



Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 26 – maggio 2011

REDAZIONE

Direttore responsabile:
Francesca Brezzi

Direttori editoriali:
Mario De Pasquale
Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it
annabian@tin.it

Valerio Bernardi
Cristina Boracchi
Ferruccio De Natale
Francesco Dipalo
Armando Girotti
Fulvio C. Manara
Fabio Minazzi
Graziella Morselli
Gaspare Polizzi
Emidio Spinelli
Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it
tondino_baby@libero.it
fdenat@iol.it
francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)
armando.girotti@unipd.it
philosophe0@tin.it
fabio.minazzi@asi.unile.it
morselli@aliceposta.it
gasppo@tin.it
emidio.spinelli@sfi.it
b.ventura@irre.marche.it

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

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
Per la scuola e per l'insegnamento della filosofia: iniziative della Società Filosofica Italiana	<p>BIANCA MARIA VENTURA, <u>Quali prospettive per l'insegnamento della filosofia? Note a margine della giornata di studio "La filosofia nella scuola italiana"</u></p> <p>COMMISSIONE DIDATTICA SFI (a cura di M. ARIOTTI), <u>Tesi su politica scolastica e insegnamento della filosofia</u></p>
Percorsi didattici per le scuole secondarie superiori	<p>ERNESTA ANGELA BEVAR, <u>L'etica della dikaiosyne</u></p> <p>MARIA CRISTINA PRANDI, <u>Implicazioni filosofiche della Rivoluzione scientifica</u></p>
Incontri con la filosofia	<p>SFI SEZIONE DI ANCONA, <u>La filosofia nella città</u> (a cura di BIANCA MARIA VENTURA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • MICHELE DELLA PUPPA, <u>Siamo liberi di scegliere?</u> • PAOLA MANCINELLI, <u>Ugualmente liberi nella differenza?</u> • GIULIO MORACA, <u>Libertà nel dialogo</u>
Filosofia e cinema	CRISTINA BORACCHI, <u>Cinema e terrorismo: l'impossibile narrazione della Storia dopo l'11 settembre</u>
Filosofia e letteratura	MARIO GUARNA, <u>Pirandello e Sartre: l'essere e la maschera</u>
Spazio giovani	<p>ANNA BIANCHI, <u>Perché «Spazio giovani»?</u></p> <p>GIOVANNI MASINI, <u>Il paradigma della tirannide nella storia e nel pensiero politico europeo</u></p>
Sfide culturali ed educative	<p>NUNZIO CENNAMO, <u>Nell'era post-digitale si manifesta una nuova forma di analfabetismo</u></p> <p>NUNZIO CENNAMO, <u>Il ruolo dei modelli dell'Ingegneria dell'Informazione nelle nuove prospettive didattiche</u></p> <p>FABIO FINESCHI, <u>Le filosofie inconsapevoli. Il disagio: dalla medicina alla maieutica</u></p>
Recensione	ANNALISA CAPUTO, <u>Philosophia Ludens. 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia</u> (a cura di MARIO DE PASQUALE)

EDITORIALE

Mario De Pasquale

Aprire questo numero è una seria riflessione della Commissione Didattica della Sfi sullo stato della scuola pubblica nel nostro paese e, in questo contesto, dell'insegnamento della filosofia. Il documento, ottimo sotto tutti i punti di vista, è stato già pubblicato sull'ultimo numero del Bollettino Sfi, ma abbiamo ritenuto di pubblicarlo su questo numero 26 di CF per la particolare rilevanza del tema. Il nostro paese sta attraversando un periodo buio, di crisi e di difficoltà, che ancora non sembra terminare. Ne è sintomo la politica scolastica portata avanti dal governo del paese. Si procede a presunte riforme senza un'idea condivisa del valore e della funzione della scuola, nel promuovere non solo benessere economico, occupazione e mobilità sociale ma uguaglianza, solidarietà, convivenza e coesione civile. La legge Gelmini in realtà è costituita da una serie di provvedimenti nati da una legge di Bilancio, la legge 133 del 2008, che mira a razionalizzare e a riordinare il sistema scuola in un contesto di equilibrio di Bilancio, risparmiare risorse. L'analisi della riforma nel documento è molto accurata e mette in luce le contraddizioni, le superficialità, le incongruenze. Il documento rileva invece l'esigenza di un dibattito ad alto livello sulla scuola, che produca interventi non legati a interessi immediati di breve periodo, ma tendano a ricostruire un progetto di scuola di lungo periodo, rispondente alle nuove esigenze formative. In questo contesto problematica B.M. Ventura si chiede: *Quali prospettive per l'insegnamento della filosofia?* L'autrice riporta con ampia descrizione i risultati di una giornata di studi. Su questi temi la libera università di Lingue e Comunicazione (IULM) in collaborazione con la Società Filosofica Italiana ha organizzato a Milano il 25 gennaio 2011, una giornata di studi, il 25 gennaio 2011, dal titolo *La filosofia nella scuola italiana*, significativa occasione per tornare a riflettere sulla presenza della filosofia nei percorsi di educazione formale – scolastici ed universitari – ed anche sulla domanda di filosofia che si riscontra sempre più pressante negli ambienti non formali. La giornata è stata organizzata in preparazione dell'High Level Regional Meeting on the Teaching of Philosophy (Europe and North America), Unesco - Università IULM, Milano 14 e 15 febbraio 2011. Della stessa autrice il resoconto "Filosofia nella città", che riporta tutte le iniziative della sezione della Sfi di Ancona, rinnovando una tradizione ormai consolidata.

Il rapporto tra filosofia e linguaggi estetici è approfondito da due begli interventi, riguardanti il cinema e la letteratura. Nella sezione "Filosofia e cinema" un altro qualificato intervento, bello e da leggere, di C. Boracchi su *"Cinema e terrorismo: l'impossibile narrazione della Storia dopo l'11 settembre"* il film *11'09''01*, esperienza collettiva che ha visto nove registi impegnati nella medesima riflessione - il terrorismo islamico e non solo, l'abbattimento delle Twin Towers – con l'unica consegna di restare nel tempo assegnato di undici minuti, nove secondi e un fotogramma per ciascun cortometraggio che compone un grande affresco sulla storia recente. Invece nella sezione letteratura e filosofia M. Guarna presenta un contributo interessante dal titolo, *Pirandello e Sartre: l'essere e la maschera*.

Interessanti anche i percorsi didattici proposti da E.A. Bevar, *L'etica della dikaiosyne*, e da M.C. Prandi, *Implicazioni filosofiche della Rivoluzione scientifica*.

Una nuova rubrica da questo numero nella nostra Rivista: *Spazio Giovani*. Come afferma la curatrice, A. Bianchi, la rubrica è stata pensata "per creare uno "spazio" riservato ai giovani che hanno scelto di dedicarsi allo studio della filosofia, nonostante gli esiti scoraggianti di tutte le ricerche sul futuro professionale dei laureati nella nostra disciplina. Il primo intervento è del "giovane" G. Masini, *Il paradigma della tirannide nella storia e nel pensiero politico europeo*.

Nella rubrica "Sfide culturali e educative" abbiamo inserito dei contributi che, pur non essendo scritti da filosofi e rivolti a filosofi e insegnanti della filosofia, sono tuttavia rilevanti perché offrono conoscenze di natura trasversale, indispensabili per il lavoro sia del filosofo sia del docente di filosofia. Siamo stati dubbiosi nel pubblicarli, ma infine abbiamo pensato che avremmo fatto cosa utile mettere a disposizione dei nostri lettori le riflessioni e le conoscenze che in essi vi sono presenti, anche tenendo conto dell'ottimo livello qualitativo dei contributi. Due contributi trattano d'ingegneria dell'informazione e di eventuali nuove prospettive didattiche. N. Cennamo, infatti

ti, è autore di due contributi: *Nell'era post-digitale si manifesta una nuova forma di analfabetismo; Il ruolo dei modelli dell'Ingegneria dell'Informazione nelle nuove prospettive didattiche*. L'altro riflette sulla valenza pedagogica di una teoria sulla maieutica fondata su basi scientifiche e metafisiche. Il contributo di F. Fineschi articola nel saggio, *Le filosofie inconsapevoli. Il disagio: dalla medicina alla maieutica*, in modo rigoroso un punto di vista sulla questione, che può essere discutibile ma interessante.

In ultimo una recensione (a cura di M. De Pasquale) su un volume di grande interesse didattico. A. Caputo, con la collaborazione di A. Mercante e di R. Baldassarra, ha pubblicato un testo *Philosophia Ludens. 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, edito dalla Casa Ed. Meridiana, in una collana curata da A. Brusa. Nel libro vi sono 240 schede (52 sono nel testo e le rimanenti su un CD allegato) che mirano a supportare una didattica di tipo ludico-creativo. I giochi proposti, in buona parte già sperimentati da docenti di licei da alcuni anni e validati dall'esperienza, sono pensati e strutturati come modi di dialogare con i pensatori del passato, partecipando ai mondi possibili da loro progettati.

QUALI PROSPETTIVE PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA?

NOTE A MARGINE DELLA GIORNATA DI STUDIO LA FILOSOFIA NELLA SCUOLA ITALIANA

Bianca Maria Ventura

La domanda, tutt'altro che nuova nel panorama scolastico e universitario italiano, torna a farsi pressante a seguito del nuovo assetto ordinamentale, organizzativo e didattico pensato per la scuola secondaria di secondo grado dalla riforma Gelmini.

Su questi temi la libera università di Lingue e Comunicazione (IULM) in collaborazione con la Società Filosofica Italiana ha organizzato a Milano il 25 gennaio 2011, una giornata di studi, significativa occasione per tornare a riflettere sulla presenza della filosofia nei percorsi di educazione formale – scolastici ed universitari – ed anche sulla domanda di filosofia che si riscontra sempre più pressante negli ambienti non formali.

Dedicata ai docenti di filosofia e, più in generale a quanti hanno a cuore il futuro dei giovani e organizzata in preparazione dell' Hig Level Regional Meeting on the Teaching of Philosophy (Europe and North America), Unesco- Università IULM, Milano 14 e 15 febbraio 2011, la giornata di studi del 25 gennaio 2011, dal titolo *La filosofia nella scuola italiana*, si è articolata in tre tavole rotonde:

- **Tradizione ed innovazione nell'insegnamento della filosofia** - coordinata da Fulvio Tessitore (Accademia dei Lincei) - in cui, attraverso i contributi di Enrico Colombo (Liceo Scientifico *Frisi* di Monza, , Costantino Esposito (Università di Bari), Anselmo Grotti (Liceo scientifico *Redi*) di Arezzo, Bianca Maria Ventura (ANSAS, nucleo territoriale per le Marche) e Dario Zucchello (Liceo Classico *Volta* di Como), si è affrontato il problema della scelta dei contenuti filosofici per l'apprendimento e, dunque, della loro trasposizione didattica, della loro confluenza nella promozione delle competenze "per la vita" ed anche del bisogno di formazione degli insegnanti cui viene richiesto come di consueto il grande sforzo di far vivere insieme, conciliate ed efficaci, tradizione ed innovazione.
- **Nuove forme di cultura e nuovi specialisti nella formazione degli insegnanti di filosofia** – coordinata da Enrico Berti (Accademia dei Lincei) – in cui, attraverso i contributi di Massimo Marassi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Francesco Coniglione (Università di Catania), Fabrizio Lo Monaco (Università *Federico II*), Gaspare Polizzi (Liceo Classico *Galileo* di Firenze), si sono affrontati i temi della formazione iniziale dei docenti di filosofia, affidata all'università in forme ancora da esplorare, dopo che l'esperienza delle SSIS si è conclusa.
- **Oltre la scuola** – coordinata da Maria Bettetini (Università IULM) – in cui, attraverso i contributi di Francesca Brezzi (Università Roma Tre), Mauro Ceruti (Università di Bergamo), Maurizio Ferraris (Università di Torino), Elio Franzini (Università Statale di Milano), Ugo Perone (Università del Piemonte Orientale, Vercelli), Luca Maria Scarrantino (CISPH), Carlo Tatasciore (Liceo Scientifico A. *Volta* di Francavilla al Mare), si sono affrontati i temi delle modalità di divulgazione del sapere filosofico in ambiti non formali: all'esame dell'esistente, guardato con cauto ottimismo, hanno fatto riscontro ipotesi propositive in uno stimolante confronto tra diversi punti di vista.

Vistosa, imbarazzante e significativa l'assenza dei tre interlocutori del MIUR, invitati alla giornata di studio: Max Bruschi, Giovanni Biondi e Giuseppe Casentino.

Nell'impossibilità di ricostruire qui la vivacità della riflessione che si è svolta nell'ambito delle tre tavole rotonde e che si è arricchita dagli interventi del pubblico, vorrei soffermarmi su alcune questioni – fortemente intrecciate tra loro – di particolare rilievo per i docenti della scuola:

- i contenuti e la loro trasposizione didattica;
- gli obiettivi dell'insegnamento della filosofia;
- la formazione in servizio degli insegnanti di filosofia.

Sulla prima questione, la preoccupazione fondamentale dei docenti di filosofia è di ricercare, all'interno della storia della filosofia, temi e problemi capaci di appassionare gli studenti del tempo presente, nativi digitali e sollecitati da una molteplicità di stimoli imperiosi e contrastanti. A loro è dedicata la sfida di un insegnamento-apprendimento efficace in quanto ricco di "tradizione" e di "innovazione". A questo proposito osserva Anselmo Grotti:

Si insiste da più parti, da tanto tempo e con molte buone ragioni sulla necessità di un apprendimento significativo, cioè che dica qualcosa a chi apprende. Ciò vale anche per la filosofia. Per questa disciplina, si spinge di solito perché si affrontino in classe le questioni di senso, quelle che non possono non essere significative. Chi sono, da dove vengo, dove vado? Kantianamente: cosa posso sapere, cosa devo fare, cosa posso sperare? Senza nominarla, si spinge verso quella che un filosofo umbro del XVI secolo, Agostino Steuco, chiamava *philosophia perennis* e contro cui la concezione gariniana della filosofia come sapere storico ha aspramente combattuto in Italia. C'è qualcosa di paradossale in questo, perché sono questioni di cui in molte Facoltà di filosofia non c'è quasi più traccia e cui i filosofi di mestiere di solito imparano a guardare con diffidenza, se non con sufficienza. E' come se si volessero tirare in ballo le grandi questioni solo con i più giovani e nella zona franca della scuola, perché poi saranno messe al bando, con nostalgia o soddisfazione. Se non è più concessa una *philosophia perennis*, almeno una *didactica perennis*. Al liceo si può sognare. A ben guardare, si gioca ancora una volta sui banchi di scuola una partita importante, perché ne va dell'identità della filosofia o, più concretamente, dell'identità di chi la impara e la insegna. A guardare la questione dalla scuola ma un po' oltre la scuola, ne va di ciò che chi pratica la filosofia sa di se stesso, come dice Platone in *Settima lettera* 341b, quando denuncia tentativi di plagio: "...ma chi sono, neppure loro lo sanno"¹.

Queste considerazioni hanno a che fare – e molto – con la scelta dei contenuti del curriculum di filosofia ed anche con la loro trasposizione didattica. È su questo fronte, infatti, che si gioca il legame tra innovazione e tradizione. Come affrontare in aula, le «grandi questioni filosofiche», rendendole atte all'apprendimento, senza, però impoverirle o banalizzarle, senza ridurre l'intrinseco potenziale formativo? Occorre tornare al cuore stesso della filosofia e alle sue origini: «Certamente filosofi furono Socrate e Platone e nell'intensità maieutica del loro rapporto spirituale nacque la concezione esplicita della filosofia come intermedia tra sapienza e ignoranza, raccomandabile ancora oggi per affrontare le origini quali che siano, anche a scuola [...] La meraviglia rispetto alle origini non è la condizione spirituale del primitivo superata razionalisticamente nell'uomo moderno, ma è la linfa dei miti, che scorre anche in alcuni uomini e alimenta la consapevolezza di non sapere. Nell'interpretazione di Aristotele, la meraviglia delle origini non è la premessa della filosofia che, a sua volta, è la condizione del sapere, una volta superati l'ignoranza e il dubbio. Meraviglia è il nome della filosofia, la condizione del filosofo, sempre presso le origini, cioè presso il dubbio»².

Meraviglia, interrogazione, domanda: sono le condizioni imprescindibili dell'esperienza filosofica, anche a scuola. Tutto ciò richiama la didattica seminariale della filosofia che ha una sua storia di pregio forse oggi un po' dimenticata, ma di cui è possibile ritrovare tracce significative³.

Oggi la tendenza è quella di parlare di laboratorio: come osserva A. Grotti a questo proposito, gli stessi manuali scolastici presentano una sessione dedicata alla didattica laboratoriale. La domanda è: quanti docenti la usano davvero come pratica ordinaria e non solo finalizzata ai momenti di verifica? Ma soprattutto la domanda è: che cosa intendiamo quando parliamo di didattica laboratoriale? Cito ancora una volta dalla relazione di Anselmo Grotti, perché la sua risposta mi sembra illuminante: «il laboratorio [...] è il luogo in cui gli strumenti sono a disposizione, in cui le competenze di tutti sono necessarie, in cui le variabili possono essere tenute sotto controllo senza però escludere possibilità nuove, in cui sperimentare il vecchio apre alla sperimentazione del nuovo, in cui si discute intensamente, ma con ordine, in cui si condivide un impegno di conoscenza e in cui chi fa ricerca finisce

¹ A. Grotti, Tavola rotonda *Innovazione nella tradizione nell'insegnamento della filosofia*, Milano 2011.

² Ivi.

³ «un decennio di "Quaderni" MIUR dedicati alla filosofia insegnata bene, dal 1994 al 2004, l'epoca ormai spiritualmente lontana in cui la filosofia sembrava potesse trovare casa in Italia in ogni ordine di scuola e perfino al biennio. La filosofia insegnata aveva addirittura una città tutta per sé, la "Città dei filosofi"; www.portalefilosofico.com, cioè il ligure Portale del Centro della Ricerca Laboratoriale e Didattica della Filosofia; i Laboratori didattici attivati a Firenze dal 2002 presso la Fondazione "Niels Stensen", intorno alle edizioni del *Novembre stenseniano*, cioè incontri con esperti di primo piano, molti dei quali filosofi, su questioni cruciali, come la trascendenza, la scoperta del DNA, l'era informatica, l'evoluzionismo, l'etica del nuovo millennio» (A. Grotti).

col sentirsi come a casa propria. Una bella idea di scuola. Il laboratorio evoca le suggestioni dell'alchimia e del fervore della scoperta scientifica. Ma forse non sarebbe male tornare a parlare di seminario, perché i semi, una volta gettati, continuano a maturare, a dare frutti, a diffondere ancora la propria forza generativa»⁴.

Per i docenti l'impegno di trasporre i contenuti filosofici in una forma che non sia esclusivamente narrativa – in una forma che attenga alla natura stessa della filosofia e alla sua storia – al momento attuale deve tener conto «del richiamo a una didattica per competenze che proviene dai documenti internazionali sottoscritti dal nostro paese, che vincolano ormai, a scadenze ravvicinate, all'attenzione al nesso, sottolineato nella nozione di competenza dei manifesti europei (Lisbona 2007), tra conoscenza e abilità, e a un quadro che non è più quello monodisciplinare ma quello degli assi culturali e delle aree disciplinari, che dovrebbero costituire il nuovo ambiente della programmazione didattica per competenze, con prove strutturate per controllare il conseguimento di conoscenze, abilità e competenze in una dimensione pluridisciplinare integrata»⁵.

Il problema della scelta dei contenuti e della loro trasposizione didattica si intreccia allora con quello della definizione del Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente, cioè dell'insieme delle competenze da possedere in uscita dai percorsi liceali⁶. Ma tra la *padronanza*⁷ richiesta a conclusione del percorso liceale e i contenuti indicati come imprescindibili per il conseguimento delle competenze stesse, c'è, come sottolinea Zucchetto, una contraddizione: «È in questo senso doveroso segnalare come lo sforzo - innovativo e interessante nei suoi risultati - di definire un Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente (in pratica un quadro delle competenze in uscita dai percorsi liceali) sia stato poi contraddetto dalle Indicazioni nazionali relative alla disciplina, che risultano sostanzialmente improntate alla ripetizione del tradizionale modello di insegnamento storico, nell'alveo di una anemica licealità gentiliana»⁸.

Dunque per i docenti il problema della scelta resta: se l'obiettivo dell'insegnamento della filosofia è la promozione delle competenze "per la vita", come costruire il percorso che consenta di pervenire alla meta?

E siamo alla questione della formazione dei docenti ai quali sempre si chiede lo sforzo di mediare tra la riflessione per così dire "colta", pedagogica e di didattica disciplinare, e le difficoltà che si incontrano nella concreta pratica didattica, in cui *innovare* significa talvolta accogliere una serie di modalità di accesso ai saperi filosofici non sempre adeguatamente sostenute dal necessario rigore scientifico e dall'altra *conservare* significa mantenere contenuti e metodi inalterati per decenni. L'esperienza sul testo filosofico⁹, ad esempio, rivela come la sua centralità nell'insegnamento della filosofia, sulla quale la stessa commissione didattica da oltre trent'anni lavora e su cui tutti concordano a livello di principio, sia in realtà ancora assai poco vissuta in aula. Eppure il testo filosofico è proprio il luogo in cui viene innovato, attraverso le operazioni di contestualizzazione, problematizzazione ed attualizzazione, ciò che la tradizione ci ha tramandato. Ma dare risposte nuove e pertinenti a vecchie questioni, non è così facile come sembra.

Anche in occasione della riforma dei licei è ancora alla scuola che si chiede continuamente di innovare, conservando il rigore quantificativo dei contenuti, di promuovere negli studenti competenze alte, consapevolezza e dominio di sé, partecipazione attiva e responsabile alla vita associata ...

Chi sta dalla parte della scuola avverte il disagio e talvolta anche il sentimento di inadeguatezza per questo compito grande che chiede formazione continua.

