola scorta d'acqua per bere; costretti a stare più ore seduti nei banchi in fila indiana, mentre una voglia ribelle dentro reclama più movimento e più libertà? Una scuola dove un'aula vale l'altra: non è uno spazio identitario, non suscita il senso dell'appartenenza né negli alunni né nei docenti.

Occorrerebbe il coraggio di Freinet e gridare NO! Lasciare il proprio luogo di lavoro per dedicare il proprio tempo e impegno e passione a costruire un'altra scuola. Una scuola cantiere dove costruire insieme ai bambini cose e significati intorno alle cose.

⁴ A.S.2002/2003, Alunno di V, I.C “E.Unita” Afragola (NA).

⁵ Claudio Calmiero *“L'educatore”* – Annata 2005/2006 – n. 6 – pp. 21-23

La scuola primaria di Chiugiana è già un'altra scuola.

Senza bambini che imparano da una parte e adulti che insegnano dall'altra, ma alunni co-progettatori e co-produttori della propria formazione, e dell'adulto che impara per tutta la vita.

Il sogno di uno scambio. Tu prendi e dai. Insegni e impari. Gli altri imparano e insegnano.

Un dialogo in un luogo caldo, dove ognuno ascolta l'altro prima di parlare e dove ognuno insegna a chi impara, imparando da lui.

La Scuola di Chiugiana ha il sapore antico della mia infanzia. L'impasto di farina a lievitare in un luogo caldo. Piccoli pezzi da infornare, ed era pane. Le uova disposte in un cesto stavano in un luogo caldo, la chioccia teneva la covata. L'attesa era grande, poi d'improvviso il becco dei pulcini rompeva il guscio, era una festa, lo stupore e la gioia era comune ai bambini e agli adulti, in quel luogo caldo.

"La filosofia propone una parola agli amici ed insieme riflettono. Il capo non c'è, però c'è quello che scrive le idee degli altri, naturalmente anche la sua; le mette insieme con quelle degli altri filosofi per ottenere un unico significato". (Francesco, alunno di IV, p.24)

Anna Rita Nutarelli e Walter Pilini non intendono la filosofia come una materia nuova, piuttosto un clima nuovo che aiuta a superare i confini talora rigidi delle varie discipline, nell'ottica della complessità., superando quella che qualcuno già definisce "lipman-mania", ridurre il fenomeno a "programma con *copyright*", come se fosse impossibile fare filosofia con i bambini al di fuori del materiale strutturato di Lipman. Non è così. Il riferimento originario risale a Socrate, alla maieutica, al concetto di autoeducazione. Con tale proposta, infatti, non si vuole insegnare la filosofia, bensì "farla", praticarla insieme ai bambini.

Fare filosofia, perché? (p.229)

- Per sviluppare l'autonomia dell'apprendere.
- Per acquisire un senso critico.
- Per vivere la classe come luogo nel quale si dialoga, si interpreta, si comunica per crescere insieme, sia dal punto di vista intellettuale, sia da quello emotivo.

- Per abituarsi a porsi continuamente dei perché.
- Per apprendere la fatica del coinvolgimento personale.
- Per rifuggire da qualsiasi atteggiamento dogmatico e fondamentalista.
- Per formare, prima e più che informare.
- Per abituarsi allo stupore e alla curiosità.
- Per l'esigenza di sviluppare la comprensione umana in un quadro di educazione alla mondialità, alla pace e all'attraversamento dei conflitti.
- Per avviare i bambini/e ad un atteggiamento filosofico inteso come disposizione alla riflessione e alla comunicazione, sia cognitiva che emotiva.
- Per impadronirsi del linguaggio metaforico, intendendo le metafore, non solo come mezzo espressivo, ma come strumento conoscitivo chiave per interpretare il reale.
- Per (ri) dare a bambini/e il diritto alla parola, da cui, oggi, sembrano essere sempre più espropriati, ed all'ascolto.

"Se un essere che fa parte di un gruppo, ha problemi e difetti e un altro lo allontana e lo elimina, perde l'occasione di capire quello che sa fare veramente". (p. 186)

Un invito, quello dei bambini, a convertire lo sguardo, chi perde non è chi viene allontanato ma colui che allontana.

Se il parlare dei bambini fa riflettere l'adulto, è importante che ciò accada.

Altrimenti il parlare dei bambini sarà vano, un prospettare ipotesi che l'adulto accoglie come solo esercizio del pensiero e non come piccole **radure**... l'aprirsi di un altro scenario sul mondo, forse mai considerato prima.

Annarita e Walter sono insegnanti capaci di stare fuori dalle righe (quando ce n'è bisogno) coniugando utopia e disincanto. Ai bambini non danno risposte ma la parola.

Elisa *"Male è quando si uccide, quando non si considerano gli altri e si fa finta di niente"* (p.149).

Quando si fa finta di niente, quando non ci si accorge dell'altro, come se non esistesse.

Un ignorare l'altro che è un togliergli la vita.

L'indifferenza, il male più grande.

Gerica *"La felicità, quando vado in un parco, trovo un bambino o una bambina che vuole giocare con me e giochiamo insieme"* (p. 166)

Felicità è il sollievo di non essere più soli, la gioia di condividere, di fare cose insieme.

Dietro le voci dei bambini intravedo i loro gesti, mi sono familiari. Quello stringersi nella riflessione che fa l'espressione più seria, e la meraviglia quando il dialogo prospetta un'altra apertura, un'ipotesi non considerata ma che infine raccoglie l'attenzione di tutti.

Lo sforzo di dare ragione delle proprie ragioni prende forma in una mappa che traccia il percorso dei pensieri dei bambini (p.105). Mappe che i bambini costruiscono tracciando linee che legano parole, che le allontanano e le stringono poi in un nodo di definizione più alta. Sono gli stessi alunni a dire i concetti che vogliono evidenziare e i legami fra i concetti espressi, costruendo così il percorso del ragionamento non riconducibile ad altri ma personale, proprio della comunità di bambini che vive insieme il tempo del dialogo e della ricerca, nella consapevolezza dei propri processi mentali, tappa fondamentale per il raggiungimento di un apprendimento autonomo, in un ambiente collaborativo e cooperativo che rimanda l'apprendimento alla sua vera natura di processo sociale.

La filosofia è una cosa pensierosa è un libro scritto a quattro mani, più due per ogni bambino che ha partecipato a questa avventura del fare filosofia.

Il libro di Rita Nutarelli e Walter Pilini è un viaggio formativo, non un chiudere i conti. Un messaggio rivolto a ciascun insegnante a fare della propria vita di docente una ricerca permanente di senso.

Perché ricordare il proprio lavoro, riscriverlo, vuol dire aprirlo al senso.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)