Il sostegno dato ai docenti in occasione della riforma riguarda soprattutto il primo biennio e consiste in iniziative di accompagnamento caratterizzate soprattutto da un'informazione capillare attraverso l'attivazione di siti dedicati. La formazione dei docenti in servizio è affidata alle reti di scuole che si organizzano autonomamente avvalendosi di «università, enti di formazione/associazioni professionali e disciplinari/imprese e/o altri soggetti attivi

⁴ A.Grotti, Tavola rotonda *Innovazione nella tradizione nell'insegnamento della filosofia*, Milano 2011.

⁵ D.Zucchetto, Tavola rotonda *Innovazione nella tradizione nell'insegnamento della filosofia*, Milano 2011.

⁶ Al termine del percorso liceale lo studente dovrà essere consapevole del significato della riflessione filosofica come modalità specifica e fondamentale della ragione umana che, in epoche diverse e in diverse tradizioni culturali, ripropone costantemente la domanda sulla conoscenza, sull'esistenza dell'uomo e sul senso dell'essere e dell'esistere; dovrà inoltre acquisire una conoscenza la più possibile organica dei punti nodali dello sviluppo storico del pensiero occidentale, cogliendo di ogni autore o tema trattato sia il legame col contesto storico-culturale, sia la portata potenzialmente universalistica che ogni filosofia possiede.

⁷ Insieme integrato di competenze trasversali alla cui formazione concorrono gli specifici contenuti disciplinari.

⁸ Ivi.

⁹ Progetto nazionale SFI *Innovazione nella tradizione. Attualità del testo filosofico*, 2007-2010.

nel territorio»¹⁰. La prevista offerta formativa nazionale, che «comprenderà anche approfondimenti sull'innovazione didattica con le nuove tecnologie [...]»¹¹ non è ancora stata predisposta dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica.

Nel contesto sopra descritto, motivo di forte disorientamento per i docenti è la proposta di un progetto “bello ed impossibile” con il quale si tenta di sanare la contraddizione in cui vive attualmente la scuola: «razionalizzare il sistema scuola», attraverso tagli (del personale, del tempo scuola, delle risorse, delle esperienze pregresse), senza detrimento per la qualità del servizio scolastico. Il disorientamento dei docenti cresce di fronte ad un obiettivo che si va progressivamente allontanando dai risultati possibili – diventare competitivi in un contesto di comparazione europea – disponendo di risorse sempre più scarse e di una percezione sociale sempre più fragile. E malgrado ciò, la scuola non arresta la sua ricerca: mentre vengono cancellate dalla riforma le molte – certamente troppe – sperimentazioni che ha realizzato dal 1974 ad oggi, le si chiede ancora una volta di sperimentare, di inventare nuove pratiche didattiche eccellenti da trasferire in contesti anche diversi da quelli che le hanno prodotte.

E così, nella scuola che sperimenta, tutti i soggetti che ne fanno parte, sia gli adulti, sia i soggetti in crescita, sono in situazione di apprendimento permanente. Per gli insegnanti si configura una nuova modalità di formazione in servizio che è rappresentata dall'*imparar facendo*, una forma di “aggiornamento professionale continuo”, che trova nella prassi didattica quotidiana conferme o smentite all'impianto teorico di riferimento.

I docenti possono guardare a questa realtà con l'occhio nero della delusione e dell'abbandono o con l'occhio azzurro della speranza e della creatività. Concediamoci questo lusso di guardare le cose con l'occhio azzurro e subito comprendiamo come per questa via gli insegnanti vadano aiutati. La progettazione educativa e didattica è il campo di impegno specifico della professionalità del docente. Racchiude l'autonomia della scuola e dei docenti, l'attenzione ai contesti, la presa in carico della diversità degli allievi, la concezione del “far scuola” come partecipazione, assunzione di responsabilità, impegno etico. Ma qual è il momento in cui il docente si rende capace di fare al meglio tutto ciò? Da tempo manca un piano organico di formazione degli insegnanti. Anche a proposito della riforma si insiste più sull'informazione che sulla formazione: ciò promuove una sorta di rigore esecutivo (contraddittorio con l'art. 6 del DPR 275/99, autonomia di ricerca) più che ingegno, creatività, flessibilità necessari ad una innovazione capace di non disperdere la tradizione filosofica, sia a livello di grandi questioni sia a livello del loro trattamento a fini didattici, sia infine a livello di esperienze di vita che della filosofia conservino tonalità e metodo e che diano senso all'esperienza scolastica. Anche la documentazione, che è un'operazione importantissima nella scuola ed anche abbastanza giovane, non può restare solo una vetrina di buone pratiche da imitare. L'esemplarità della buona pratica, al contrario, non dovrebbe generare ripetitività, ma nuova indagine, nuova ricerca, non fosse altro che per attivare continuità tra il vissuto e la nuova progettualità e, dunque, adattare a nuovi contesti ciò che è stato svolto con efficacia.

È proprio a questo proposito che acquista rilevanza l'invito - rivolto da Anselmo Grotti nell'ambito della riflessione svolta nella tavola rotonda *Tradizione ed innovazione nell'insegnamento della filosofia* - a guardare con rinnovato impegno progettuale gli errori commessi dalla scuola nel tentativo di rinnovarsi e rendere più efficace il proprio lavoro.

Nella scuola italiana ci sono alcune esperienze sulle quali riflettere, almeno per non commettere gli stessi errori. Ad esempio l'introduzione sperimentale della filosofia in alcuni Istituti Tecnici Industriali: si pensò che la contestualizzazione della filosofia comportasse l'abolizione di tutta la tradizione precedente la rivoluzione scientifica: gli studenti di una scuola tecnologica avrebbero dovuto confrontarsi con la grande stagione del pensiero scientifico moderno, da Galileo in poi. Chiaramente un errore. Come interpretare allora il bisogno reale fatto emergere dal testo di una “mancanza di spazio concessa ad ambiti tematici importanti come la filosofia della mente o del linguaggio, o la pochezza dello spazio lasciato alla filosofia morale e soprattutto alla filosofia politica”? Tenendo presente che è impossibile pensare di “stipare” in orari ridotti una adeguata presentazione di tutte le tematiche filosofiche; che il Novecento presenta problemi maggiori di altri periodi (la storiografia è meno consolidata ed esiste una grande pluralità di “ismi” che potrebbero creare disorientamento e conoscenze superficiali o anche convinzioni errate); che processi culturali e le strategie di apprendimento e organizzazione del sapere e

¹⁰ G. Biondi e G. Cosentino, *Lettera ai docenti*, Prot. AOODPPR N° 2537/U dell'08.07.2010.

¹¹ *Ivi*.

dell'informazione costituiscono allo stesso tempo lo *strumento* ma anche il *luogo* mentale del mondo contemporaneo.

E, dopo il "sospetto" e la cautela, ecco alcune sue interessanti proposte:

- Il Novecento può essere affrontato proprio a partire dalla "svolta linguistica", dalla filosofia del linguaggio e della mente, dalle implicazioni filosofiche delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale, dal ruolo della rivoluzione digitale nella organizzazione del sapere. In questo modo è possibile affrontare le grandi tematiche della filosofia (comprese quelle etiche e politiche).
- Si offre in questo modo agli studenti uno strumento di comprensione della realtà da loro vissuta, particolarmente delicata nella fase di rapida trasformazione, nonché una adeguata interazione con i saperi scientifici e tecnologici.
- È importante tuttavia non ritenere che tali tematiche siano relegate al Novecento. Per non cadere negli errori delle vecchie sperimentazioni sopra citate, è opportuno utilizzare il tema della "filosofia dell'informazione" anche come chiave di lettura dell'approccio filosofico classico.

Ad esempio:

- Il rapporto tra oralità e scrittura in Platone.
- Lo studio delle coppie concettuali idea/copia; forma/materia; dna/corpo; informazione/supporto; bit/atomo: similitudini e differenze.
- Il rapporto tra le diverse traduzioni di Aristotele.
- Il ruolo della stampa.

Nella stessa direzione va il lavoro della Commissione didattica della SFI, che anche per il triennio 2010-2012 intende sostenere l'insegnamento della filosofia attraverso una proposta progettuale, unitaria sul territorio nazionale, dal titolo *Filosofia e saperi scientifici*¹². Il nuovo progetto si pone in continuità con quello svolto nel triennio 2007-2010 ed ancora in corso in molti licei italiani, dal titolo *Innovazione nella tradizione. Attualità del testo filosofico*, in cui la doppia anima dell'insegnamento della filosofia, ma più in generale dell'insegnamento tout court, veniva esplicitata già nel titolo stesso del progetto: *innovazione nella tradizione*.

Il progetto nazionale *Filosofia e saperi scientifici*, presentato per ampi stralci nell'ambito della tavola rotonda milanese, vuol essere per i docenti un'occasione di autoformazione, che si avvale di un iniziale input unitario, di una sistematica osservazione dei processi e della valutazione comparativa degli esiti.

¹² Commissione didattica SFI (a cura di), *Filosofia e saperi scientifici*, Bollettino della Società filosofica, N°202, Nuova serie, Gennaio-Aprile 2011, pp. 45-65.

TESI SU POLITICA SCOLASTICA E INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA¹

Introduzione

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

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

Le reazioni all'attuale riforma della scuola, infatti, raramente hanno presentato questo profilo; raramente, cioè, è stata proposta un'analisi generale della situazione della scuola italiana e dei cambiamenti necessari. Tali reazioni hanno spesso assunto la forma della difesa dello *status quo*, o anche peggio della difesa corporativa; oppure hanno denunciato i drastici tagli al finanziamento del sistema scolastico, ma senza offrire un modello alternativo. La verità è che *manca una cultura condivisa su un'idea di scuola*, sui compiti che essa deve assolvere e sulle strutture adeguate a farlo. I problemi della scuola non sono solo italiani; alcuni di essi (il difficile rapporto con gli studenti, la crisi radicale dell'autorità degli adulti, l'insoddisfazione nei confronti dei saperi che la scuola trasmette, il disagio dei docenti nei confronti dell'"ambiente culturale" in cui si muovono i ragazzi, ecc.) sono comuni a tutte le società industriali avanzate. Per questo bisogna guardarli "dall'alto", senza tenere lo sguardo attaccato, rasoterra, ai conflitti particolari. E poi certo noi abbiamo i nostri problemi specifici: la scarsa attenzione che da sempre la nostra classe dirigente – non solo politica, ma anche "dell'alta cultura" – dedica ai problemi specifici dell'istruzione, la debolezza delle strutture, il basso livello di investimenti e la qualità del corpo docenti, per citarne solo alcuni. Le rilevazioni sui livelli di apprendimento fatte dagli istituti nazionali e internazionali sulla valutazione dei processi di insegnamento/apprendimento – e divulgate dalla stampa – confermano nell'opinione pubblica un'immagine di poca efficienza del sistema scolastico italiano e spiegano perché nel paese vi sia una acritica condivisione verso gli interventi "riformatori" dei governi.

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

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

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

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

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

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

A questi tre punti corrispondono i tre paragrafi seguenti.

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

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

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

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

1.1. Eguaglianza economica, mobilità sociale e sviluppo

I dati sulla crisi economica che stiamo attraversando provano che la disoccupazione colpisce maggiormente non solo i giovani, ma soprattutto chi ha titoli di studio inferiori al diploma di scuola superiore. Chi non dispone di qualifiche adeguate ha più difficoltà a trovare una nuova occupazione in caso di licenziamento. Questi dati sono paralleli a quelli secondo i quali l'Italia ha un tasso di diplomati di scuola secondaria e di laureati inferiore alla media OCSE (e agli obiettivi posti dal trattato di Lisbona). Il fatto che, nella crisi attuale, il tasso di disoccupazione italiano sia inferiore alla media europea non deve ingannare, perché a questo va accostato il dato strutturale di un

livello di occupazione significativamente più basso. In breve: le difficoltà del mercato del lavoro italiano sembrano riconducibili anche all'inefficacia del sistema scolastico. Inoltre, anche sul piano della produttività l'Italia già da prima della crisi mostrava delle grandi difficoltà, alle quali non è estranea la carenza di una formazione più estesa.

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

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

1.2. Eguaglianza morale, eguaglianza politica

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

1.3. Identità culturali e concezioni del bene

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

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

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

2. La filosofia della riforma. Contenuto e critica della "riforma Gelmini"

2.1. Caratteri e intenti della riforma

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

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

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

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

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

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

2.2. Valutazioni critiche

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

2.2.1. Risorse economiche e razionalizzazione.

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

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

Nei paesi OCSE, nel 2007 (cfr. *Education at a Glance 2010*) la media degli investimenti di ogni tipo (diretti e indiretti, pubblici e privati) nella scuola era del 6,2% del PIL; in Italia era del 4,5%, mentre in altri paesi comparabili, Francia e Gran Bretagna, era del 6% e del 5,8%. Se si prendono solo gli investimenti diretti (sempre pubblici e privati), la media OCSE è del 3,6%, l’Italia si colloca piuttosto al di sotto, con il 3,1%, Francia e Inghilterra al di sopra con 3,9% e 4,2%. Se si prendono solo gli investimenti pubblici diretti, l’Italia, con il suo 3% del PIL, è al di sotto della media OCSE, 3,4%, e spende ancora meno rispetto a Francia (3,7%) e Gran Bretagna (4,1%). Se si prende la percentuale della spesa per la scuola sulla spesa pubblica, il dislivello è ancora più marcato: la media OCSE è il 9% del

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

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

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

2.2.2. Troppi docenti?

Va però affrontata l'altra obiezione fondamentale: il rapporto alunni/docente, che in Italia è troppo basso rispetto alla media europea. Se, come si è appena detto, si sostiene che si debbano aumentare gli investimenti, resta però sempre aperta l'esigenza di razionalizzare la spesa, cioè di spendere in modo intelligente. Il problema potrebbe essere che il corpo docenti della scuola italiana è comunque sovradimensionato. Se venisse ridotto, innalzando il rapporto alunni/docente e avvicinandolo alla media europea, ciò permetterebbe forse di aumentare gli stipendi dei docenti e assicurare una migliore qualità dell'insegnamento. Questo punto è delicato, e anche qui è buona regola seguire l'arte della separazione. Una cosa è il numero complessivo dei docenti (che tra l'altro andrebbe valutato disaggregando i dati in rapporto ai diversi livelli del sistema scolastico), un'altra il problema della loro retribuzione e delle prospettive di carriera, un'altra ancora la qualità dell'insegnamento.

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

organizzata. Che scelta vogliamo fare, di fronte a queste situazioni patologiche? Vogliamo intensificare la presenza della scuola, tenendo un basso rapporto alunni/docente, o vogliamo allinearci a un livello medio che necessariamente penalizzerà ulteriormente queste situazioni? Come si vede, si tratta di scelte di fondo, di natura politica, sociale e culturale, che vanno affrontate in quanto tali, e non sotto la pressione delle difficoltà di bilancio.

2.2.3. Professione docente.

La questione della retribuzione dei docenti è un'altra cosa. Non è possibile partire dall'assunto che, per innalzarla, si debba ridurre il corpo docenti. Il problema va affrontato in sé. Su questo terreno, la riforma della scuola attuata e in corso di attuazione non dà nessuna risposta. Il problema, in sé, è duplice: da una parte si tratta di portare le retribuzioni a livelli adeguati alle competenze (alte e complesse) richieste dall'insegnamento; dall'altra si tratta di pensare a prospettive di carriera interne alla professione docente, con avanzamenti stipendiali e di posizione legati non solo all'anzianità, ma anche alla crescita delle competenze e delle responsabilità. Il fine di interventi di questo genere dovrebbe essere quello di innalzare la qualità dell'insegnamento, fornendo una maggiore motivazione ai docenti sul piano del riconoscimento sociale e professionale. Attualmente l'insegnamento nella scuola non è appetibile, per molti giovani che sono mossi non solo da passione ma anche da legittime aspettative di guadagno e di carriera. Inoltre, andrebbero pensati dei meccanismi che rendano più remunerativo lavorare in sedi disagiate, come scuole di periferia o collocate in aree socialmente degradate; oggi, invece, succede esattamente il contrario, tutto concorre a far fuggire dalle situazioni difficili gli insegnanti migliori.

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

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

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

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

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

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

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

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

In primo luogo, andrebbe fatto osservare che non si tratta semplicemente di quantità di ore, ma di qualità: occorrerebbe ragionare su un rinnovamento nelle modalità educative e di apprendimento. In secondo luogo, non ha senso pensare che le esigenze didattiche di un Tecnico o di un Professionale siano comparabili con quelle di un Liceo Classico. È evidente che nei primi due casi è necessario un ricorso ben maggiore alle attività di laboratorio, che prendono tempo e richiedono un'organizzazione della didattica più complessa. Inoltre, nei Licei Classici può forse resistere senza troppi problemi la pratica della cosiddetta "lezione frontale", ma questa non può diventare dominante negli Istituti Tecnici e Professionali; e per fare didattica in maniera diversa, con un coinvolgimento più diretto degli studenti, serve più tempo rispetto a quello necessario per fare lezione dalla cattedra. Infine, la riduzione del tempo scuola può essere un obiettivo perseguibile in generale quando l'ambiente sociale circostante sostiene i percorsi formativi, di ogni tipo, delle persone. La Norvegia e la Finlandia possono permettersi di ridurre il tempo scuola, perché investono nella formazione degli adulti e nel sistema bibliotecario, a tutti i livelli, e perché la pratica della lettura è, in quelle società, molto diffuse. Ma in un paese come il nostro, dove la percentuale di persone che hanno realmente letto almeno un libro in un anno è intorno al 30%, dove c'è un terzo della popolazione caduto in una sorta di analfabetismo funzionale, dove il sistema delle biblioteche municipali è molto carente, in un contesto di questo genere ridurre il tempo scuola significa indebolire drammaticamente le prospettive di formazione degli individui. Inoltre, sempre per i Tecnici e i Professionali, viste le classi sociali di provenienza dei loro alunni, e considerata la scarsissima mobilità sociale del nostro paese, ridurre il tempo scuola significa privare gli studenti di occasioni di acculturazione e di uscita dal proprio contesto sociale. Da qui l'innegabile sapore classista di questo tipo di riordino dei quadri orario.

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

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

anche al Classico, o un Linguistico con profilo più liceale, per citare solo pochissimi esempi. L'esperienza accumulata con le sperimentazioni Brocca è stata spazzata via, in nome di un (presunto) approccio alla didattica che non accetta i tempi lenti e le analisi di dettaglio, ma impone in fretta cambiamenti radicali di cui non si valutano a pieno le conseguenze.

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

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

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

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

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

3.1. Filosofia nei nuovi quadri orario

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

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

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

Procedendo ancora, i cambiamenti sono più significativi.

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

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

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

Che conclusioni si possono trarre da questa breve rassegna? Si nota una *costante tendenza a ridurre il numero di ore*, per Filosofia come per altre materie, *negli indirizzi più lontani da quelli tradizionali*. Poiché non è chiaro quali siano i criteri didattici che hanno orientato tali scelte, il fatto che si tratti sempre di riduzioni dà l'impressione che l'esigenza fondamentale sia quella di tagliare i costi. Non è chiaro, per esempio, perché nel Liceo delle Scienze Umane le Scienze Umane propriamente dette siano ridotte, dato l'indirizzo. Non è chiaro perché nel Liceo Scientifico il taglio abbia colpito solo l'opzione delle Scienze Applicate. Non è condivisibile l'idea di ridurre drasticamente il profilo liceale del Linguistico, centrandolo solo sulle lingue, e senza raccogliere in alcun modo i risultati delle sperimentazioni.

3.2. Le nuove Indicazioni Nazionali

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Per quel che riguarda Storia, sarebbe opportuno aprire una riflessione sul suo abbinamento con Filosofia in un contesto di sempre crescente divisione del lavoro tra le discipline, senza però trascurare l'importanza di un patrimonio ormai accumulato nel tempo di insegnamento comune di entrambe le materie.

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

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

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

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

Comunicazione nel Tecnico Grafica e Comunicazione; Tecnica della Comunicazione nel Professionale Servizi Commerciali.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'ETICA DELLA DIKAIOSYNE

Ernesta Angela Bevar

ABSTRACT

Nella sua riflessione sulla giustizia Aristotele tiene conto del ruolo giocato da tre elementi: l'individuo, la società e la natura, i quali formano quella circolarità dialettica di cui la giustizia è sintesi, ma anche essenza. La molteplicità dei rapporti all'interno della *polis* impone quindi un preciso criterio di convivenza che, non potendo esplicitarsi all'interno della forma dell'amicizia, trova nella *dikaiosyne* il suo ambito privilegiato. L'amicizia, infatti, pur definendo molto bene il rapporto tra due persone, quali le regole di questo rapporto, quale l'importanza racchiusa nell'intimità, scopo principale cui perviene al fine l'amicizia, non riesce comunque a soddisfare quell'esigenza politica di coordinamento sociale interna alla città. È proprio l'intimità, infatti, che prevedendo un rapporto tra due esclude la presenza di terzi, perché è impossibile, Aristotele lo dice chiaramente, l'amicizia di molti.

Affermato, quindi, il ruolo fondamentale giocato dal giusto politico per il buon funzionamento della *polis*, il passo successivo dello Stagirita è quello di definirne l'essenza, il valore, i contenuti. Il significativo approfondimento all'interno dell'*Etica Nicomachea* riguardo alle due parti che compongono il giusto politico, *to men dikaion physikon*, *to de nomikon*, è motivato innanzitutto dalla necessità di riaprire il dialogo in merito alla questione sulla validità e utilità della giustizia che i sofisti avevano così facilmente liquidato. La sfida di Aristotele si sintetizza, perciò, nello sforzo di conciliare l'irrinunciabile principio di un giusto per natura con il bisogno che il *dikaion* risponda alle richieste del contingente. La componente naturale del giusto politico, crocevia di molti interrogativi, è stata spesso oggetto di fuorvianti interpretazioni, le quali hanno condotto a troppo complicate versioni del giusto politico. Anche per questa ragione occorre precisare che la spiegazione e la descrizione dell'agire morale non possono prescindere dalla conoscenza del *politikon dikaion* e delle sue parti, in quanto essa, contribuendo alla formazione del vero *spoudaios*, manifesta tutta la sua utilità sociale. Non sembra così lontano dal vero sostenere che lenti processi di maturazione iniziati nell'esperienza culturale, teatrale, sociale e filosofica greca sono arrivati a toccare, con la speculazione filosofica di Aristotele, il loro culmine.

1.1. L'etica della *dikaiosyne*

La ricerca dell'essenza della giustizia, dei significati che assume il termine uomo giusto, delle azioni e delle volizioni che lo rendono tale, è argomento specifico del V libro dell'*Etica Nicomachea*. Ma non possiamo affermare che l'indagine aristotelica trovi inizio e fine in quest'opera, in quanto occorre tener presente che nel testo dell'*Etica Nicomachea* si incorre spesso in rinvii o citazioni ad altre opere, quando non si possa usare addirittura il termine digressione.

Un esempio tra tutti è quello del cosiddetto "foglio volante" [1134 a 24 1135 a 8], il quale farebbe parte, a ragione di alcuni, del dialogo giovanile di Aristotele "*Peri dikaiosyne*", nel quale il filosofo proponeva una prima riflessione sulla giustizia, in relazione al clima filosofico del suo tempo, ma soprattutto alle argomentazioni del maestro Platone. Risulta chiara l'origine dell'esigenza di un'attenta e prolungata riflessione sull'argomento, in Aristotele come pure tra i suoi contemporanei, al punto che l'analisi del testo dell'*Etica Nicomachea* va integrata con la lettura di altre opere del filosofo, quali la *Politica*, la *Retorica*, i *Magna Moralia*. Occorre, cioè, interpretare Aristotele con Aristotele.

La distinzione tra le scienze teoretiche e le scienze pratiche porta Aristotele a distinguere tra la "dimostrazione del perché" e la "dimostrazione del che". Se la prima spiega gli effetti partendo dalle cause, la "dimostrazione del che" consiste nella descrizione dei fatti, cioè dei comportamenti. La prima conduce la propria analisi verso l'universale, la seconda verso il particolare. L'etica riesce, nella riflessione di Aristotele, a perseguire il suo scopo pratico, particolare, proprio perché la "dimostrazione del che" cosa si debba fare e come occorra farlo, diventa

qui prioritaria rispetto alla “dimostrazione del perché”, cioè alla sua accezione universale. Questa dialettica delle parti col tutto tiene conto innanzitutto della finalità pratica dell’agire, senza però dimenticare che nessuna funzione può espletarsi se non all’interno di un organismo. Come l’individuo è parte della città e la mano è parte del corpo, allo stesso modo Aristotele riesce a conciliare nell’etica le due esigenze: pratica e generale. Ricorda infatti lo stesso Aristotele che Socrate cercava di definire cosa fosse la giustizia, il coraggio ed ogni singola virtù, pensando che solo la conoscenza della giustizia avrebbe fatto di un uomo un uomo giusto, come nel caso di chi studiando architettura diventi un architetto. Aristotele, invece, dichiara nell’*Etica Eudemia*: “noi non vogliamo sapere cosa è il coraggio, ma essere coraggiosi, non sapere cosa è la giustizia, ma essere giusti”¹.

Annunciata al termine del libro IV, la riflessione sulla giustizia si apre come un’ampia digressione sull’orizzonte della trattazione etica della virtù. Il Bene platonico, principio e fine delle azioni umane, ha un carattere trascendente, nella speculazione filosofica di Aristotele il fine verso il quale, naturalmente, ogni cosa tende è l’*eudaimonia*. Il bene, per Aristotele è raggiungibile attraverso le azioni umane, le quali si muovono solo ed esclusivamente nel campo del possibile e mai nello stesso modo, tuttavia i diversi beni in vista dei quali si agisce sono parti del bene supremo: la felicità. Essa si costituisce, quindi, come *telos* dell’agire morale e di conseguenza anche delle volizioni umane.

Nel campo della giustizia la realizzazione della felicità passa attraverso la dinamica, la migliore che si possa creare, tra il singolo e la comunità. “Sicché, in uno dei sensi in cui usiamo il termine, chiamiamo giusto ciò che produce e custodisce per la comunità politica la felicità e le sue componenti”². Questo appello all’attività, ad essere felici nell’azione, serve anche ad Aristotele a motivare un ritorno alla vita pratica all’interno della città, dopo le “fughe” che potevano aver ispirato l’intellettualismo socratico e la sua aspra critica alla democrazia ateniese, come pure l’atteggiamento di Platone. Viano fa notare come il culto platonico dell’anima poteva trasformarsi in un ascetismo, “mentre la negazione della politica in generale diventava il progetto di una politica alternativa”³. L’*eudaimonia* aristotelica dipende dalle virtù, dalle leggi e dai cosiddetti beni esteriori, la cui acquisizione dipende dall’interazione dei rapporti che intercorrono all’interno della comunità. L’intuizione secondo la quale la sopravvivenza è possibile fuori dalla società solo per gli animali o le divinità, fa della felicità, spinta motivazionale all’agire, la causa della creazione e del mantenimento di ogni società. In questo contesto alla parola giusto si potrebbe ben sovrapporre il sinonimo di conveniente, perché la scoperta di ciò che è utile è volta al raggiungimento di ciò che è bene per la comunità politica. Secondo Leszl⁴ non c’è identità tra giustizia e felicità, ma un passaggio di testimone. Nel momento in cui Aristotele riconosce che non è possibile prescindere dalla dimensione sociale, la giustizia diventa quanto di più desiderabile all’interno della città. Definire cosa sia la giustizia partendo dall’analisi dell’ingiustizia, facendo così della prima il positivo della seconda, è il metodo logico che Aristotele fa suo. Del resto il diritto si esprime anch’esso nella formulazione del “non”; sappiamo infatti, e lo ricorda molto bene Croce⁵, citando un’antica formula, che la legge “iubet aut vetat aut permittit”. Da qui si comprende, infatti, il lecito, il permesso e l’indifferente. Di conseguenza, la domanda che segue è: chi è l’ingiusto?

L’ingiustizia viene definita dal tipo di azioni e dal soggetto che le compie. L’ingiusto è colui che viola le leggi (*paranomos*), ma anche chi cerca di avere più degli altri non rispettando l’uguaglianza (*anisos*)⁶. Perciò “Tutto ciò che è conforme alla legge è in qualche modo giusto.”⁷. Questo criterio è valido anche tenendo conto dell’esistenza di diverse costituzioni, ma afferma soprattutto la necessità di un *ti dikaiion* (una certa forma di giustizia). È scritto infatti nella *Retorica* che è ingiusto tanto non avere una legge quanto il non servirsene⁸. Si nota, poi, come le due affermazioni siano strettamente legate, in quanto, volendo mettersi al di sopra degli altri ed essendo le leggi stabilite per la pubblica utilità, chi non le rispetta rompe il criterio di uguaglianza che le fonda. Egli crea, con questa definizione doppia del giusto, “una infrastruttura concettuale molto solida”⁹ alla dottrina della giustizia. La prima definizione disegna un tipo di giustizia verticale, dalla legge all’uomo, mentre la seconda definizione disegna un tipo di giustizia orizzontale. Gauthier e Jolif ritengono che le due definizioni di giustizia legale e

¹ Aristotele, *Etica Eudemia*, 1216 b 2123.

² Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1129 b 1620.

³ C. A. Viano, Introduzione a *Aristotele Politica*, Rizzoli, Roma, 2002, p. 17.

⁴ W. Leszl, *Politica*, in E. Berti (a cura di), *Guide ai filosofi. Aristotele*, Laterza, RomaBari, 1997, p. 301.

⁵ B. Croce, *Filosofia della Pratica*, Bibliopolis, Napoli, 1996, p. 330 e seguenti.

⁶ Si avverte qui l’eco del famoso motto “nulla di troppo”.

⁷ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1129 b 1214.

⁸ Aristotele, *Retorica*, 1374 a e ss.

⁹ C. Despotopoulos, *Les concepts de juste et de justice selon Aristote*, in «Archives de Philosophie du Droit», 1969, n. 14, p. 287.

giustizia particolare vadano “in qualche modo ricollegate alla coppia *Themis e Dike*”¹⁰: una personifica il comandamento divino, l’altra è immanente all’umanità. È importante sottolineare, però, che qui per uguaglianza Aristotele intende non l’uguaglianza tra tutti, ma una forma di “uguaglianza tra gli uguali”. E ancora, la prima è uno stadio che trova compimento nell’ubbidienza, la seconda trova in sé stessa inizio e fine. Dice, poi, Aristotele, che “tutto ciò che non è rispettoso dell’uguaglianza è contrario alla legge, ma ciò che è contrario alla legge non è tutto non rispettoso dell’uguaglianza”¹¹. Nel momento in cui le nostre azioni tradiscono un codice di valori codificati nella legge, non è detto che esse violino anche il criterio di uguaglianza, in quanto nell’esempio della diserzione, chi abbandona lo scudo attua un comportamento ingiusto, ma non priva gli altri di qualcosa, bensì solo se stesso della virtù del coraggio.

Cosa desidera chi non rispetta il criterio di uguaglianza? Il cosiddetto *pleonektes* anela l’acquisizione di quei beni che gli uomini considerano importanti come l’onore, le ricchezze, il potere. Egli deciderà quali tra i beni che sono tali in sé lo sono anche per lui ed è proprio nell’avidità di questo tipo di uomo che va cercata l’origine delle disuguaglianze sociali. Questo argomento introdurrà il tema della ripartizione dei beni comuni (giustizia distributiva). Ma chi, mettendo in relazione quello che Aristotele scrive nei *Magna Moralia*¹², e cioè che esistono due tipi di giustizia, una legale e l’altro che dovrebbe comprendere la legge non scritta e quella universale, giunga alla conclusione che la seconda definizione del giusto come “l’uguale” sia anche la definizione di una legge non scritta e universale, si ingannerebbe. Infatti, più avanti, Aristotele spiegherà come, essendo “nella giustizia compresa ogni virtù”¹³, ed essendo la giustizia una virtù perfetta, essa eserciterà massimamente questa perfezione nei rapporti con gli altri. “La giustizia è considerata bene degli altri”¹⁴ perché è come dice Aristotele *pròs eteron*; questo fa sì che si possa ritenere il migliore degli uomini colui che riesce a comportarsi giustamente più con gli altri che con sé stesso, “poiché là è un’opera difficile”¹⁵, al contrario il peggiore tra gli uomini è colui il quale arreca danno a sé stesso e agli amici. È questo il senso della *philia* aristotelica, una sorta di solidarietà politica. E risulta chiaro anche il contrasto tra Aristotele e coloro i quali tra i sofisti, come Trasimaco, sostenevano che la giustizia è l’utile del più forte. La giustizia che lo Stagirita intende fondare non danneggia chi deve sottostare alle leggi, semmai esiste proprio in relazione a tutti i membri della comunità (*to koinei sympheron*). Il giusto come “l’uguale” costituisce la matrice della giustizia in generale, della giustizia legale come anche della giustizia che comprende le leggi non scritte e quelle universali, proprio perché principio cardine di ogni rapporto umano. Despotopoulos spiega che vincolare il giusto a ciò che è legale e quindi alla legge, significa alienare l’essenza dal suo contenuto, rendendola “pura forma”, mentre porre l’uguaglianza alla base del giusto significa dimenticare l’originaria forma del giusto in forza della “consistenza della sua materia”¹⁶. Le due concezioni del giusto, racchiuse in queste definizioni, apparirebbero, a parere di Despotopoulos, una eccessivamente formale e l’altra in qualche modo materiale, se Aristotele non intervenisse ad approfondire e indirizzare la ricerca verso l’analisi di altri aspetti da mettere in relazione a queste definizioni. I due concetti del giusto, nel momento in cui fossero interpretati alla luce di un giusto inteso come termine medio tra il legale e l’uguale, permettendo la comprensione del ruolo del giusto come latore di universalità e contingenza, verrebbero assunti da una parte come norme universali e dall’altra come principi regolativi dei casi particolari. In generale la giustizia è virtù in senso assoluto così come l’ingiustizia è totalmente vizio. La virtù e la giustizia differiscono solo nella loro essenza: la virtù è una disposizione in senso assoluto, di per sé, mentre la giustizia è in relazione alla virtù. Se in Platone la giustizia era quella virtù globale che comprendeva le altre e tra queste svolgeva la funzione di moderatrice, principio di armonia che era alla base dell’unità delle virtù, in Aristotele la giustizia assume un’importanza maggiore tra le virtù, riuscendo ad essere al tempo stesso tanto una disposizione dell’agire (*hexis*) quanto attività quotidiana (*praxis*). Le due definizioni della giustizia come *hexis* e *praxis* non si contraddicono tra di loro, in quanto la seconda consiste nell’esercizio della prima. La differenza sta nell’univocità della prima rispetto alla seconda, infatti la prassi non è altro che l’azione, luogo in cui si realizza il

¹⁰ Gauthier e Jolif, *l’Etique a Nicomaque*, livre V La Justice, 1970, Tome II Commentaire, p. 325.

¹¹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1130 b 1215.

¹² Aristotele, *Magna Moralia*, 1193 b 1 e ss. Per quanto riguarda questa opera c’è da precisare che la tradizione manoscritta riporta sotto il nome di Aristotele tre opere che trattano argomenti appartenenti alla sfera dell’etica: *Etica Nicomachea*, *Etica Eudemia* e la *Grande Etica* (nota anche come *Magna Moralia*). Le prime due sono comunemente attribuite ad Aristotele, mentre la *Grande Etica* suscita ancora qualche discussione, soprattutto per quanto riguarda le differenti posizioni in merito alla datazione, che vanno dal periodo in cui lo Stagirita si trova ancora nell’Accademia alla prima metà del III secolo.

¹³ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1129 b 2930.

¹⁴ Qui Aristotele cita Teognide.

¹⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1130 a 110.

¹⁶ C. Despotopoulos, *Les concepts de juste et de justice selon Aristote*, op. cit., p. 287.

bene come pure il male. La *hexis* non è altro che una definizione popolare da Aristotele formulata in termini tecnici, come ben sottolineano Gauthier e Jolif¹⁷, affinché il principio della *dikaioisyne* consista in uno stato abituale del carattere e non in un potere (*dynamis*) o in una scienza (*episteme*).

Definire il principio di giustizia come *hexis* significa rendere ciò che è ingiusto diretta conseguenza dell'ingiustizia e ciò che è giusto diretta conseguenza della giustizia come virtù. Secondo Despotopoulos¹⁸ è questo il motivo che spinge Aristotele a formulare l'idea di una giustizia concepita come moralizzante, come virtù perfetta. Questa viene collocata non solo nell'interiorità del singolo individuo, bensì soprattutto nella vita di relazione, cioè nel suo essere per e con gli altri, perché ciò che concerne il carattere si estrinseca nel momento in cui si incontra il carattere altrui. Della giustizia Aristotele, liricamente, dice che "è più mirabile di espero o della stella del mattino"¹⁹, ma afferma anche che essa manifesta il proprio *eidos* di "disposizione di natura" fuori da sé, dando origine ad azioni e volizioni giuste, *eidos* che si conserva nell'abitudine (*ethos*). Vegetti²⁰ sostiene che attraverso l'abitudine la moralità viene interiorizzata in una sorta di "seconda natura". Del resto lo stesso Aristotele dirà nella *Retorica* che l'abitudine "è qualcosa di simile alla natura, lo <<spesso>> è prossimo al <<sempre>>"²¹; in questa prossimità non c'è né dolore, né obbligo, sforzo, impegno o fatica. È da notare, però, che egli finisce la frase affermando: "ma la natura fa parte del <<sempre>>, mentre l'abitudine dello <<spesso>>"²².

Aristotele sosterrà che, per quanto sia fondamentale, nella formazione del carattere essere guidati prima dall'autorità del padre e poi da quella delle leggi, quello che rende un uomo virtuoso rimane l'essere consapevole delle proprie azioni. Da virtù interiore che connette tra loro tutte le virtù in Platone, la giustizia diviene con Aristotele, virtù sociale caratterizzata da "un carattere egemonico"²³ sulle altre. Essa è in sé una virtù intera, completa, totale, che trova nel suo essere in relazione con gli altri la sua forma di espressione. Difatti occorre interessarsi della giustizia nella sua accezione particolare, perché è in questa forma che si troverà l'essenza stessa della *dikaioisyne* aristotelica, o per meglio dire, è la definizione della giustizia particolare che ci permetterà di "afferrare quale essa sia [la giustizia intesa come totalità della virtù] e quale natura abbia"²⁴.

Così come Aristotele altrove dice che non si può individuare un giusto mezzo assoluto, ma che questa medietà deve essere relativa agli estremi che si presentano in una determinata situazione, la quale di conseguenza va trovata di volta in volta, allo stesso modo la giustizia generale è quella che conserva ogni virtù e che tutte le prescrive alla comunità. Avendo distinto il giusto dall'ingiusto, e avendoli collocati all'interno della virtù e del vizio, la sua indagine parte dalla consapevolezza che così come esiste una differenza tra quello che è ingiusto in senso assoluto (ciò che ha come movente il profitto) e l'infinita serie di sfumature che fanno parte dell'ingiustizia²⁵ (ciò che ha come movente il desiderio), altrettanta differenza corre tra le parti della giustizia e la giustizia "intesa come totalità della virtù"²⁶. Non si può, infatti, che distinguere tra le azioni ingiuste di chi è spinto dalla sete di guadagno, di possesso, e quelle azioni che sono l'effetto del desiderio, della passione. Le azioni di questo secondo tipo di uomini sono ingiuste, ma non lo sono gli agenti, perché è nell'intenzione e nella scelta, e non l'impulso, che "malvagità e ingiustizia risiedono". A parere di Despotopoulos²⁷, invece, queste due specie della giustizia corrispondono alle due dimensioni dell'esistere umano: quella dell'essere e quella dell'avere. Dalla confusione di queste due dimensioni nascerebbero quegli individui che vivono il loro essere nell'avere, e che perciò rischiano la loro libertà nella

¹⁷ Gauthier e Jolif, *l'Etique a Nicomaque*, op. cit., p. 330.

¹⁸ C. Despotopoulos, *Les concepts de juste et de justice selon Aristote*, op. cit., p. 298.

¹⁹ Quello che stupisce di questa frase è che essa segna un breve cambiamento nel tono della trattazione aristotelica, come per uno slancio improvviso. Benedetto Croce, nella *Filosofia della Pratica*, ha ravvisato una forte somiglianza tra questa frase e l'altrettanto famosa affermazione-invocazione kantiana "Due cose riempiono l'animo di ammirazione e venerazione sempre nuova e crescente, quanto più spesso e più a lungo la riflessione di rivolge ad esse: il cielo stellato sopra di me, la legge morale dentro di me". Entrambe le frasi, a parere di Croce, confermerebbero la presenza nell'attività pratica del principio dell'utile come anche di quello dell'etica. Gauthier e Jolif, invece, notano in alcune parole di questa frase un'allusione alla seguente definizione: "il volto d'oro della giustizia" la quale si trovava nella tragedia perduta di Euripide *Melanippo*; sottolineano, poi, come questo stesso passaggio sia stato d'ispirazione anche per Plotino: "Quanto è bello il volto della giustizia e della temperanza, e che né la stella della sera né l'astro del mattino sono così belli". Gauthier e Jolif, *l'Etique a Nicomaque*, op. cit., p. 341.

²⁰ M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Laterza, pp. 179,180.

²¹ Aristotele, *Retorica*, 1370 a 3 e seguenti.

²² Ibid.

²³ G. Drago, *La giustizia e le giustizie, letture del libro quinto dell'Etica a Nicomaco*, Marzorati, Milano, 1963, p. 62.

²⁴ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1130 b 510.

²⁵ Avidità, viltà, intemperanza, ira, ecc.

²⁶ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1130 b 110.

²⁷ C. Despotopoulos, *Les concepts de juste et de justice selon Aristote*, op. cit., p. 302.

dipendenza sconsiderata dai beni esteriori, al contrario di quegli individui che sono definiti valorosi perché per nulla dipendenti nonché liberi nel godimento misurato.

Nell'enunciazione della forma della giustizia particolare, molto probabilmente, è da ravvisare la consapevolezza che Aristotele ha della società reale, quella storica, che si compone di uomini valorosi, ma non solo. Egli è cosciente che deve tener conto di questo dualismo nella città e che anche in ogni uomo esistono entrambe le dimensioni. Despotopoulos²⁸, a rinforzo della sua tesi, ritrova nel linguaggio greco due modi diversi di definire la felicità: *eupraxia* ed *eutuxia*. La prima parola evidenzia la dimensione dell'essere dell'uomo e dipende dalla sua libertà, la seconda coglie la dimensione dell'avere e definisce quella serie di fattori che sono indipendenti dall'uomo.

Un ultimo interrogativo da porsi è se, una volta determinata la giustizia particolare attraverso la descrizione dell'agente e delle azioni che a questo si riconducono, si possa davvero definire l'agente delle azioni che determinano la giustizia generale, o se quest'uomo, che agisce in stretta conformità al *nomos*, non sia che un'astrazione. La frequenza nel testo aristotelico dell'avverbio *pos* (in qualche modo) tradirebbe, secondo alcuni²⁹, il desiderio di Aristotele di sfuggire all'argomento, perché questo travalicherebbe il suo interesse scientifico. Infatti l'idea di una giustizia generale, totale, è più di interesse etico che legale o scientifico.

Per quanto riguarda invece "l'uguale" sul quale Aristotele fonda la giustizia particolare, corre l'obbligo di precisare che non si tratta di un'uguaglianza tra gli uomini e che meglio sarebbe definirla con la parola partizione. Lo Stagirita, infatti, non dimentica le differenze esistenti tra i singoli individui, anzi è proprio questa consapevolezza che gli fa intuire la necessità di una giustizia particolare che operi per una equa partizione, senza la pretesa di annullare le distinzioni esistenti. All'interno della giustizia particolare si affaccia, poi, una differenza tra due specie: "una è quella che si attua nella distribuzione di onori, di denaro o di quant'altro si può ripartire tra i membri della cittadinanza [giustizia distributiva] l'altra è quella che apporta correzioni nei rapporti privati [giustizia correttiva]"³⁰. La prima definisce il giusto come una proporzione matematica che si basa sul merito (*dianemetikon dikaiion*); la seconda fa del giusto una funzione livellatrice, che limita i danni in cui sono incorsi i singoli cittadini, i quali volontariamente o meno, hanno mal gestito il loro privato (*diorthotikon dikaiion*). La giustizia distributiva consiste perciò nel dividere equamente tra individui uguali i beni della città³¹. Ovviamente questa prima specie di giustizia particolare sarà strettamente dipendente dalla città in questione, dai valori dominanti nel regime vigente, che risultano perciò relativi. La giustizia correttiva ristabilisce la condizione di uguaglianza dalla quale si era partiti, operando una mediazione nella disuguaglianza. L'opera del giudice, al quale ci si rivolge nelle contese, è quella di chi guarda alle due parti³² per ricondurle ad una posizione intermedia. Gauthier e Jolif³³ sostengono che questo intermedio è tra il perdente e il vincente, nel senso di quello che possiede uno e che possiede l'altro (*zemia* e *kerdos*), quindi "il giusto correttivo è l'intermedio tra l'avere delle due parti" non tra la perdita e il guadagno. La disuguaglianza tra le due parti deriva dalla volontarietà o involontarietà che determina i rapporti. Il primo caso, in cui le parti sono originariamente d'accordo, è, per esempio, quello della vendita, dell'acquisto o ancora del prestito. Nel caso in cui i rapporti sono involontari, questo significa che c'è la volontà di una parte che si impone di nascosto all'altra, come nel furto e nell'adulterio, oppure con l'uso della violenza, come nei sequestri e negli omicidi. Se la giustizia distributiva tiene conto dell'uguaglianza di ciò che viene distribuito agli uomini, ma non dell'uguaglianza sociale, nella violazione della forma della giustizia correttiva, invece, non si tiene conto delle differenze tra gli uomini, ma si guarda esclusivamente al danno, perciò non esiste differenza di giudizio nel caso in cui un uomo buono abbia commesso un atto di ingiustizia nei riguardi di uno cattivo, o viceversa. Possiamo dire, quindi, che la giustizia correttiva considera gli uomini come tutti uguali. Le due specie di giustizia sembrerebbero ordinare l'ambito di quello che noi moderni chiamiamo pubblico e privato, mantenendo come ideale comune l'uguaglianza, la quale non solo preserva il bene comune, ma mette anche in correlazione la giustizia col tema dell'amicizia.

²⁸ C. Despotopoulos, *Les concepts de juste et de justice selon Aristotele*, op. cit., p. 303, nota n. 2.

²⁹ G. Drago cita, tra i tanti, Cicerone, Rosmini, Russel. G. Drago, *La giustizia e le giustizie, letture del libro quinto dell'Etica a Nicomaco*, op. cit., pp. 66-67.

³⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1130 b 30 eseguenti.

³¹ "Per i democratici il valore fondamentale è la condizione di uomo libero, per gli oligarchici la ricchezza o la nobiltà, per gli aristocratici la virtù." C. Mazzarelli, *Aristotele. Etica Nicomachea*, Rusconi, Milano, 1996, p. 462.

³² Gioco di parole intraducibile, in cui dalla parola *dika* (due parti uguali) Aristotele conia due nuovi etimi per *dikaiion* e *dikastès*, rispettivamente "diviso in due" e "colui che divide in parti uguali".

³³ Gauthier e Jolif, *L'Etique a Nicomaque*, op. cit., p. 363.

L'uguaglianza assume un ruolo fondamentale per il mantenimento della giustizia, cosicché si viene a creare una forte analogia tra giustizia e amicizia, tema al quale Aristotele dedica l'VIII e il IX libro dell'*Etica Nicomachea*. L'uguaglianza finalizzata al bene comune, secondo Cadiou, "viene interiorizzata per la dottrina dell'amicizia"³⁴. Il parallelismo che si crea tra giustizia e amicizia, in quanto entrambe presuppongono l'uguaglianza, vede la giustizia definirsi all'interno della *polis* in termini di ordine e l'amicizia politica mutare in condordia. L'amicizia si fonda sull'uguaglianza, ma può anche farne a meno, come ben si vede nei rapporti asimmetrici del tipo padre-figlio. Si nota poi, in questa concezione dell'amicizia, il distacco di Aristotele dal maestro. La *philia* aristotelica, infatti, non è l'*eros* platonico. Drago³⁵ scorge la differenza che intercorre tra la giustizia e tutte le altre virtù etiche, compresa l'amicizia, nel fatto che queste virtù si nutrono dell'alterità, cioè non possono farne a meno pena la loro esistenza, mentre possono rinunciare alla reciprocità. Non così la giustizia, la quale deve forzatamente premiare il giusto, ma anche punire l'ingiusto. L'opinione di Cadiou³⁶, invece, è che Aristotele, sin dal dialogo *Sulla giustizia*, sembra spiegare in questo modo l'esistenza di un principio di autorità, frutto di una sorta di giustizia interna, il quale avrebbe come funzione quella di "comandare" al soggetto e a tutti coloro che lo circondano: la sua funzione sarebbe simile a quella di un direttore di coscienze, simile a quella che svolge l'intelletto in un altro dialogo giovanile di Aristotele, il *De Philosophia*. Forse meglio si potrebbe definire questo principio in riferimento all'ordine più che all'autorità, perché lo scopo vero è quello di ristabilire una posizione di partenza, che coincida con una originaria simmetria, la complementarità dei ruoli o il nucleo della società tutta riassunta. Qui aumentano i tratti in comune con l'opera di Platone, ad esempio con quei passi della *Repubblica* in cui il filosofo parla di un ordine gerarchico, il quale stabilisce chi ha accesso al potere, o nell'*Alcibiade I*, dove la norma morale, interiorizzata, si fa strumento dell'anima, la quale diventa in questo modo fucina della dialettica dell'individuo.

1.2. Il *nomos* tra natura e società

L'uso che Aristotele fa della parola *dike* e della parola *dikaiosyne*, come fa notare Zanetti³⁷, è indicativo del processo che ha portato la giustizia dai templi ai tribunali, alla pratica sociale e politica, processo del quale Aristotele è pienamente consapevole e di cui tiene conto in una specie di ininterrotto dialogo con gli antichi e la tradizione. È necessario considerare al riguardo i due interlocutori principali con i quali Aristotele deve confrontarsi: Platone e la sofistica. Delle differenze col maestro si è già accennato, per quanto riguarda i sofisti, invece, c'è da dire che la definizione della giustizia che entra più in contrasto con Aristotele è quella data da Trasimaco, nel primo libro della *Repubblica*³⁸, della giustizia come l'utile del più forte.

I concetti da analizzare sono due, quello di utile e il concetto di potere. Lo Stagirita, avendo legato la giustizia alla comunità politica e alle leggi che questa si dà, ma soprattutto avendola concepita come *pros heteron*, cioè per *heteron*, gli altri, non può non parlare dell'utile come *tou koinè sympherontos*, cioè come utile comune. Egli ha anche assunto il detto di Biante che così recitava: "il potere rivelerà l'uomo"³⁹ aggiungendo che "chi esercita il potere, infatti, è già per ciò stesso in rapporto e in comunità con gli altri"⁴⁰. La giustizia è "l'utile comune" gestito da chi detiene il potere, il quale viene chiamato *archon*, parola che Aristotele interpreta come "guardiano del giusto"⁴¹. Costui non è il tiranno ma il custode, l'utile non è il suo bensì quello comune, perciò egli non potrà essere al di sopra di queste leggi. L'obiettivo dei sofisti in generale era negare la validità di qualsiasi teoria sulla giustizia, facendone un complesso di interessi relativi e individualistici e proclamandone la sconfitta rispetto all'ingiustizia. L'idea aristotelica di una giustizia come utile comune in relazione agli altri si oppone alle tesi sofistiche secondo cui non possa esistere una giustizia oggettiva e, di conseguenza, anche la certezza che non se ne possa formulare una teoria.

³⁴ R. Cadiou, *Aristotele et la notion de justice*, in *Revue des Etudes Grecques*, 1960, LXXIII, p. 225.

³⁵ G. Drago, *La giustizia e le giustizie, letture del libro quinto dell'Etica a Nicomaco*, op. cit., pp. 6364.

³⁶ R. Cadiou, *Aristotele et la notion de justice*, op. cit., p. 224-225.

³⁷ G. Zanetti, *La nozione di giustizia in Aristotele*, Il Mulino, Bologna, 1993, pp. 8792. A questo proposito Zanetti cita, in una nota a margine, una frase di Havelock secondo il quale il concetto di giustizia distributiva andrebbe interpretato come una razionalizzazione della *dike* omerica.

³⁸ Platone, *Repubblica*, 338 c339 b.

³⁹ Della stessa vibrazione, fanno notare Gauthier e Jolif, il seguente passaggio nell'*Antigone* di Sofocle "Impossibile conoscere l'anima, i sentimenti e il pensiero di un uomo senza averlo visto all'opera al potere e nella applicazione delle leggi", Gauthier e Jolif, *l'Etique a Nicomache*, op. cit., p. 312313.

⁴⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1130 a 15.

⁴¹ G. Zanetti, *La nozione di giustizia in Aristotele*, op. cit., p. 109 e ss.

Ma la giustizia richiede attenzione anche nella sua forma pratica, nelle azioni, considerando coloro che le compiono e coloro che le subiscono, e questa armonia interna deve trovare una via per esternarsi. Cadiou, citando Paul Moraux⁴², sostiene che “l’uguaglianza come mezzo obiettivo di giustizia, riapparirebbe sotto l’egida della legge”⁴³; è così, infatti, che l’ordine si stabilisce come *isotes* e la giustizia da virtù morale si specializza in norma pratica. Se per Demostene tutto è regolato da leggi, anche per Aristotele *Oi de nomoi agoreuousi perì apanton*. Le leggi, infatti, determinano ogni cosa, e quando si deduce la felicità o l’infelicità di una città, lo si fa osservando ciò che le leggi hanno prodotto, quello che hanno permesso. Quello della giustizia è un processo che Aristotele ripercorre nella rievocazione dei significati che la *dikaiosyne* ha assunto nel corso della storia greca. Essa rispecchia inizialmente l’ordine totale immaginato da Esiodo, per poi arrivare pian piano a convergere, con Platone, nella *sophrosyne*, che Cadiou definisce “maestra di direzione”⁴⁴, in quanto virtù che immanentizza quell’ordine nel mondo.

Nell’orizzonte della giustizia ordinatrice, la legge viene a stagliarsi come *logos*, come *nous* oppure altre volte riprende, attraverso l’accostamento al verbo *nomizein*, il significato di giudizio, stima. Aubenque sottolinea come lo Stagiritica riesce a mettere in relazione due aspetti molto diversi della legge: “il potere coercitivo (*anakastikè dynamis*) della legge, e la sua origine razionale (*apò tinos phroneseos kai nou*)”⁴⁵.

I due aspetti della politica, comando e sapere, dovrebbero, perciò, in qualche modo ritrovarsi. Sono questi due aspetti, infatti, che fanno della politica una scienza e una facoltà “architettonica”, perché occorre sapere quali attività, tra quelle che essa sovrintende, devono essere utilizzate e, al tempo stesso, avere anche la capacità di esercitarle. Nella riflessione aristotelica la legge, nella sua universalità, non trascende il singolo, bensì lo comprende. Ciò che lega l’individuo alle leggi non è cieca obbedienza, né frutto di una scelta arbitraria, è un fondamento naturale.

Alla base della costituzione delle norme, ma soprattutto ciò che spinge l’individuo ad adeguarsi a queste norme è il nesso inscindibile che viene a crearsi nel discorso aristotelico tra antropologia e sociologia. Infatti, un eventuale rifiuto della società produrrebbe la cosiddetta *theriotes*, la bestialità, che non è altro che il contrario della normalità naturale secondo la quale l’uomo non è altro che un animale sociale. Non occorrono, quindi, né divieti né imperativi, in quanto l’adesione al *nomos* fa parte della natura dell’uomo. Le leggi si presentano come norme generali, delle quali ci si serve, però, nelle questioni particolari. Laddove la legge non riuscisse a definire un caso particolare, a causa della propria universalità, non potendo adattarsi a qualsiasi situazione come il regolo di Le-sbo, farà appello ad una forma speciale di giustizia che è l’equità. L’uomo equo è *proairetikos* e *praktikos*, cioè colui che riesce a scegliere in mancanza di una norma determinata e che è abituato ad operare in questo tipo di cose. Una qualsiasi norma non riuscirebbe mai a comprendere anche l’indeterminato, ciò nonostante permane la necessità di stabilire delle leggi formulate in termini generali⁴⁶. Nella vita pratica la legge trova la giustificazione alla sua esistenza, quando diventa criterio di ordine all’interno della città, senza la quale, perciò, essa non potrebbe esistere. La politica, come vera e propria scienza, è il contesto che produce le leggi. Laddove, infatti, non esista una *polis*, con le sue esigenze pratiche, con il suo bisogno di ordine, non esisterebbero le leggi. Vincolare la legge alla comunità politica, tenendo conto che Aristotele disconosceva “l’idea di un ordine cosmico sottomesso a delle leggi”⁴⁷ o il principio di *lex naturae*, che sarà in seguito approfondito dagli stoici, fa approdare il filosofo alla convinzione che non esiste una legge divina, in quanto è impensabile l’idea di dèi che popolino una città, così come è impensabile immaginarli in situazioni pratiche di prestiti, contratti o cose simili⁴⁸. La vera emancipazione di Aristotele dalla tradizione sta in questa concezione laica della giustizia, nell’aver cioè, come afferma Aubenque, “desacralizzato il dominio della legge”⁴⁹: si passa dalla *themis* (divina) al *nomos* (frutto della ragione umana), dalla concezione familiare-sacrale della giustizia a quella della norma scritta. Ma chi è l’uomo di valore, lo *spoudaios*, il sog-

⁴² P. Moraux, *A la recherche dell’Aristote perdu. Le dialogue «Sur la justice»* (dans la Collection «Aristote, traduction et études» publiée par l’Institut supérieur de philosophie de l’Université de Louvain).

⁴³ R. Cadiou, *Aristote et la notion de justice*, op. cit., p. 227.

⁴⁴ R. Cadiou, *Aristote et la notion de justice*, op. cit., p. 228.

⁴⁵ P. Aubenque, *La loi selon Aristote*, in “Archives de Philosophie du Droit”, Tome 25, 1980, p. 148.

⁴⁶ L’idea di un individuo che, pur nell’adesione alle regole, leggi della città, non rinuncia alla propria facoltà di scelta, di circostanza in circostanza, è ribadita da B. Croce a p. 94 della *Filosofia della pratica*, op. cit.: “La regola suprema (la quale non è più regola ma verità filosofica) è che bisogna uscire di regola, cioè affrontare il caso individuale, che come tale è sempre irregolare”.

⁴⁷ P. Aubenque, *La loi selon Aristote*, in Archives de Philosophie du Droit, Tome 25, 1980, p. 150.

⁴⁸ Aristotele, *Etica Nicomachea*, libro X.

⁴⁹ P. Aubenque, *La loi selon Aristote*, op. cit., p. 150.

getto che compie le azioni etiche e, in particolare quelle giuste? La sua origine è stata ricondotta all'ideale aristocratico dell'eroe omerico⁵⁰, ma in Aristotele rappresenta il depositario della virtù, il modello a cui devono guardare i cittadini per agire virtuosamente⁵¹. Chi possiede queste capacità, attraverso le istituzioni, le leggi e l'educazione, permetterà ad altri, presentandosi appunto come paradigma positivo, di arrivare a diventare virtuosi. Spostare l'attenzione dalla teoria alla pratica, assumendo questo modello ostensivo, significa mantenere un dialogo continuo con tutto ciò che ha luogo nella realtà, spiegandolo e, per induzione, arrivando a dimostrare le proprie asserzioni. È questo il modo in cui Aristotele conduce la sua trattazione, mettendo in relazione le istituzioni con i costumi e le opinioni esistenti.

Spiegare questa pluralità di significati e di metodi di giustizia, queste "leggi di popoli" insomma, ha come conseguenza il porsi il seguente interrogativo: se la giustizia non disperda il suo *eidos* relativizzandosi, o invece, se questo non diventi l'elemento comune e unificante dei diversi modi di concepire la giustizia.

Ma c'è una precisa distinzione che egli fa tra la legge particolare, quella di ciascun popolo, e la legge comune. Se nell'analisi della prima Aristotele si sofferma parecchio nella *Politica* con la descrizione dei tipi di costituzioni esistenti, la legge comune di cui parla nella *Retorica* è così definita: "è quella legge che è conforme a natura... Infatti esiste un comune concetto di giusto e di ingiusto secondo natura, di cui tutti hanno predizione (altri traducono con "intuizione"), anche se non vi sia alcun contatto reciproco né un accordo"⁵².

Il commento dell'episodio dell'*Antigone* di Sofocle (un secolo dopo la sua rappresentazione), è un esempio in cui le due leggi, quella particolare ("che sia scritta o meno", precisazione di cui tener conto) e comune, vengono a scontrarsi. Antigone afferma che "è giusto seppellire, contro le disposizioni, Polinice, perché ciò è giusto per natura"⁵³. Diventa necessario stabilire cosa Aristotele intende con le espressioni "giusto per natura", legge comune, o ancora cosa intende, in un passo della *Retorica*, quando afferma che la giustizia è ciò di cui "*o manteuontai pantes*", oltre che vagliare le varie interpretazioni che si sono date nel tempo di queste espressioni e quanto abbiano pesato nella storia delle idee e della filosofia.

1.3. Giusto per natura e giusto legale

In Aristotele non c'è contrapposizione tra il giusto per natura, inteso come giusto assoluto, e il giusto legale, perché il primo si completa e trova compimento nella città, da questa non può prescindere nemmeno la natura razionale degli uomini, in quanto anch'essa profondamente sociale. Dato questo assunto appare assai chiaro come natura e società non siano due aspetti separati, come la natura (umana) trovi compimento e realizzazione nella società, e da questa, di conseguenza, risulti strettamente dipendente quando se ne analizzi la forma finale a cui la stessa perviene. Se la riflessione platonica aveva condotto la giustizia a fare ricorso al trascendente, non così Aristotele che ne fa "la più importante sostanza della *polis*"⁵⁴, e, come tale, il *physikon dikaion* non può che avere una valenza critica, alla quale fare riferimento nel momento in cui si facesse sentire l'imperfezione delle leggi positive e non si riuscisse a prendere delle decisioni concrete. Il giusto per natura, quindi, nella pratica giudiziaria, andrà identificato con la *dikastikè phrònesis*. Anche per questo motivo l'aristotelico giusto per natura non potrà mai rappresentare una specie di diritto cristallizzato in formule etiche e simili, né tanto meno vuole essere un monumento perenne ad un vago concetto di giusto assoluto. Il concetto di natura, poi, deve essere distinto dal concetto di legge, perché, dice Aristotele, "tra le norme che possono essere anche diverse, è chiaro quale sia per natura e quale non sia per natura ma per legge, cioè per convenzione, se è vero che sia la natura sia la legge sono mutevoli"⁵⁵. La mutevolezza del *physikon dikaion* è condizionata, perciò, dalla necessaria mutevolezza che contraddistingue il *nomikon*, insieme al quale costituisce il giusto politico. Così possiamo affermare che il sacrificare inteso come atto di culto non cambia, se non per e nella sostituzione di ciò che deve essere sacrificato. Se l'azione umana, causa della mutevolezza del *nomikon*, è determinata dalle circostanze ed è perciò soggetta all'arbitrio, essa è comunque legata, grazie al giusto per natura, alla "natura della cosa" che ne costituisce, per così dire, il limite oggettivo. Questa particolare mutevolezza del giusto per natura dà ad Aristotele la facoltà di resuscitare quel di-

⁵⁰ P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, Paris, 1963.

⁵¹ S. Gastaldi, *Lo spoudaios aristotelico tra etica e poetica*, Elenchos, anno VIII, 1987.

⁵² Aristotele, *Retorica*, 1373 b 13.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ G. Zanetti, *La nozione di giustizia in Aristotele*, op. cit., p. 59.

⁵⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1134 b 3132.

ritto che i sofisti avevano dichiarato morto, facendo a meno della forma del decalogo, dell'imperativo, del trascendente. Il giusto per natura ha bisogno di essere particolarizzato nelle leggi positive o nei decreti e questo passaggio o, per meglio dire, questa "traduzione" del giusto naturale nel giusto legale, non conduce all'annullamento o alla rinuncia della forma naturale, in quanto il riferimento da cogliere non è alla natura intesa in senso lato, invariabile e immutabile come nell'esempio del fuoco che brucia ovunque nello stesso modo, bensì della natura umana, che non può rinunciare alla sua sostanziale "plasticità e indeterminazione"⁵⁶. Il diritto, usando una terminologia hegeliana, può essere definito un universale concreto che si realizza in modi diversi, in funzione delle differenti comunità umane, *hic et nunc*, diversamente esso sarebbe pura universalità astratta. Afferma Aristotele che, pur essendo le costituzioni ovunque diverse, questo non implica che non esista quella che è comunque la migliore secondo natura, quella, cioè, che riuscirebbe a sintetizzare la natura della *polis* e di chi la abita. La variabilità dei due diritti rimarrebbe, comunque, differente pur essendo strettamente legati, in quanto il diritto naturale e quello legale "variano entrambi di pari passo in modo simile"⁵⁷. Aubenque, infatti, sottolinea come ciò che dipende dal giusto naturale è sempre necessario, mentre le variazioni del diritto positivo sono sempre contingenti. L'esempio è quello delle regole il cui contenuto è sempre contingente, in rapporto a una qualche esigenza concreta, mentre è dato per assunto che comunque è necessario (è naturale) che esistano delle regole, per quanto esse possano essere anche arbitrarie. È, forse, dallo scambio dei rispettivi ambiti dei due diritti che derivano certe aberrazioni, come quando avvenga che si giustifichino alcuni aspetti della realtà facendo appello alla "natura delle cose". Un certo tipo di interpretazione, che Destrée definisce "platonizzante", ha fatto a meno dell'analisi della questione della variabilità del diritto naturale e, di conseguenza, ha dato del *physikon dikaion* la lettura falsata di una norma divina interiorizzata e immutabile, che è possibile comprendere come pure rifiutare, nel senso, però, di una deviazione dalla regola. È chiaro, quindi, come quello della variabilità rappresenti un nodo nella questione del giusto per natura che diventa importantissimo sciogliere. Sempre secondo Destrée, una corretta interpretazione deve "prendere in considerazione insieme l'essenziale variabilità del diritto naturale e il tentativo che fa qui Aristotele di opporsi al relativismo sofistico"⁵⁸. Ed è proprio il non aver tenuto abbastanza conto del secondo elemento, continua Destrée⁵⁹, che ha fatto cadere in errore anche un altro tipo di interpretazione, quella "storicista" che, come ad esempio in Aubenque, è approdata all'idea di un diritto naturale variante da una cultura all'altra. Il relativismo sofistico consisteva proprio in questa concezione, che Aristotele, invece, non fa che criticare. Ai sofisti, infatti, egli rimprovera due cose: di aver guardato al diritto naturale come al fuoco, cioè ad un fenomeno fisico, che brucia ovunque allo stesso modo, mentre il giusto per natura, essendo materia di continua esegesi, non può che essere variabile, ma nello stesso tempo, ed è qui il paradosso aristotelico, deve mantenersi come naturale, deve essere, cioè, autonomo rispetto alle azioni umane; l'altro rimprovero riguarda la variabilità delle regole, le quali, per i sofisti, essendo tutte convenzionali, non possono fare appello alla natura, mentre secondo lo Stagirita la variabilità non è sempre sinonimo di arbitrario. Il filosofo, quindi, invoca un *dikaion* che sia insieme *kineton* e *physikon* e rappresenti un "orizzonte di senso"⁶⁰ in ogni momento in cui si rende necessaria una riflessione politica e morale nel mondo umano, contrariamente a quello divino in cui non può esserci mutevolezza e che, in quanto tale, preso come modello, può solo rappresentare il simbolo della tentazione del dogmatismo. Di conseguenza, non c'è contraddizione tra questi passi dell'*Etica Nicomachea* e quelli della *Retorica* in cui si legge che: "la legge comune è ciò che è conforme a natura"⁶¹ e che "vi è infatti un comune concetto di giusto e di ingiusto secondo natura, di cui tutti hanno una sorta di predizione (*o manteuontai pantes*), anche se non vi sia alcun contatto reciproco né un accordo"⁶², ai quali seguono gli esempi, che Aristotele semplicemente riporta, dell'*Antigone* di Sofocle e del detto di Empedocle di "non uccidere ciò che è vivente"⁶³. Quell'*o manteuontai pantes*, variamente tradotto, dà una dimensione al diritto naturale: quella del presentito, come dire che il diritto naturale è "un'esigenza che si impone al pensiero o al sentimento quando ci si interroga su ciò che è giusto o ingiusto fare"⁶⁴. L'esempio è sempre quello dell'*Etica Nicomachea*, del passo in cui Aristotele parla di come, avendo tutti in comune il presen-

⁵⁶ P. Aubenque, *La loi selon Aristote*, op. cit., p.154.

⁵⁷ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1134 b 32.

⁵⁸ P. Destrée, *Aristote et la question du droit naturel*, Cahiers du Centre d' études sur la pensée antique «*kairos kai logos*», 9, 1997,120, pp.119.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Aristotele, *Retorica*, 1373 b 120.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ P. Destrée, *Aristote et la question du droit naturel*, op. cit., p.15.

timento della divinità e del fatto che a questa bisogna offrire dei sacrifici, sia variabile l'interpretazione che le diverse culture operano di questo presentimento; variabilità, però, che non lo priva della forza con la quale esso si afferma. Zanetti⁶⁵ attribuisce all'aristotelico giusto per natura un carattere prescrittivo, in vista dei due ruoli fondamentali che esso svolge: come elemento-forma del *politikon dikaion* e come essenziale allo svolgimento dell'esperienza concreta dell'uomo, e perciò strettamente legato al concetto di *aequitas*. Che l'elemento prescrittivo e quello descrittivo, però, vadano di pari passo ce lo dimostra il fatto che sebbene la *polis* sia generata naturalmente ed esista un impulso naturale dell'uomo ad appartenere alla società, perché il loro rapporto è simile a quello delle parti col tutto e perché fuori dalla comunità il singolo non può sopravvivere, ciò che lega veramente l'individuo alla comunità è il contatto con le leggi e la giustizia, perso il quale egli decade e diventa il peggiore degli esseri viventi. È la virtù che fa da collante tra individuo e società. D'altra parte essere predisposto naturalmente alla virtù non equivale ad essere naturalmente virtuosi. Una *polis*, perciò può essere ben ordinata o male ordinata, e questo dipende dal carattere dei due elementi che fondano la città: *dike e dikaiosyne*, la giustizia e il modo in cui essa trova applicazione. La *polis* è, perciò, quella comunità "formata bensì per rendere possibile la vita, in realtà essa esiste per rendere possibile la vita buona"⁶⁶. Generata dall'esigenza del vivere, essa deve continuare a vivere in vista dell'*eu zen*. Il *telos* di ogni comunità dovrebbe consistere nel fare in modo che questa possibilità si traduca in attualità, e in questo processo la giustizia svolge il suo ruolo prioritario e insostituibile.

SCHEDE DIDATTICHE – Un percorso di lettura e interpretazione dei testi aristotelici

Gli studenti verranno introdotti al percorso di lettura di alcuni brani aristotelici tratti dall'*Etica Nicomachea*, dai *Magna Moralia*, dalla *Politica*, dalla *Retorica* e di altri brani tratti dalla tradizione precedente con informazioni sull'impostazione generale delle opere e la spiegazione circa le modalità di ricerca dei brani indicati. Infine si provvederà a suddividere la classe in quattro gruppi ognuno dei quali con un tema da approfondire e indagare:

- La definizione del *politikon dikaion*;
- La distinzione interna al giusto politico;
- Uno sguardo alla *Retorica*;
- Uno sguardo ai *Magna Moralia*.

A ogni gruppo verrà consegnata una griglia con i temi essenziali da ricercare nel testo e da spiegare, griglia che potrà essere arricchita da ulteriori spunti e approfondimenti personali.

2.1. Definizione del *politikon dikaion*

L'analisi del *politikon dikaion* ha inizio a partire da 1134 a 24 del cap. 6 del libro V dell'*Etica Nicomachea* dove si legge: "Ma non bisogna dimenticare che ciò che andiamo cercando è sia il giusto in generale (*to haplos dikaion*) sia il giusto politico". La relazione tra il giusto in generale e il giusto politico fa presagire che da qui in poi la discussione si trasferisce dall'ambito della definizione di ciò che è giusto a quello dell'applicazione del giusto. Gauthier e Jolif sottolineano, infatti, come nella lettura del testo si avverta l'urgenza di questo passaggio in quanto "non ci si saprebbe accontentare di una descrizione astratta della cosa giusta e che quel che interessa è la giustizia così come è realizzata nella città."⁶⁷. La consegna di lettura agli studenti consiste nel fornire alcuni spunti di riflessione per soffermarsi, evidenziare e commentare i passaggi del testo più significativi:

Il <i>politikon dikaion</i> si realizza nella città: individuate le modalità attraverso le quali esso trova compimento.
Che relazione esiste tra il giusto politico e il giusto in generale ⁶⁸ ?

⁶⁵ G. Zanetti, *La nozione di giustizia in Aristotele*, op. cit., p. 69 e ss.

⁶⁶ Aristotele, *Politica*, 1252 b 3032.

⁶⁷ Gauthier Jolif, *l'Etique à Nicomaque*, op. cit., p. 386.

⁶⁸ Sono entrambi "due modi diversi di definire la cosa giusta" Gauthier e Jolif, *l'Etique à Nicomaque*, op. cit., p. 386.

<p>Il <i>politikon dikaion</i> è da intendersi non come “essenza” della giustizia, ma come sua “realtà ideale”⁶⁹? Mettere in correlazione l'importanza della prospettiva politica per Aristotele con quanto si legge anche nella <i>Politica</i> (passo del libro III, 1279 a 18 e seguenti)⁷⁰.</p>
<p>Il <i>politikon dikaion</i> “si attua solo tra coloro che vivono in comunità per raggiungere l'autosufficienza, tra uomini liberi ed uguali, proporzionalmente o aritmeticamente”⁷¹. Interpretare il concetto di autosufficienza in questo passo dell'<i>Etica Nicomachea</i> tenendo conto della riflessione filosofica di Platone, <i>Repubblica</i>, II, 369 b⁷², nonché dei passi della <i>Politica</i> (Aristotele, <i>Politica</i>, III, 9, 1280 b 34. <i>Politica</i> I, 2, 1252 b 15 e ss.)⁷³.</p>
<p>Evidenziate i passaggi del testo in cui la <i>krisis</i> del giusto e dell'ingiusto sembra presupporre un carattere di comunicazione sociale, di intersoggettività, per cui la giustizia non può che affidare il governo di questa discussione al <i>nomos</i>⁷⁴. La legge risulta, perciò, una componente necessaria e fondamentale della città. Confrontate questi passaggi con <i>Aristotele, Politica, III, 1516, 1286 a 7 e poi 16, 1288 a 15</i>⁷⁵ e con Platone, <i>Repubblica</i>, 359 cd.</p>
<p>Sulla necessità che il governante (<i>archon</i>) sia solo il custode del giusto e dell'uguaglianza. Come risponde Aristotele alla domanda essenziale: è il governante tenuto anch'egli al rispetto dell'autorità della legge? Mettere in parallelo il punto di vista di Aristotele sull'<i>archon</i> con quello trasimacheo esposto da Platone nel libro I della <i>Repubblica</i> e con Aristotele, <i>Politica</i>, 16, 1288 a 15.⁷⁶</p>
<p>La giustizia del padrone nei confronti dello schiavo, quella del padre nei confronti dei figli e del marito verso la moglie⁷⁷ sono inclusi nel giusto politico? Rivedere la definizione dello schiavo in Aristotele, <i>Poli-</i></p>

⁶⁹ L'espressione è sempre di Gauthier e Jolif.

⁷⁰ In questo passaggio è possibile vedere come, essendo la *polis* una *koinonia ton eleutheron*, si avvalga solo di costituzioni rette *kata to haplos dikaion*.

⁷¹ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1134 a 26 e ss.

⁷² “Lo Stato si forma perché caso vuole che nessuno di noi basti a sé stesso”.

⁷³ Aristotele in questo passaggio definisce la *polis* “comunanza di famiglie e di stirpi nel viver bene: il suo oggetto è una esistenza pienamente realizzata e indipendente.”

⁷⁴ “Per questo non permettiamo che abbia autorità un uomo, ma la legge” Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1134 a 34 1134 b 1. In questo passo alcuni leggono *ton logon* al posto di *ton nomos*, Laurenti sostiene la seconda tesi in “quanto i rapporti tra *logos* e *nomos* sono messi in luce di frequente in Aristotele (cfr. ad es. *Etica Nicomachea*, 1138 b 18 e ss.)”. Cfr. R. Laurenti, *Aristotele; Il libro della giustizia Etica Nicomachea V*, Bari, Adriatica, s.d., p. 182. Zanetti, allo stesso proposito, trova equivalenti i due termini, *logos* e *nomos*, nel definire il concetto della legge nella sua sostanzialità come *dictamen rationis* (qui il riferimento è a S.Tommaso). G. Zanetti, *La nozione di giustizia in Aristotele*, op. cit., p. 126. L'uomo infatti ha una natura ambigua, in quanto può essere “il migliore degli animali”, ma “quando non ha né leggi né giustizia è il peggiore”. Aristotele, *Politica*, I, 2 1253 a 3738. Si ricordi qui anche il mito dell'anello di Gige narrato da Platone (*Repubblica*, 359 cd), in cui viene descritto il comportamento di chi agisce come “un dio fra gli uomini”, quando sia privo di ogni virtù e riesca ad evitare le conseguenze delle sue azioni ingiuste rendendosi invisibile. Questo mito ben si lega alla descrizione della giustizia come norma artificiale così come la intendono i sofisti.

⁷⁵ “È più utile essere governati dal migliore degli uomini o dalle leggi migliori?”. In una comunità di simili ed uguali non è auspicabile il dominio di un solo individuo, anche se ottimo, sugli altri. Nel primo capitolo del libro quinto dell'*Etica Nicomachea*, poi, viene definito come massimamente ingiusto il comportamento di chi viola i limiti dell'uguaglianza, cioè di chi “cerca di avere più degli altri” in relazione ai beni, e meno degli altri in relazione alle “cose che sono di per sé cattive”. Essendoci, perciò, la possibilità che colui il quale esercita l'autorità, si trasformi in un tiranno nel momento in cui si adoperi per i propri interessi (ritorna qui la categoria del *sympheron*), è più opportuno che sia solo e soltanto la legge a detenere il potere.

⁷⁶ Per Trasimaco, infatti, il governante è totalmente estraneo rispetto alla giustizia e alla legge, mentre quando Aristotele ribadisce che l'essenza della giustizia consiste nel suo essere *pros heteron*, propone l'immagine di un *archon* che amministra la giustizia rispettando in prima persona la superiorità della legge e ricevendo per questo in cambio un compenso (*misthos*). Perché “in una comunità di simili ed uguali non è conveniente né giusto che uno solo imperi su tutti.” Aristotele, *Politica*, 16, 1288 a 15. La città avverte l'esigenza di un custode che amministri la legge, ma più di questa esigenza conta la sottomissione di tutti a tale legge, in quanto la giustizia, di cui Aristotele ha già sottolineato la politicità richiede che vi sia un rapporto di compatibilità tra l'utile particolare e l'utile “del tutto”. Questa compatibilità che potremmo definire sociale si contrappone alla visione trasimachea di una città costituita da individui isolati nel proprio egoismo. Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1130 a 3 e ss. Gli uomini, essendo condizionati da desideri e interessi privati, non possono garantire quella impersonalità che invece costituisce il dominio della legge, la quale è “ragione senza passione”. Aristotele, *Politica*, III, 1287 a 32.

⁷⁷ Questi tipi di giustizia sono esclusi dalla sfera di pertinenza del giusto politico in quanto presuppongono una comunità che non è costituita da membri liberi ed uguali. L'ambito familiare, infatti, è ordinato gerarchicamente, in modo tale che tutti i membri siano sottoposti all'autorità paterna, la quale fa a meno della legge, in quanto schiavi e figli costituiscono le parti dell'intero padrone/padre. Solo quest'ultimo gode del privilegio di essere considerato un Soggetto. Sono infatti “gli interessi”, quello del padrone, degli schiavi e dei figli che non coincidono e per i quali non è prevista alcuna alternanza. Gauthier e Jolif sostengono che a questa enumerazione potrebbero esse-

tica, 1253 b 3233 e il passo dell'*Etica Nicomachea* sul rapporto genitori figli Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1161 b 18 e ss. Evidenziate la specificità del rapporto marito-moglie rispetto al rapporto schiavo-padrone e padre-figlio. Il riferimento da tener presente è il passo della *Politica*, I, 12⁷⁸ ma rivedere anche Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1160 b 32⁷⁹.

2.2. La distinzione interna al giusto politico

“Del giusto in senso politico, poi, ci sono due specie, quella naturale e quella legale: è naturale il giusto che ha ovunque la stessa validità, e non dipende dal fatto che venga o non venga riconosciuto; legale, invece, è quello che originariamente è affatto indifferente che sia in un modo piuttosto che in un altro, ma che non è indifferente una volta che sia stato stabilito.”⁸⁰

All'interno del *politikon dikaion* Aristotele individua una prima fondamentale distinzione: *to men dikaion physikon*, *to de nomikon*. Il termine *nomikon*, che sostituisce qui il *nomimon* dei capitoli precedenti⁸¹, viene in genere tradotto con “giusto legale”, ma ha qui un significato più preciso, in quanto esprime anche l'opposizione tra le due specie del giusto politico: quella per natura e quella per convenzione. Il *nomikon* ha, quindi, il significato di “conforme al *nomos*”, alla legge, ed è meglio tradotto come giusto convenzionale, poiché ogni legge viene stabilita attraverso un accordo-convenzione⁸². La consegna di lettura agli studenti consiste nel fornire alcuni spunti di riflessione per soffermarsi, evidenziare e commentare i passaggi del testo più significativi:

Mettere in correlazione la distinzione di cui sopra con Aristotele, *Magna Moralia*, I, 34, 1195 a 38 “ciò che infatti persiste nella maggior parte del tempo, è evidentemente giusto per natura. Ciò che invece poniamo e stabiliamo noi, questo pure è giusto, e lo chiamiamo giusto per convenzione. La giustizia naturale, dunque, è superiore a quella legale. Ma ciò che noi ricerchiamo è il giusto politico. E il giusto politico è giusto per convenzione, non per natura”⁸³.

Altre definizioni del giusto per natura Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1136 b 34; Aristotele, *Confutazioni Sofistiche*, 25, 180 b 34; Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1134 b 21; Aristotele, *Magna Moralia*, I, 34, 1196 b 2; Aristotele, *Retorica*, I 10, 1368 b 7, 13, 1373 b 6 e 15, 1375 a 32⁸⁴.

re aggiunti anche il rapporto tra fratelli e quello tra gli amici, in riferimento al passo VIII, 7, 1160 a 1 dell'*Etica Nicomachea*. Gauthier e Jolif, *L'Étique à Nicomaque*, op. cit., p. 390. Il capofamiglia, quindi, è differente dal cittadino proprio perché istituisce un rapporto non politico, bensì di proprietà rispetto agli altri membri dell'*oikos*, all'interno della quale, di conseguenza, non è possibile parlare di ingiustizia, in virtù del rapporto di subordinazione che esiste tra lo schiavo e il padrone, tra il figlio e il padre, e in virtù del fatto che nessuno agisce ingiustamente contro se stesso. Ma non è nemmeno possibile parlare di giustizia in senso politico, perché non esiste una partecipazione di tutti in egual misura al governare e all'essere governati: l'uguaglianza, in questo stesso capitolo, nel passo 1134 a 30, è risultata essere un aspetto fondamentale per la costituzione della legge.

⁷⁸ In questo passaggio si legge che il governo del marito sulla donna è *politikos*, cioè come conviene a individui liberi ed uguali, mentre il governo del padre verso i figli è detto *basilikos*, cioè è simile ad un governo monarchico. In definitiva solo il legame marito-moglie si differenzia, come giusto domestico, dai legami di proprietà (schiavi e figli), per i quali si può parlare, invece, di un giusto dispotico e di un giusto paterno.

⁷⁹ “La comunanza di marito e moglie sembra essere aristocratica. Il marito, infatti, esercita la propria autorità conformemente al suo merito e nel campo in cui è il marito che deve comandare; quanto invece si addice alla moglie, lo lascia a lei.” Il giusto domestico o matrimoniale non è comunque ancora un giusto politico per due motivi: in primo luogo perché in questo rapporto non esiste uguaglianza, vista la superiorità del marito sulla moglie, in secondo luogo perché, nonostante che “quello che si addice alla moglie” venga delegato all'autorità della stessa, non è possibile ravvisare in questo tipo di avvicendamento quell'alternanza di potere che, invece, esiste tra i cittadini della *polis*.

⁸⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1134 b 1822.

⁸¹ Un esempio: “*to men dikaion apa to nomimon kai to ison*” Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1129 a 34.

⁸² Qui si veda il passo “*nomikon kai synthekè*”. Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1134 b 32.

⁸³ In questo passo, sempre secondo Gauthier e Jolif (*L'Étique à Nicomaque*, op. cit., p. 391.), Aristotele avrebbe confuso il *nomimon* (giusto legale) con il *nomikon* (giusto convenzionale), per cui, di conseguenza, solo il *nomimon* potrebbe essere identificato con il giusto politico, perché porta con sé le conseguenze della natura e delle decisioni umane insieme. Essendo il *dikaion physikon* e il *dikaion nomikon* due componenti del giusto politico, che rappresenta una sorta di matrice comune ad entrambi, risulta impossibile intendere il giusto per natura rispetto al diritto positivo come indipendente, opposto o anche precedente, così come può intenderlo, ad esempio, la concezione giusnaturalista, secondo la quale il diritto naturale si riferisce sempre ad uno stato di natura apolitico o prepolitico da contrapporre alla società civile e al suo diritto positivo, che in quanto tale è, invece, politico.

⁸⁴ “È stato chiamato il giusto primo, *to proton*, il giusto puramente e semplicemente, *to aplos*, la legge universale, non scritta, *koinos agrophos*, la legge universale è fondata sulla natura, infine l'autore della *Grande Etica* lo chiama il giusto autentico, *to te aletheia*”.

<p>Individuare le caratteristiche del <i>physikon dikaion</i>: Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i>, 1134 b 21⁸⁵; inoltre spiegate perché Aristotele menziona gli esempi del riscatto e dei sacrifici in riferimento al <i>nomikon</i>⁸⁶.</p>
<p>A chi si riferisce Aristotele nel passaggio Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i>, 1134 b 241134 b 27?⁸⁷ La distinzione tra il <i>dikaion physikon</i> e il <i>dikaion nomikon</i> rappresenta anche uno spunto di riflessione e di critica riguardo alle teorie precedenti, di cui è impossibile non tener conto nell'analisi sulla giustizia della dottrina aristotelica. Si veda Anassagora - <i>La Suda</i> (DK. 60 A 2) fa il nome di Archelao di Atene il quale "stabilì che il giusto e il brutto (morale) non fossero per natura, ma per legge"; Callicle - Platone, <i>Gorgia</i>, 483 b; Trasimaco - Platone, <i>Repubblica</i>, I, 338; Ippia - Platone, <i>Protagora</i>, 337 cd; il discorso delle leggi a Socrate - Platone, <i>Critone</i>, 52d; Platone, <i>Leggi</i>, X, 889 e 890 b⁸⁸.</p>
<p>Alle posizioni degli autori a lui precedenti Aristotele contrappone la propria concezione di un <i>dikaion</i> che è insieme non convenzionale (<i>physikon</i>) e mutevole (<i>kineton</i>): "C'è una specie di giusto per natura benché sia tutto mutevole" Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i>, 1134 b 30⁸⁹.</p>
<p>In che cosa differiscono la natura umana e quella divina? Si veda Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i>, 1154 b 2131⁹⁰.</p>

⁸⁵ "Non dipende dal fatto che venga o non venga riconosciuto" si conosce da qui la prima caratteristica fondamentale del giusto per natura, l'aver cioè ovunque la stessa *dynamis* (validità, potere o valore). Esso non vale solo in una data città o comunità come è, invece, per la legge politica. il *physikon dikaion* è indipendente dal *dokein*, cioè dal fatto che le opinioni, i punti di vista dei singoli individui, possano riconoscerlo o meno. Il *physikon dikaion* risulta, quindi, contrapposto a quelle leggi/decreti (*psephismata*) emanati dall'Assemblea di Atene o dalla Boulè, per la formulazione dei quali veniva usato il verbo *dokein* come ad esempio nelle due espressioni: "*edoxe toi demo!*" e "*edoxe tei boulei!*". C'è poi da sottolineare che questi decreti nascono dalla *syntheke*, cioè dall'utilità e dalla contingenza, mentre non è così per il giusto per natura.

⁸⁶ Gli esempi del riscatto e dei sacrifici vengono menzionati perché contengono quell'elemento di convenzionalità che fa parte di tutte le norme, anche quelle che derivano dai decreti popolari. Questo elemento di convenzionalità nell'esempio del riscatto è la tariffa, il valore precedentemente fissato ad una mina, che, una volta stabilito, tutti sono impegnati a rispettare; nell'esempio dei sacrifici, invece, l'elemento di convenzionalità è rappresentato dal numero delle vittime che viene stabilito in riferimento al sacrificio.

⁸⁷ È ai sofisti che si riferisce Aristotele quando afferma: "Alcuni ritengono che tutte le norme appartengano a questo secondo tipo di giustizia, perché ciò che è per natura è immutabile e ha ovunque la stessa validità (per esempio, il fuoco brucia qui da noi come in Persia), mentre essi vedono che le norme di giustizia sono mutevoli."

⁸⁸ Nella riflessione di Callicle la legge è l'alibi dei più deboli, che solo così riescono a contrastare la natura, la quale invece prevede che siano i forti a prevalere. Trasimaco condivide in qualche modo la posizione di Callicle, e sostiene che il *nomos* è l'espedito di coloro i quali non sono capaci di agire ingiustamente senza subirne le conseguenze. Ovviamente l'interesse dei più deboli non coincide con quello dei forti, in quanto il bene per il sofista consiste nel commettere ingiustizia e il male nel subirla. Ippia, definito nel Protagora "il sapiente", sostiene che la legge, "tiranna degli uomini", spesso forza molte cose contro la natura. E ancora un altro sofista, Antifonte, definisce i principi della legge accessori (*epitheta*), nati da un accordo in contrapposizione a quelli della natura che sono invece necessari (*anankaia*) e originari. Da qui due entità che si contrappongono: *physis*/giustizia e *nomos*/legalità. Le leggi, nelle parole dei sofisti, non esistono se non come quegli accordi (*homologhias*) e patti (*synthekas*) che, una volta stabiliti (la presenza del verbo *tithemi* ne sottolinea la valenza tecnica), vincolano il cittadino al pieno rispetto.

In un passo delle Leggi Platone riporta le teorie più estreme assunte dai sofisti: "ritengono che altro è il bello per natura, altro quello per convenzione di legge, e il giusto per loro non si troverebbe minimamente in natura, ma al contrario nascerebbe dalle continue dispute che gli uomini hanno tra loro, a causa delle quali esso cambia di continuo. Insomma, il giusto risulta essere ciò che si muta e che, di volta in volta, è prevalente. In questo modo la giustizia verrà ad essere un che di artificiale imposto per legge, e non una realtà naturale." Platone, *Leggi*, X, 889 e 890 b.

La *polis* del VI sec. aveva fortemente valorizzato il ruolo della legge. L'ordine sociale e quello naturale coincidevano grazie al fatto che il *nomos* stesso ricondotto alla divinità si conformava all'ordine naturale. È il V secolo che assiste alla trasformazione del *nomos* in una creazione esclusivamente umana, contingente e quindi soggetta al mutamento. Ma è solo nella riflessione dei sofisti che ha luogo una vera e propria contrapposizione tra ordine sociale e ordine naturale: da qui ha inizio un processo di relativizzazione e problematizzazione del *nomos*. In questa prospettiva il termine *physis* viene inteso come il modo di essere originario delle cose, fuori dall'intervento umano, che a prescindere da questo ha comunque valore ed esistenza; la *physis*, nel significato di "fonte di valori e criterio di valutazione dei comportamenti", viene così a scontrarsi con quello che si intende adesso per *nomos*, cioè la legge ma insieme anche il diritto, cioè quell'insieme di convenzioni, costumi, credenze che contraddistinguono ogni comunità.

⁸⁹ Egli, infatti, nega alla netta cesura operata dai sofisti tra *nomos* e *physis* una attendibilità in senso assoluto perché, pur riconoscendo che tra gli uomini tutto è mutevole, esiste comunque una specie di giusto per natura. Ciò che è giusto muta, ma non necessariamente ed esclusivamente secondo le modalità che suggeriscono i sofisti. Essi, ascrivendo la responsabilità del mutamento soltanto ad uno dei fattori del giusto politico, cioè al *nomikon*, non possono non pervenire che ad un tipo di giusto dipendente dall'azione umana, e quindi arbitrario.

⁹⁰ Per quanto riguarda ciò in cui differiscono le due nature, quella umana e quella divina, Aristotele dirà che questa differenza consiste nella non semplicità della natura umana. Semplicità che, invece, appartiene al Dio, il quale gode di un piacere unico "nell'attività dell'immobilità

2.3. Uno sguardo alla *Retorica* e ai *Magna Moralia*.

Si impone come necessaria anche l'analisi di due passi della *Retorica* (I, 13, 1373 b 4 e ss.) e dei *Magna Moralia* (I, 33, 1194 b 4 e ss.). Questi passaggi sono da distinguere rispetto alla trattazione dell'*Etica Nicomachea*, in quanto offrono del rapporto tra giusto per natura e giusto convenzionale una diversa visione, pur rientrando comunque nell'ambito della riflessione etica aristotelica. "Con la legge voglio dire tanto quella particolare quanto quella comune, e con la legge particolare intendo quella che ogni singolo popolo ha fissato per se stesso ed essa può essere scritta o non scritta, con legge comune quella che è conforme a natura."⁹¹ Dando al *nomos koinos* il carattere "per natura", Aristotele fa sì che esso valichi i confini della comunità, cioè che possa esistere a prescindere dalla *syntheke* e dalla contingenza. La consegna di lettura agli studenti consiste nel fornire alcuni spunti di riflessione per soffermarsi, evidenziare e commentare i passaggi del testo più significativi:

In senso Aristotele paragona la legge comune all'equità Aristotele, <i>Retorica</i> , I, 15, 1375 a 30 e ss.
Sottolineate in particolar modo le differenze con quanto espresso nell' <i>Etica Nicomachea</i> ⁹² .
Spiegate il riferimento esplicito che Aristotele fa all' <i>Antigone</i> di Sofocle in Aristotele, <i>Retorica</i> , I, 13, 1373 b 713 ⁹³ .
Spiegate l'esempio del divieto di Empedocle di uccidere gli animali. Quali caratteristiche assume il <i>nomos</i> rispetto a quanto detto in questi due passaggi? ⁹⁴

Anche se i *Magna Moralia* vengono generalmente attribuiti non ad Aristotele, bensì alla tradizione peripatetica successiva, corre comunque l'obbligo di esaminarne alcuni passaggi, perché si riscontrano molti temi presenti nelle opere aristoteliche autentiche e si discute anche del giusto. Leggiamo nel libro I: "Delle cose giuste, alcune lo sono per natura, altre per legge. Però non bisogna intendere (il giusto naturale) nel senso di ciò che non può mai mutare; infatti anche le cose che sono per natura ammettono il mutamento"⁹⁵. La consegna di lettura agli studenti consiste nel fornire alcuni spunti di riflessione per soffermarsi, evidenziare e commentare i passaggi del testo più significativi:

e il piacere sta più nella quiete che nel movimento". Al contrario degli dèi la principale caratteristica *quoad nos* è il mutamento (*kinesis*), al quale la stessa natura deve sottostare.

⁹¹ Aristotele, *Retorica*, I, 13, 1373 b 4 e ss.

⁹² "L'equità resta sempre uguale a se stessa e non muta mai, e neppure la legge comune, in quanto è conforme alla natura". L'equità alla quale viene paragonata la legge comune, e che è infatti la virtù che consente di mitigare il rigore della legge tenendo in considerazione i casi particolari, di cui il dettato del *nomos* non si occupa, non è condizionata da confini di spazio e di tempo, per cui la sfera di appartenenza del carattere *kata physin* del *nomos koinos* è quella della durata, della persistenza, in opposizione a quella della mutevolezza. Non così nell'*Etica Nicomachea*. La contrapposizione tra il *nomos idios* e il *nomos koinos* della *Retorica* ricorda quella tra la sfera del *nomikon* e quella del *physikon* dell'*Etica Nicomachea*, in cui però alla distinzione si aggiunge il denominatore comune del giusto politico.

⁹³ Nella *Retorica* Aristotele fa esplicito riferimento all'*Antigone* di Sofocle, affermando che "vi è un comune concetto di giusto e di ingiusto secondo natura, di cui tutti hanno una sorta di predizione, anche se non vi sia alcun contatto reciproco né un accordo: in Sofocle, ad esempio, Antigone sembra dire che è giusto seppellire Polinice, anche se è vietato, in quanto ciò è giusto per natura". Sembra che vi sia qui un appello dello Stagirita al modo di pensare comune a tutti i Greci, che alcune situazioni, come ad esempio la guerra, chiamano in causa. La guerra rappresenta, infatti, una situazione concreta in cui non è possibile fare riferimento alle teorie, e nello stesso tempo, essendo un momento particolare dei rapporti tra le città, non si può fare a meno anche del sostegno delle cosiddette "leggi panelleniche" (Euripide, *Supplici*, 526.), quei *nomoi koinoi* che appartengono a tutti i greci. Tra queste leggi comuni troviamo la pratica del seppellimento dei caduti o la condanna della violazione del giuramento.

⁹⁴ Entrambi gli esempi valgono come spiegazione che permette allo Stagirita di fare a meno, in questo contesto, della formulazione di una sua personale teoria. Il rapporto di cui tener conto in questo passaggio è quello tra legge e giustizia. Se ne trae come conclusione che il *nomos* al quale Aristotele fa riferimento in questi due passaggi della *Retorica* ha tre caratteristiche: è comune, pur trascendendo la singola comunità, è "per natura" come l'*epieikes*, persistente, e infine esso è anche non scritto.

Vergnières sostiene che Aristotele "opponne semplicemente alla legge scritta e particolare di una città" (S. Vergnières, *Etique et Politique chez Aristote*, Paris, 1995, p. 199.) quella legge che nella *Retorica* è definita: "la legge comune della quale (le regole non scritte) sembrano fare l'accordo di tutti" (Aristotele, *Retorica*, I, 10, 1368 b 89.).

⁹⁵ *Magna Moralia*, I, 33, 1194 b 3033.

Spiegate l'esempio della mano destra. <i>Magna Moralia</i> , I, 33, 1194b 3640 ⁹⁶ . Si veda per confronto Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i> , V, 1134 b 3335 ⁹⁷ .
Sottolineate le differenze tra la concezione del giusto per natura esposta nei <i>Magna Moralia</i> e nell' <i>Etica Nicomachea</i> ⁹⁸ .
Esiste nella <i>Retorica</i> e nei <i>Magna Moralia</i> una contrapposizione tra il <i>politikon dikaion</i> e il <i>physikon dikaion</i> ? Il giusto per natura è compreso nel giusto politico?
Spiegate alla luce dei seguenti passaggi perché Aristotele ritiene che la giustizia e la legge debbano diventare un elemento costitutivo della <i>polis</i> : Aristotele, <i>Politica</i> , I, 2, 1253 a 19; Aristotele, <i>Politica</i> , I, 2, 1253 a 2930; Aristotele, <i>Politica</i> , I, 2, 1253 a 1718; Aristotele, <i>Politica</i> , I, 2, 1253 a 1 e ss.; III, 6, 1278 b 19; Aristotele, <i>Politica</i> , I, 2, 1253 a 910; Aristotele, <i>Politica</i> , I, 2, 1253 a 3133 ⁹⁹ .
Spiegate l'esempio delle misure Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i> , 1135 a 1 e ss ¹⁰⁰ .
Individuate le differenze tra il concetto di giustizia e quello di amicizia nella riflessione aristotelica ¹⁰¹ (Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i> , 1162 b 2024; Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i> , 1163 a 1617; Aristotele, <i>Etica Nicomachea</i> , 1163 b 32).

⁹⁶ I due ambiti del naturale e della legge non sfuggono al mutamento e questo viene subito dopo illustrato dall'esempio della mano destra. Afferma, infatti, Aristotele che è possibile abituare la mano sinistra a fare determinate cose o far sì che entrambe le mani possano compiere la stessa azione, ma rimane comunque il fatto che la mano destra è per natura la più forte. Come a dire che il mutamento di abitudine non elimina quello che si dà naturalmente. Trasferendo il senso dell'esempio della superiorità naturale della mano destra all'argomento della giustizia, troviamo che se anche nell'ambito di ciò che è giusto per natura apportiamo quei cambiamenti che sono dettati dalla nostra necessità, ciò non significa comunque che un giusto per natura non esista. Infatti prosegue Aristotele: "Né per il fatto che le cose mutano, ne consegue che esse non siano per natura quello che sono; bensì, se per molto, e la maggior parte, del tempo quella che è sinistra rimane sinistra e quella che è destra rimane destra, ciò è così per natura." Questo significa che diventa chiara a tutti l'esistenza di ciò che è per natura quando si sia superato un certo limite temporale, per cui è la durata, la costanza nel tempo che garantisce e dà valore a ciò che è giusto per natura.

⁹⁷ L'esempio della mano destra, che per natura è più forte, anche se non è impedito a nessuno di diventare ambidestro, è non a caso mutuato dall'ambito biologico, con il fine di mostrare concretamente il giusto per natura e di connettere natura e mutevolezza. La mano destra è detta *beltion*, in quanto essa per natura è causa del movimento mentre la sinistra è soltanto mossa. Se tutto ciò che dà origine a qualcosa è *timion*, allora in qualche modo l'analogia dimostra la superiorità di ciò che per natura è migliore. Trasposto tutto ciò all'ambito della politica si ha che: pur non escludendo la possibilità di una qualsiasi deviazione, sovversione o degenerazione da quello che è il parametro naturale, nonostante tutto l'indicazione della natura rimane la migliore.

⁹⁸ Le conclusioni che qui trae Aristotele divergono da quelle presenti nell'*Etica Nicomachea*, in quanto si ha che il giusto per natura diventa evidente una volta che abbia resistito al tempo; al contrario il giusto secondo la legge è quello che viene stabilito *hic et nunc*, ma solo quest'ultimo può essere definito giusto politico. Non differisce l'oggetto dell'indagine perché si tratta sempre del *politikon dikaion*, ma di questo nei *Magna Moralia* si trova una diversa definizione: "il giusto politico è secondo la legge, non per natura." (*Magna Moralia*, I, 33, 1195 a 8.) Questa definizione chiaramente contrappone il giusto per natura alla legge, che sola determina il giusto politico. Questo assunto risulta in qualche modo simile alla visione del sofista Antifonte, nel momento in cui enfatizza la superiorità di tutto ciò che rientra nella sfera della natura, ma al tempo stesso può essere letto come una semplificazione, apportata dalla scuola peripatetica, alla dottrina aristotelica presente nell'*Etica Nicomachea*, che sicuramente appariva troppo complessa e incomprensibile.

⁹⁹ Il punto di riferimento che Aristotele tiene sempre presente è la *polis*, per cui il giusto legale e quello per natura non possono che incarnare due tipologie diverse di norme da essa legittimate e su cui si fonda il suo stesso assetto. Si tengano presenti alcuni passi della *Politica*: "Nell'ordine naturale la città precede la famiglia e ciascuno di noi", "Per natura dunque c'è in tutti lo stimolo a costituire una siffatta comunità" e infine "la percezione del giusto e dell'ingiusto e degli altri valori costituisce la famiglia e la *polis*". Questi passi chiariscono molto bene come per Aristotele la *polis* si costituisca in quanto organismo di carattere naturale, essendo l'uomo un "animale politico per natura". Dato anche che "la natura non fa niente senza scopo", la giustizia e la legge diventano "un elemento costitutivo della *polis*" (G. Zanetti, *La nozione di giustizia in Aristotele*, op. cit., p. 61), dal quale non è possibile prescindere perché "l'uomo che, se ha realizzato i suoi fini naturali, è il migliore degli animali, quando non ha né leggi né giustizia è il peggiore."

¹⁰⁰ "Le norme stabilite per convenzione e per fini utili sono simili alle misure: infatti, le misure per il vino e per il grano non sono uguali dappertutto, ma dove si compra all'ingrosso sono più grandi, dove si rivende sono più piccole". Se il primo esempio, quello della mano destra, è tratto dalla sfera biologica, questo secondo esempio, invece, ha a che fare con la sfera economico-politica, che è regolata da patti, da accordi, da convenzioni, che non contraddicono il giusto per natura, ma ne consentono la piena applicazione. Così come il fine della giustizia correttiva è quello di riportare l'uguaglianza, nello stesso modo le misure, seppur differenti da paese a paese, possono essere convertite in vista di uno scambio equo. Di conseguenza, come sostiene Vergnières, "il giusto naturale può dunque decifrarsi nella stessa finalità di quello che è instaurato dalla convenzione." (S. Vergnières, *Etique et Politique chez Aristote*, op. Cit., p. 207)

¹⁰¹ "Sembra che come la giustizia è di due specie, quella non scritta e quella secondo la legge positiva, anche dell'amicizia fondata sull'utile ci siano due specie, una morale e una legale" e poi ancora "se l'amicizia ha per fondamento l'utile, non si dovrà dire che la misura è il van-

Che cosa intende Aristotele quando parla della migliore costituzione che può essere realizzata? (Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1135 a 16; Aristotele, *Politica*, IV, 1, 1288 b 3739; Aristotele, *Politica*, IV, 1, 1288 b 3337¹⁰²; Aristotele, *Politica*, III, 17, 1287 b 41; Aristotele, *Politica*, III, 6, 1279 a 1520¹⁰³; Aristotele, *Politica*, IV, 16, 1287 a 2930; Aristotele, *Politica*, IV, 4, 1292 a 3233¹⁰⁴; Aristotele, *Politica*, IV, 8, 1294 a 9¹⁰⁵).

La *polis* nasce per consentire all'uomo di vivere, ma essa sussiste avendo come unico telos il "viver bene". Pur essendo frutto dell'attività umana, e cioè artificiale, in quanto ogni costituzione è uno specchio delle esigenze umane e realizza in concreto le finalità della natura dell'uomo, essa rappresenta la possibilità che è data agli uomini di ricercare la formula che meglio consente loro di vivere bene insieme.

taggio di chi riceve?", perciò se la base dell'utile è nel *metron*, è però anche vero che sempre nell'amicizia interviene la proporzione (*to analogon*) la quale "pareggia le parti e salva l'amicizia". L'esempio delle misure del grano e del vino è anche da considerarsi in relazione con l'argomento delle costituzioni. La variabilità delle norme viene, infatti, paragonata alle misure del grano e del vino, in quanto queste come quelle mutano sulla base dell'utile. Esistono, quindi, molte e diverse costituzioni così come sono differenti i due modi di commerciare: all'ingrosso o al dettaglio. Se la costituzione vigente promuove le leggi che le sono proprie secondo il fine che si propone di raggiungere, nello stesso modo il tipo di commercio (all'ingrosso o al dettaglio) determina le misure (più grandi o più piccole).

¹⁰² "Parimenti, anche le norme di giustizia che non derivano dalla natura ma dall'uomo non sono le stesse dappertutto, perché non sono le stesse costituzioni, ma una soltanto è la migliore per natura". Aristotele dimostra qui come le norme convenzionali, essendo in costante riferimento all'utile, sono variabili.

Non esiste la costituzione per eccellenza, ma una costituzione che è la migliore, perché naturalmente giusta, cioè rispettosa della qualità e dei valori dei membri che la compongono, riguardo ad ogni città e ad un momento storico ben preciso. "Infatti non bisogna solo cercare la costituzione assolutamente migliore, ma anche quella che può essere realizzata e, di seguito, la più facile da realizzarsi e la più comune". Soltanto nella misura in cui la *politeia* riuscirà ad assolvere il suo ruolo nel realizzare il fine naturale che la città si propone, cioè l'*eu zen* il benessere e la felicità dei suoi cittadini, si potrà intravedere il giusto naturale politico, da intendersi nella sua pluralità, cioè rispetto alle diverse città e costituzioni. È chiaro, quindi, come è necessario che un buon legislatore si preoccupi di apprendere qual è la costituzione migliore in assoluto (*haplos*) ma anche quella possibile in determinate circostanze (*ten ek ton hypokeimenon aristen*). Del resto come ogni arte e ogni scienza maturano la propria virtù nell'ambito specifico delle loro competenze, allo stesso modo la scienza politica deve essere in grado di determinare quello che le compete perché "la maggior parte degli scrittori di argomenti politici, se anche hanno detto alcune cose intelligenti, hanno sbagliato in ciò che poteva riuscire praticamente utile". La *polis* è perciò il fine a cui pervengono le forme di aggregazione precedenti come la famiglia e il villaggio, e non può fare a meno dei due elementi che la costituiscono: quello naturale e quello artificiale, frutto dell'intervento umano. Un esempio di questo intervento sono le costituzioni che modellano una città, la fondano nel suo genere.

¹⁰³ In un altro passo della *Politica* Aristotele sostiene che è secondo natura la *politeia* di un padrone, di un re o dei cittadini, non così quella del governo tirannico o di altre degenerazioni che sono invece *para physin*, in quanto esse non hanno come fine *to koinè sympheron* ma l'interesse dei governanti. In questa diversa gestione dell'autorità si fonda la differenza tra il giusto assoluto e il giusto politico. Per il primo l'autorità è gestita da chi è superiore (padre, marito, padrone), per il secondo è gestita dalle leggi della costituzione.

¹⁰⁴ "Chi pretende che comandi solo la legge pretende che comandino solo Dio e la mente". "Dove le leggi non dominano non c'è costituzione".

¹⁰⁵ "Perché è possibile obbedire anche a leggi mal poste". Qui si scorge pure come sia fondamentale l'opera del legislatore nel rendere una legge buona, dal punto di vista del contenuto, al punto tale che sia più facile che essa venga rispettata, dal punto di vista formale. Il carattere mutevole di ogni costituzione dipende strettamente dall'entità di ciò che è a lei soggetto e da alcune variabili, come il tempo e lo spazio, delle quali non può non tener conto. C'è, insomma, da considerare il rapporto tra il divenire e l'opera di ogni costituzione. Vi sono, quindi, quelle costituzioni *kata physin*, in cui i rapporti tra i cittadini possono dirsi corretti, e sono quelle in cui vige un rispetto dei ruoli e delle gerarchie naturali, le quali rappresentano e giustificano l'esistenza di un giusto per natura. Quest'ultimo, però, non necessita di una legittimazione: esso è indipendente dal *dokein* e viene a costituirsi come orizzonte normativo.

IMPLICAZIONI FILOSOFICHE DELLA RIVOLUZIONE SCIENTIFICA

Maria Cristina Prandi

Una Premessa

Nei secoli scienza e filosofia hanno avuto una fortuna alterna, ma hanno sempre condiviso il loro destino.

In epoche in cui la scienza è stata confinata a un ruolo marginale, quando non apertamente sospetto, anche il pensiero è stato subordinato a esigenze esogene, tradizioni consolidate o all'accettazione di verità preordinate.

Una simile asserzione presuppone, evidentemente, una definizione dello statuto epistemologico e del campo applicativo della filosofia che non è l'unica possibile, né necessariamente condivisa; tuttavia se si ammette che la filosofia si caratterizza per un certo stile dell'argomentazione e per il continuo riferimento al *logos*, sarà più facile sostenerne l'ammissibilità.

In generale, ciò che rende "filosofica" un'opera, anche la più vicina ad una dimensione oracolare, è un insieme di aspetti come la ricerca della verità, delle condizioni in cui tale scoperta sia possibile, del linguaggio in cui essa è esprimibile, non certo lo stile apparentemente definitivo degli autori.

Non credo, perciò, che sia ingenuità metodologica attendersi dalla filosofia una definizione dei campi citati sopra e non credo che sia insensato ritenere che lo stile filosofico debba essere differente, per esempio, da quello letterario o religioso.

Infatti, anche nei casi in cui esso sembra avvicinarsi molto alla leggerezza di questo o alla perentorietà di quello, mantiene uno sfondo dimostrativo che non è presente negli altri ambiti, perché non appartiene alle loro esigenze fondamentali.

Alla luce di queste semplici considerazioni potremmo ammettere che "filosofico" non è tanto l'insieme delle conclusioni cui un pensiero perviene, quanto quel lungo processo dimostrativo che, con Hegel, potremmo chiamare *fatica del concetto*¹.

Esso conferisce uno stile, un quadro di riferimento epistemologico e un'identità alla filosofia che la collocano sullo stesso piano delle scienze positive.

Ciò non significa, ovviamente, che la filosofia sia una di queste scienze (nonostante alcuni indirizzi contemporanei mostrino con esse più tangenze del previsto), ma che ne condivide la prudenza metodologica, la dimensione euristica, la ricerca.

Evidentemente si discosta dalle scienze positive per l'oggetto di cui si occupa, ma ciò non ha impedito che per oltre mille anni abbia abitato lo stesso territorio, definito da interessi e indagini comuni e organizzato in un sistema gerarchico, che andava dalla scienza più particolare a quella più universale, dalle conoscenze ai principi che le rendevano possibili.

Ciò è accaduto anche durante il Medioevo, dove però scienza e filosofia si trovano a occupare un gradino inferiore rispetto alla verità rivelata e a non apparire cruciali nella meditazione sulla verità².

Questa premessa, per quanto apparentemente scontata, mi sembra necessaria per rendere ragione dell'approccio che in questa sede si intende adottare nei confronti di uno degli eventi capitali dell'epoca Moderna, l'evento che, secondo interpretazioni ricorrenti, ha dato addirittura avvio ad essa: la Rivoluzione scientifica.

¹ Cfr. W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*

² Non s'intende certo ignorare la grande mole di lavoro logico e metafisico che fu fatto nel Medioevo e neppure omettere che, accanto al vigoroso movimento anti-dialettico, erano presenti figure, su tutte quella di S. Tommaso, che ritengono un dovere dell'uomo servirsi della ragione che Dio ha gli ha donato fin dove essa può spingersi. Tuttavia è inevitabile notare che anche in questo caso è la fede che misura la verità delle conclusioni della ragione.

Questo evento, infatti, segna una drastica cesura col passato non solo nella storia della scienza, ma anche in merito alla filosofia: da un lato trae via dall'ombra in cui si trovavano scienza e filosofia, dall'altro mette in luce in entrambe caratteristiche che sono inconciliabili con il canone classico e che inaugurano un vero e proprio ribaltamento dei canoni fondamentali della ricerca e dell'epistemologia.

Per questa ragione, nonostante la Rivoluzione scientifica sia solitamente indicata come il momento in cui le strade di scienza e filosofia iniziano a divergere, ritengo sia fondamentale leggere questo evento non solo in una chiave tecnica, ripercorrendo la storia delle principali innovazioni, ma anche in una prospettiva epistemologica, evidenziando l'insieme di assunti filosofici impliciti che l'hanno resa possibile e che, grazie ad essa, sono diventati oggetto di studio.

Con la Rivoluzione scientifica, infatti, si assiste a dei cambiamenti fondamentali nel sapere, nella sua organizzazione e anche nel suo campo di interesse: le scienze positive iniziano a definire un proprio ambito di competenza e distinguono sempre di più la loro indagine dalla riflessione filosofica sugli stessi oggetti; contemporaneamente, e non a caso, la filosofia inizia a interrogarsi sulla validità dei contenuti del pensiero, spingendosi, con Cartesio, a revocare in dubbio le stesse evidenze logiche.

Un vasto insieme di conoscenze, fino ad allora ritenute valide, viene respinto fuori dai confini del sapere, che introduce per la prima volta l'aspirazione a un'esattezza sempre più radicale, e pretende di avere una maggiore presa sulla realtà, mostrando il riscontro pratico e la funzionalità anche delle teorie più astratte.

Se è indubbio che queste caratteristiche corrispondano perfettamente alle richieste di un mondo nuovo e pulsante, profondamente legato alla concretezza del quotidiano e pertanto non più soddisfatto da teorie che procrastinano indefinitamente il momento delle loro verifiche, non si può nemmeno dimenticare che l'insieme di conoscenze fino ad allora accumulate mostra le prime crepe e che le ricerche organizzate secondo il vecchio metodo somigliano sempre più a curiosità esotiche, prive della capacità di trasformare un mondo, che, invece, la società dell'epoca sente sempre più insoddisfacente.

Tuttavia, nemmeno queste premesse favorevoli bastano a spiegare la natura e la profondità delle trasformazioni indotte dalla rivoluzione, che, peraltro, riguardò non solo i contenuti, ma anche la forma stessa della conoscenza e le sue condizioni di possibilità.

In quest'ottica la Rivoluzione scientifica non è stato soltanto un cambio di paradigma, né un semplice insieme di nuove scoperte: è stata, piuttosto, la causa e, contemporaneamente, la conseguenza di un mutato sguardo sul mondo.

In tal senso essa è già di per sé filosofica, perché adotta, anche quando non li esplicita o non li giustifica, nuovi canoni epistemologici.

Inoltre induce una lenta rivoluzione anche in campo filosofico in quanto, in primo luogo, spinge la filosofia a quel processo di ritorno alle origini del pensiero, che la vede celebrare nuovamente la ragione ponendola come soggetto autonomo nella ricerca della verità, in secondo luogo la costringe, attraverso i propri risultati, a porsi interrogativi radicali, le cui risposte ribalteranno il senso comune.

La rivoluzione scientifica, infatti, è stata possibile soltanto in seguito a una rivoluzione filosofica implicita, che è stato compito dei pensatori moderni portare alla luce e tentare di giustificare.

Tale ribaltamento non solo ha riguardato l'ambito del pensiero e le sue potenzialità, ma in maniera più originaria, ha investito la materia prima di ogni riflessione filosofica, vale a dire l'esperienza della realtà.

Anche se a livello implicito e in un modo che non è stato facile comprendere, scienziati come Galilei, la cui esperienza ci servirà da guida in questo percorso, sono riusciti a ottenere tanti e tali risultati solo a patto di modificare radicalmente la loro concezione di "realtà".

Forse nello sforzo di distinguere il loro sapere da quello religioso, vago e indefinito, ma anche dogmatico, questi scienziati hanno intrapreso un percorso di semplificazione e codificazione delle procedure di indagine, che passa inevitabilmente attraverso una più rigida definizione del proprio campo di applicazione e attraverso una discriminazione attenta e rigorosa di ciò che può essere conosciuto da ciò che esula dalle loro possibilità.

Anche se questa è nata, forse, solo come operazione di riordino e chiarificazione dell'esistente, i criteri con cui è stata svolta l'hanno trasformata ben presto in un'opera pionieristica in cui sono messi in discussione tutti i pilastri su cui si è retta la scienza fino a quel momento.

In questo senso mi sembra legittimo interrogare filosofia e scienza all'epoca della Rivoluzione scientifica sotto due aspetti:

- 1) il concetto di esperienza
- 2) il linguaggio

Infatti osservando un trattato di fisica di Galilei e confrontandolo con alcuni predecessori emergono chiaramente alcune differenze:

- 1) gli argomenti trattati, che negli studi precedenti sono molto più ampi;
- 2) il linguaggio con cui ci si esprime, che negli studi precedenti è vago e legato a un'immediata esperienza sensoriale, mentre in Galilei è cristallino e spesso legato a esempi derivati dalla matematica o dalla geometria.

Il concetto di esperienza

Il già citato Galilei è evidentemente una personalità così di spicco da servirci da guida in questo breve percorso: la sua figura, infatti, è estremamente rappresentativa non solo sul piano scientifico, ma anche per il tentativo di giustificare filosoficamente le proprie scelte metodologiche e infine perché, nei suoi trascorsi biografici, è facile rinvenire il lungo travaglio della scienza moderna.

Il primo aspetto che occorre esaminare in Galilei è il suo concetto di esperienza.

Nella sua attività di ricerca, infatti, Galileo deve sostenere molte battaglie, ma una lotta impari lo impegna a dimostrare la validità di molte sue teorie, apparentemente smentite dalle informazioni dei sensi.

Una delle sue fatiche, forse la più grande di tutte, è proprio quella di abbattere questo riferimento ingenuo all'esperienza, che fornisce la base ai ragionamenti dei suoi detrattori.

Nei suoi numerosi scritti fa un continuo riferimento all'esperienza; egli addirittura accusa molti aristotelici di studiare la natura più sui libri del maestro che guardandosi attorno, tradendo così il detto di Aristotele³.

Ma cosa intende quando si riferisce all'esperienza? A cosa si riconduce quando parla di osservazione?

Non è sicuramente ciò che intendono Aristotele o gli aristotelici, perché, in quel caso, nessuna teoria galileiana troverebbe riscontro: due gravi differenti lasciati cadere liberi dalla stessa altezza non atterrano contemporaneamente, il Sole sembra muoversi nel cielo, un corpo libero non si muove di moto rettilineo uniforme e così via.

Non si tratta nemmeno di un problema di strumenti; il cannocchiale, infatti, può fornire un ausilio alle sue teorie, ma non ha un ruolo fondamentale nel calcolarle o nello scoprirle.

In questione è piuttosto il significato stesso del termine "esperienza": Galilei, infatti, con esso, intende qualcosa di assolutamente nuovo nel pensiero scientifico; egli ha in mente una situazione controllata, stabilita secondo un ordine mentale, purificata da tutte le possibili interferenze concrete.

Il suo concetto di esperienza sembra attuare le idee elaborate in ambito filosofico da Francesco Bacone nel suo *Novum Organon*: si tratta cioè, di piegare l'esperienza a delle esigenze razionali preordinate, capaci di costringere, in un certo senso, la natura a rivelarsi sotto alcuni aspetti fondamentali.

Per ottenere i suoi risultati Galilei, come Bacone, esegue un'operazione destinata a grande successo nell'età moderna: la sottrazione.

³ Cfr. G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Opere, VII, pagg. 75-76.

Cotesto che voi dite (il metodo a priori, ndr) è il metodo con cui egli ha scritta la sua dottrina, ma non credo già ch'è sia quello col quale la investigò, perché io tengo per fermo ch'è si procurasse prima, per via de' sensi, delle esperienze e delle osservazioni, di assicurarsi quanto fusse possibile la conclusione e che doppo andasse ricercando i mezzi da poterla dimostrare.

Se, infatti, da un lato accumula una grande quantità di dati empirici, dall'altro lato comprende che questa accumulazione non è di per sé fonte di conoscenza; perciò intende fondarla su una base più solida, eliminando, o rendendo ininfluenti, tutti i dati non inerenti al fenomeno studiato e capaci persino di perturbarlo.

Galilei parla di "sensata esperienza", non solo perché questa viene fatta con i sensi, ma perché i sensi vengono guidati da un piano di osservazione deliberato *a priori* dallo scienziato.

Questo piano preordinato è la teoria; attraverso di essa lo scienziato organizza la sua osservazione, stabilisce una priorità nei dati raccolti e, infine, individua la relazione che li lega.

La teoria ordisce un insieme di domande con cui lo scienziato costringe la natura a rivelare alcuni aspetti di se stessa e, se questa interrogazione non riesce a scoprire la parte più essenziale dell'oggetto in questione, essa offre però una serie di informazioni affidabili, che lo rendono prevedibile.

In un certo senso potremmo affermare che in Galilei c'è un *kantismo* implicito: non è più l'oggetto a stabilire la procedura dello scienziato, ma quest'ultimo a definire il proprio oggetto.

Galilei, che comunque asserisce che *la natura è scritta in caratteri matematici*, fa emergere i fenomeni a partire da un'esigenza speculativa.

Per questa ragione insiste che il senso è indispensabile per conoscere la realtà, ma dev'essere *accompagnato co'l discorso*⁴.

Il senso da solo non dà adeguate informazioni sul proprio contenuto, esso è un fatto, ma non ci dice di sé la cosa più rilevante: la relazione che lo lega agli altri fatti.

Questa relazione viene stabilita proprio dal *discorso*, cioè dalle ipotesi che lo scienziato fa e poi mette alla prova non secondo i canoni di quella che, con Feyerabend, potremmo chiamare interpretazione naturale, ma secondo un'organizzazione che corrisponde già alle esigenze della teoria e più profondamente al *bisogno tipicamente metafisico dell'unità di comprensione e di presentazione concettuale*⁵.

Citando ancora Feyerabend, *l'esperienza su cui Galileo vuol fondare la concezione copernicana non è altro che il risultato della sua fertile immaginazione ...è un'esperienza inventata*⁶.

Con Feyerabend si può perciò sostenere che la prima vera rivoluzione di Galileo è l'introduzione di un nuovo linguaggio di osservazione, che prevede di isolare il fenomeno, astrarlo dalle condizioni in cui si dà e farlo emergere nella sua purezza formale.

Questa esperienza, però, non ha più nulla a che spartire con l'ingenuo realismo classico: essa pone tra chi osserva e ciò che è osservato un potente filtro: l'immaginazione umana.

In effetti ciò che rappresenta bene quello che Galilei definisce esperienza è l'esperimento.

Quest'ultimo non è né immediato, né facilmente fruibile, né soprattutto naturale: esso è l'effetto di un artificio, perciò funziona e produce risultati proprio perché è artificiale.

Con l'esperimento, lo scienziato sottomette la natura alle sue esigenze di studio, fa pulizia e ordine tra tutte le informazioni che la natura gli mette a portata di mano.

L'esperimento a cui Galilei ricorre spesso nel corso delle sue dimostrazioni, soprattutto come esperimento mentale, è la realtà su cui opera, una realtà semplice, ottenuta per sottrazione e, proprio per questa ragione, esatta.

Solo la ragione astratta, euclidea, infatti, può essere esatta, precisa, priva di curvature; la natura, per come ci si presenta, è complessa, caotica, ridondante, e la si può capire con grande fatica solo a patto di osservarne una parte per volta, evitando di cadere nell'errore di considerare reale o ugualmente rilevante ogni informazione dei sensi, perché, se così fosse, si dovrebbe ammettere, per esempio, *che i Soli, le Lune e le stelle, vedute nell'acqua ferma e negli specchi, sien veri Soli, vere Lune e vere stelle*⁷.

⁴ cfr *ibidem*, pag. 280.

⁵ Cfr P.K. Feyerabend, *Contro il metodo*, pag. 74.

⁶ cfr. *ibidem*, pag. 68.

⁷ cfr. G. Galilei, *Il Saggiatore*, Opere, VI, pag. 278.

Con questo nuovo linguaggio di osservazione Galileo immette nell'esperienza proprio ciò che manca a un'osservazione naturale, come quella che fa da sponda al discorso aristotelico: le relazioni tra i fenomeni, ciò che li rende possibili.

D'altro canto, proprio questa scelta osservativa condiziona pesantemente gli aspetti della natura che Galilei intende studiare e agisce in modo profondo su metodo e linguaggio della nuova scienza.

A partire da questa realtà, in un certo senso depauperata, Galilei costruisce un solido edificio di conoscenza che, di fatto, consiste in un'adeguata riorganizzazione dei fenomeni, capace di renderli effettivamente visibili.

Seguendo la tesi di Ortega Y Gasset in merito, Galilei *invece di entrare nella selva dei fatti come uno spettatore passivo comincia ad immaginare quale possa essere la genesi di un fenomeno, comincia col costruire idealmente, mentalmente, una realtà*⁸, anche se la sua è un'immaginazione esatta⁹, perciò molto diversa da quella poetica, soprattutto perché controllabile.

Nel sostenere questa tesi, tuttavia, Ortega sottolinea di essersi fondato non tanto sulle teorie elaborate dallo scienziato pisano, quanto sull'analisi delle sue procedure pratiche, giustificate spesso solo in parte, come se Galilei si serva di canoni di cui egli stesso non è completamente consapevole e che non riesce adeguatamente a giustificare.

Infatti, quando tenta di rendere ragione dell'applicazione delle matematiche allo studio della natura, presenta una natura scritta in caratteri matematici, dando la sensazione di adeguare la sua scienza al dato di partenza, però quando si accinge a descrivere la natura, precisando l'oggetto del suo discorso, ricorre sempre ad immagini astratte e spesso a metafore ed accostamenti che non provengono dal mondo naturale, bensì da esperienze teoriche, non a caso matematico-geometriche, visto che queste due scienze sono unanimemente considerate le più certe e solide.

D'altronde proprio dopo aver specificato che la natura è scritta in lingua matematica, Galilei afferma che triangoli cerchi quadrati *sono i mezzi* senza i quali è impossibile *intenderne umanamente parola*¹⁰: perciò, più che forme reali delle cose, sono aspetti che esistono realmente nella misura in cui l'uomo se ne serve per conoscere la natura.

Galilei ha così chiaro il potere investigativo degli strumenti matematici di cui si serve che si spinge ad affermare che *quando il filosofo geometra vuol riconoscere in concreto gli effetti dimostrati in astratto, bisogna che difalchi gli impedimenti della materia; ché se ciò saprà fare io vi assicuro che le cose si riscontreranno non meno che i computi aritmetici*¹¹.

All'atto pratico, Galilei è così profondamente consapevole dei mezzi a sua disposizione, da imputare un'eventuale incongruenza tra la teoria e l'esperienza al fatto che il *calcolatore* non sappia *fare i conti giusti*¹².

Una mancata verifica è perciò effetto di un'imperfezione nel calcolo o di un errore procedurale: il calcolatore, cui spetta il compito di verificare la teoria, deve perciò aver sbagliato a registrare i dati o deve aver dimenticato di rendere inefficaci gli impedimenti della materia, ovvero tutti quei fatti o quegli aspetti della natura che risultano ridondanti rispetto al piano d'indagine dello scienziato, eliminando i quali la natura apparirà trasparente; tutte quelle curvature, quegli aspetti imperfetti e concreti tipici del mondo naturale, che impediscono di ridurlo a qualcosa di esatto.

In un certo senso potremmo addirittura dire che Galilei arriva al cuore della natura mettendo tra parentesi ciò che in essa vi è di più "naturale".

Attraverso questa operazione di astrazione dagli aspetti concreti e variabili della natura, Galilei può giungere al concetto di esattezza.

Anch'esso non è che un residuo, il risultato di un'operazione selettiva, che toglie dall'esperienza concreta tutti quegli aspetti che la rendono unica e cerca di rilevare gli elementi più generali: ecco che i colori, i sapori, gli odori

⁸ cfr. J. Ortega Y Gasset, *Aurora della ragione storica*, pag. 29.

⁹ cfr. *Ibidem*, pag.30

¹⁰ cfr. G. Galilei, *Il Saggiatore*, Opere, VI, pag. 232

¹¹ G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Opere, VII, pag. 234.

¹² G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Opere, VII, pag. 234.

le proprietà di cui la fisica aristotelica continuava a servirsi, come il caldo e il freddo, inevitabilmente diventano superflui, rischiano anzi di compromettere l'attività di ricerca.

La stessa sorte tocca anche alcune domande, fino a quel momento accolte nella conoscenza fisica della natura, che ora si rivelano improduttive: non è necessario conoscere il fine ultimo di un fenomeno per descriverlo, al contrario, il fine ultimo, ma anche prossimo di un fenomeno non sono prevedibili, né osservabili, né controllabili, perciò non si possono esprimere e non ha senso cercarli, anche perché non si può nemmeno essere certi che esistono e non siano, come sosterrà più avanti Spinoza, proiezioni antropomorfe.

Analizzando l'opera di Galilei scienziato si percepisce perciò chiaramente che egli intuisce che la scienza sia un edificio che, per essere ben fondato, deve tenere conto di molti vincoli, fare molte rinunce, chiarire in modo evidente i suoi oggetti, indagarli secondo procedure specifiche.

Tuttavia leggendo le pagine in cui Galilei cerca di spiegare in maniera più coerente questa sua intuizione, giustificando filosoficamente le sue scelte metodologiche, finisce inevitabilmente per ricadere in canoni classici e giustifica le sue scelte con una metafisica e un'ontologia ad hoc.

Così egli dichiara di scrivere in caratteri matematici perché la natura si presenta in questa forma, sceglie di evitare di considerarne gli aspetti qualitativi perché, a ben vedere, sono esclusivamente soggettivi, stabilisce relazioni tra i fenomeni che hanno valore descrittivo e prescrittivo: nel giustificare il suo metodo egli, di fatto, ricade in quel realismo ingenuo, che, però, come scienziato, respinge.

Se da un lato Galilei sostiene di non voler tentare le essenze, dall'altro afferma che la sua scelta metodologica è condizionata dall'essenza matematica della natura: la metafisica che tenta di escludere quando opera come scienziato diventa perno per giustificare filosoficamente il suo operato: non potendo chiarire i presupposti filosofici radicalmente nuovi della sua scienza, egli giustifica le sue scelte in senso ontologico e non epistemologico.

Galilei mostra perciò chiaramente una dicotomia tra il suo operato di filosofo e quello di scienziato: come scienziato, infatti, egli opera quotidianamente con categorie che però, come filosofo, non pensa fino in fondo e non può nemmeno giustificare.

Tuttavia, nonostante questa dicotomia, o proprio in virtù di essa, sollecita una risposta filosofica capace di rendere ragione dell'efficacia del suo *modus operandi*.

La capacità di penetrazione della realtà della fisica galileiana in un certo senso impone alla filosofia di affrontare vecchi interrogativi con nuova consapevolezza, al punto che non è chiaro se l'evento della fisica galileiana nasca sullo sfondo di un'interrogazione filosofica profonda, già parzialmente iniziata con Guglielmo da Ockham, ma esplosa con Cartesio come sostiene Blumenberg¹³ fino a trovare una sintesi, anche se provvisoria, nel pensiero kantiano, ovvero se abbia dato un impulso ad una rivoluzione filosofica, altrimenti impossibile, di cui Cartesio sarebbe il capostipite.

Un fatto assodato, sicuramente, è che il dialogo tra scienza e filosofia, in questo periodo più fitto che mai, non verte solo sui contenuti, ma riguarda questioni fondative, perché il livello a cui la filosofia si sente chiamata in causa dalla scienza è proprio quello della fondazione del sapere, della sua validità, del suo campo di applicazione, della sua legittimità.

Cartesio è, in un certo senso, la coscienza filosofica di Galileo: ben consapevole del carico rivoluzionario inaugurato dal modo di procedere galileiano, sa comprendere che il suo metodo non riguarda il contenuto di una conoscenza, ma la sua forma, le sue condizioni di possibilità, perciò si interroga su aspetti come la legittimità delle informazioni sensoriali.

Sebbene niente sembri cambiato, Cartesio intuisce la misura delle trasformazioni avvenute: come davanti al fuoco del suo caminetto racconta di veder svanire lentamente l'evidenza della realtà che lo circonda, così a livello filosofico Cartesio registra un inesorabile arretramento dell'esperienza aristotelicamente intesa che si sottrae progressivamente al controllo umano, al punto da richiedere l'intervento di garanzia di Dio stesso.

¹³ Cfr. H. Blumenberg, *La legittimità dell'età moderna*, pag. 198. L'autore precisa infatti che l'evoluzione kantiana fa apparire Cartesio non tanto come il fondatore dell'epoca (moderna), quanto piuttosto il pensatore che ha evidenziato fino alle sue conseguenze più assurde il concetto medievale di realtà, e in tal modo lo ha reso maturo per la distruzione.

Sebbene la soluzione che Cartesio offre all'enigma della fisica galileiana e al problema della realtà sia insoddisfacente, egli contribuisce in maniera molto più decisiva a porre le questioni essenziali.

La risposta di Cartesio è insufficiente perché, probabilmente, il ribaltamento cognitivo in atto è troppo radicale per comprenderlo e legittimarlo in così poco tempo, tuttavia essa mostra con un'inaudita consapevolezza l'inizio di una rivoluzione del pensiero, l'alba di un processo in cui molte trasformazioni devono avvenire, soprattutto in ambito epistemologico.

Tuttavia, la meditazione cartesiana ha un sapore diverso da quelle che l'hanno preceduta, ivi comprese quelle che ne hanno anticipato alcuni temi, perché ha a che vedere con un fatto e non con un'ipotesi: un sapere nuovo e organizzato diversamente da prima ha effettivamente sconvolto il mondo cognitivo.

Tra Cartesio e i suoi predecessori c'è stato Galilei e questo è un discriminante fondamentale: sicuramente l'edificio classico stava scricchiolando, e molti autori lo avevano presentito, ma Cartesio deve registrarne il crollo e, contemporaneamente, cercare di comprendere come il nuovo edificio possa reggersi in piedi.

In questo senso non mi sembra corretto interpretare tutta l'epoca moderna come un tentativo di mettere in musica metafisica le note della fisica galileiana, mentre ritengo opportuno sottolineare che la rivoluzione scientifica abbia contribuito ad inaugurare la filosofia moderna, perché ha aperto alla filosofia stessa uno spazio di interrogazione molto più radicale, costringendola a porre in questione il significato stesso delle parole "esperienza", "conoscenza" e di conseguenza "realtà", poiché è evidente, proprio con Cartesio, che i concetti classici non sono più adeguati alle nuove esigenze.

In questo contesto, la fisica di Galilei è sia il primo risultato di questa conversione, sia la prova che la teoria della conoscenza classica avrebbe dovuto subire una profonda revisione.

Il linguaggio

L'altra grande rivoluzione operata da Galilei riguarda il linguaggio.

Come ho già sostenuto, questa trasformazione linguistica non è casuale, ma è l'ovvio riflesso della rivoluzione metodologica e della nuova concezione della realtà: come non si conoscono più cose, ma pensieri, così non si dicono più cose, ma significati, relazioni.

Le teorie così, più che descrivere la realtà ricostruiscono modelli funzionanti di essa.

Foucault, nella sua opera *Le parole e le cose*, sostiene in modo molto chiaro e fondato la tesi secondo cui l'epoca moderna operi una particolare scissione tra le parole e le cose che, di fatto, ne rende possibili le grandi svolte conoscitive e culturali.

Galilei fonda buona parte della sua fisica proprio su questa particolare scissione rivoluzionaria.

Notoriamente Galilei si rifiuta di conoscere le essenze delle cose, sostenendo che *il tentar l'essenza l'ho per impresa non meno impossibile e per fatica e non men vana nelle prossime sostanze elementari che nelle remotissime e celesti*¹⁴.

Si tratta, senza dubbio, di una dichiarazione programmatica, che riguarda l'oggetto della scienza nuova proposta da Galilei, ma se si scava poco oltre ci si accorge che questa scelta è spiegata anche dalla necessità di risolvere alcuni problemi relativi a definizioni e significati, in altre parole una necessità linguistica.

Non ci stupiamo di trovare passi in cui lo scienziato pisano condanna la fumosità della scienza aristotelica proprio a livello linguistico. Nella lettera a Welser sulle macchie solari esplicita le sue perplessità come segue: *domandando io qual sia la sostanza delle nugole mi sarà detto che è un vapore umido, io di nuovo desidererò sapere che cosa sia il vapore; mi sarà per avventura insegnato, esser acqua, per virtù del caldo attenuata e in quello resoluta; ma io generalmente dubbioso di ciò che sia l'acqua, ricercandolo, intenderò finalmente essere quel corpo fluido che scorre per i fiumi...: ma tal notizia è solamente più vicina e dependente dai sensi, ma non più intrinseca di quella che io avevo per avanti delle nugole...*¹⁵

¹⁴ G. Galilei, *Delle macchie solari* (terza lettera a M. Welser), Opere, V, pag.187.

¹⁵ ibidem, pag. 188.

Ciò che emerge in questo passaggio è che l'ambiguità della fisica aristotelica dev'essere fatta risalire anche alla scarsa chiarezza del suo linguaggio: quale conoscenza ulteriore ci viene dal continuo rimando ad altri nomi, se non una *più vicina e dependente dai sensi, ma non più intrinseca*?

E, soprattutto, che cosa rende intrinseca una conoscenza? Cosa dice, veramente, un nome?

Se i filosofi aristotelici credono di poter organizzare la loro indagine a priori, cioè traendo da un termine tutte le sue implicazioni, è perché essi hanno una sconfinata fiducia nel potere evocativo e conoscitivo della parola, anche nel caso in cui ritengono che abbia un'origine convenzionale. La virtù del caldo e del freddo, quindi, e con esse tutto quell'insieme di termini che affollano la fisica precedente a Galilei, non sono percepite dagli scienziati del mondo classico e medievale come elementi oscuri o da approfondire: termini come "caldo" e "freddo", nella misura in cui descrivono esperienze sensibili che tutti possono avere, sembrano riferire esattamente non solo il loro immediato contenuto empirico, ma anche un vasto insieme di proprietà intrinseche e derivate dei fenomeni evocati.

Così per uno scienziato medievale, la parola "caldo" è di per sé capace di presentare la cosa in tutta la sua trasparenza, non ha bisogno di ulteriori chiarimenti: essa, in un certo senso, riferisce un'esperienza elementare, fondamentale, non ridicibile, che non ha senso pretendere di definire ulteriormente.

Per Galilei, invece, questi termini rinviano sempre ad altro, ma, in definitiva, non significano niente: parlare di "caldo" e "freddo", o di "luogo naturale" non è fare scienza, perché, nella migliore delle ipotesi, questi termini rimandano a esperienze sensoriali, non più chiare ed esauritive dei termini stessi.

Ma s'impone una domanda: quali condizioni rendono una parola chiara e capace di definire un fenomeno in modo intrinseco?

Sicuramente la misura della chiarezza non si trova nei sensi; percepire un fenomeno in maniera più nitida non significa conoscerlo in modo chiaro o fondato; solo se si riesce a stabilire delle relazioni tra i suoi aspetti costitutivi si perviene a una conoscenza più intrinseca.

La definizione aristotelica, che presuppone e su cui si fondano la teoria del linguaggio e l'epistemologia classiche, non è più sufficiente, essa rischia di diventare ingombrante fardello, foriero di errori e approssimazioni.

Occorre sostituirle un sistema di definizione che non dica che cosa è un dato fenomeno, ma ne descriva alcune relazioni intrinseche che si ripetono identiche a se stesse e ne sono, in un certo senso, la migliore descrizione.

Se si sostiene che ciò che fa cadere un oggetto qualsiasi è la gravità, intendendo con questo "la tendenza di ciò che è terreo e pesante a recarsi verso la sua sede naturale" non si fa altro che sostituire ad un termine oscuro, una definizione altrettanto oscura; però se si definisce gravità quella forza che esercita su qualsiasi corpo in caduta una certa accelerazione costante e che si determina in funzione del tempo trascorso dal momento in cui il corpo è stato lasciato libero, si rinuncia, sicuramente, ad esprimere la "natura" di tale forza, ma si ha una conoscenza specifica e chiara, comprensibile alla mente, del fenomeno della gravità, delle leggi che lo regolano e che ne esplicano lo svolgimento.

Ciò che rende più chiara e intrinseca della precedente questa definizione è la capacità di combinare elementi semplici del pensiero (come il tempo, lo spazio percorso in una certa unità di tempo, la variazione di velocità ecc...) in una relazione che la sperimentazione ha confermato essere distintiva di quel fenomeno.

Perciò se Galilei non vuole tentare le essenze, è perché, in fondo, è convinto che le essenze non si possano conoscere, perché non si possono dire, ovvero, in altri termini, ritiene che il nome, per quanto preciso, non stabilisca un'essenza.

Solo se si ammette quest'implicita ma radicale rivoluzione, si capisce la natura della scienza galileiana, comprendendo perché essa sia una conoscenza solo di particolari affezioni e precisamente, per servirci della definizione dello stesso Galilei, di quelle per cui *ben sento tirarmi dalla necessità, subito che concepisco una materia o sostanza corporea, a concepire insieme ch'ella è alcune cose e che né per veruna immaginazione posso separarla da queste cognizioni*¹⁶.

¹⁶ G. Galilei, *Il Saggiatore*, Opere, VI, pag. 348.

Come si evince da questo passo, solo un'analisi a priori può stabilire i caratteri da cercare nella natura: precisamente quelli che non possono essere concepiti indipendentemente gli uni dagli altri e dal fenomeno considerato, costituendone gli elementi fondamentali.

Linguisticamente, questo significa ammettere che una definizione è tale se è capace di mettere in relazione concetti elementari, atomistici, irriducibili l'uno all'altro: una sostanza o un fenomeno, perciò, saranno definiti non più da un nome ritenuto di per sé esaustivo, ma da alcune relazioni che vengono rese comprensibili e stabili dalla mediazione della legge fisica.

Il passaggio inaugurato da Galilei è radicale: dal concetto-essenza si passa al concetto-funzione.

Questa rivoluzione si fa più evidente se si spazia e si osservano le opere degli altri fisici, ma anche se si studia il lavoro sulle coniche svolto da Cartesio, in cui le figure geometriche cessano di essere definite in termini di genere prossimo e differenza specifica e vengono invece descritte da relazioni matematiche.

Di fronte a questi nuovi modelli di definizione, un fisico aristotelico, ma anche un profano non può non provare un senso di smarrimento, la sgradevole sensazione di una mancanza, ma, per Galilei, non è il suo linguaggio a essere deficitario, è piuttosto quello medievale che, volendo comunicare tutto, ponendosi come trasparenza assoluta dell'essere, finisce per non comunicare affatto, essendo puro oscuramento del fenomeno.

Galilei è ben consapevole che la sua scienza può essere solo una scienza fenomenista, anche se ancora non ha chiare le implicazioni filosofiche di questa scelta, che cerca di giustificare, ancora una volta, con ipotesi metafisiche e gnoseologiche che lo consegnano al passato¹⁷.

Per cogliere l'innovazione galileiana evidentemente non bisogna guardare al suo pensiero, ma bisogna osservarne l'opera di scienziato.

Le qualità che egli sceglie d'indagare, perché astratte, universali, oggettive, gli dettano anche la natura della lingua da adottare: una lingua che non evoca né nomina, ma istituisce relazioni tra elementi che sono a essa interni.

Sebbene Galilei esprima i concetti matematici con formulazioni descrittive, ciò che descrive non è il fenomeno, ma il modo in cui alcuni aspetti misurati di esso stanno in relazione tra loro.

Perciò, ad esempio, contro ogni evidenza empirica, a proposito della caduta dei gravi istituisce un rapporto ben preciso tra la caduta di un grave e il tempo trascorso dal momento della caduta.

Ma il tempo, al contrario di una qualsiasi essenza, può essere definito, almeno superficialmente: esso può essere misurato, suddiviso in istanti, confrontato.

La parola "tempo", quindi, non dice più qualcosa d'indefinibile, non perché sia più dettagliata, ma perché non pretende più di dirlo.

Essa definisce dei fenomeni, stabilisce degli aspetti riconoscibili, si riempie di contenuti che sono chiari, in primo luogo, perché sono prodotti dalla mente umana.

Anche il linguaggio galileiano nasce da una sottrazione: la parola perde il suo potere evocativo, misterico, non ha più valore in sé, non contiene la natura delle cose a cui si riferisce, rimanda soltanto a rappresentazioni che prima vengono legate tra loro in un'ipotesi formale e poi vengono confermate tramite un'esperienza in cui gli aspetti perturbatori vengono resi almeno trascurabili, se non possono essere eliminati del tutto.

Come l'esperimento galileiano può essere riprodotto in qualsiasi momento essendo perciò verificabile e oggettivo, così il linguaggio di Galilei è fatto di significati che tutti possono ricostruire: mentre l'interprete di Aristotele poteva fidare solo su dei termini, l'interprete di Galileo può fidare su relazioni effettive e riproducibili che possono sostenerne la comprensione.

¹⁷ Si pensi alla teoria della non esistenza delle qualità: Galilei, servendosi dell'esempio del solletico, giustifica la sua scelta metodologica in senso metafisico sostenendo che, come il solletico non si trova nella piuma, bensì nel soggetto da essa sfiorato, così le qualità non si trovano nelle cose, ma solo in chi le osserva. Galilei, perciò, sostiene di non indagare certo aspetti semplicemente perché non esistenti, cadendo in un realismo ingenuo, che, come fisico ha ampiamente disatteso.

Quando Galilei parla di “tempo”, “spazio”, “moto” definisce, sebbene a un livello che non pretende di attingere alla profondità delle cose, vocaboli che ognuno di noi può riempire di un significato chiaro e distinto, come avrà modo di stabilire più tardi Cartesio.

L'epoca moderna vive, prima di comprenderla fino in fondo, l'esperienza della perdita della trasparenza assoluta: se fino a quel momento il mondo parlava¹⁸ e occorreva solo interpretarlo, ora il mondo non appare più così evidente; l'aspetto linguistico di questo fenomeno è che, se prima il linguaggio conteneva l'essere che nominava, ora esso ne contiene solo una rappresentazione che dev'essere riempita di significato.

La scienza moderna, così come la filosofia moderna, nasce per sottrazione, perché si fonda sull'esperienza di questa perdita, che non può essere ignorata ed inizia ad emergere nella figura e nel pensiero di Cartesio, che, nonostante cerchi di opporre una strenua resistenza a questa fuga della realtà dalla presenza e dall'evidenza del soggetto, invocando addirittura la garanzia di Dio, per il solo fatto di aver posto un dubbio radicale circa la validità di ciò che fino a quel momento è stato dato per scontato, dimostra di appartenere ad un'epoca nuova, che non può più condividere con la precedente la sicurezza metafisica.

Nello stesso momento in cui Cartesio insinua il dubbio si pone all'esterno di quel sistema, mettendone perciò in discussione i pilastri: il suo sguardo, il suo interrogativo non sarebbe possibile se appartenesse ancora all'orizzonte di pensiero classico, ma diventa inevitabile nel momento in cui si pone oltre questo.

Da questa nuova prospettiva nascono interrogativi ed esigenze, che, in Cartesio, prendono la forma di idee chiare e distinte, cioè capaci di essere presenti e trasparenti alla mente, capaci di evocare e rappresentare idee elementari connesse attraverso relazioni stabili e deducibili.

Come per Platone, anche per Cartesio la conoscenza di un'idea passa attraverso la ricostruzione della relazione dialettica che la lega alle altre e che lega i suoi elementi primi; in più, però, Cartesio, precisa che le idee chiare e distinte, ovvero ben presenti alla mente e perfettamente distinguibili dalle altre, sono frutto della combinazione di evidenze ancora più originarie, perché di fatto immerse nell'osservazione proprio dalla ragione umana.

L'impronta fortemente matematizzante delle idee scelte come fondamentali da Cartesio è sicuramente esito dell'influsso che il neoplatonismo e il neo pitagorismo avevano avuto sulla conoscenza umanistica e rinascimentale, ma, più profondamente, essa deriva dalla scelta di imporre alla confusa massa delle esperienze un criterio di ordine che fosse in grado di renderle comprensibili e dicibili.

Si può credere che Cartesio abbia semplicemente tratto queste caratteristiche dalla meccanica galileiana, ma è forse più corretto ritenere che l'esigenza di una verità solida e incontestabile, che era alla base della ricerca in quell'epoca, abbia, in un certo senso, imposto che ci si concentrasse su alcune caratteristiche escludendone altre, privilegiando quelle che procedono direttamente dalla necessità di un ordine razionale.

La matematica sarebbe in questo caso, come sostiene Foucault¹⁹, epifenomeno di una più profonda esigenza di un ordine che coincide con quello matematico non perché esso sia l'unico possibile, ma perché ne condivide la natura di prodotto artificiale della mente umana.

Sempre secondo Foucault, del linguaggio matematico dovrebbe essere sottolineata la sua capacità organizzativa più che la sua natura numerica.

A favore di questa tesi non si può non ricordare che Galilei è influenzato dalla tradizione neoplatonica, che trova nei secoli immediatamente precedenti una nuova vita nelle accademie e che intende il numero come principio di un ordine che ritorna incessantemente uguale a se stesso, che riproduce, nella sua natura, un insieme schematico, ma significativo, di relazioni e rapporti tra gli enti o all'interno degli enti.

Sostenere che Galilei sia completamente consapevole della rivoluzione da lui iniziata sarebbe un falso storico; non si può non ribadire la distanza che esiste tra Galilei scienziato e Galilei filosofo, nonostante un'apparente contiguità dei piani.

¹⁸ Per rendersi conto di assetti come questo è sufficiente leggere la pagine di un autore altrimenti considerato rivoluzionario come Giordano Bruno.

¹⁹ cfr. M. Foucault, *Le parole e le cose*.

Tuttavia se Galilei ha avuto tanta fortuna nella fisica è anche perché ne ha rivoluzionato la lingua, non solo nel senso che le ha dato un altro modo di esprimersi, ma nel senso, ancora più profondo, di una nuova immagine del linguaggio e del potere che quest'ultimo può avere.

Se Galilei è andato oltre la semplice definizione aristotelica è anche perché ha perso la fiducia assoluta nella parola che i filosofi aristotelici continuano graniticamente a conservare.

Il fatto che la filosofia moderna nasca in polemica con il mondo scolastico dell'epoca, tradisce il senso di questa rivoluzione: la scienza, ancorché non ne capisca fino in fondo la portata, è consapevole che le nuove scoperte non possono essere semplicemente giustapposte alle vecchie conoscenze, né, tanto meno, essere aggiunte come un accrescimento di conoscenza.

Queste nuove scoperte sono l'effetto di un cambiamento così radicale di paradigma filosofico, prima e più che scientifico, da non potersi nemmeno attuare negli stessi luoghi del sapere classico: la rottura è inevitabile al punto che, anche quando, come Cartesio, si cerca di sanarla, si finisce per portarla a compimento.

Per appropriarci delle parole di H. Blumenberg *si deve ricordare che la caratteristica dell'età moderna è stata descritta non solo in termini di acquisizione e incremento del mondo, ma anche come perdita del mondo*²⁰.

Conclusioni

È evidente che queste novità introdotte da Galilei avvengono sullo sfondo di un'esigenza ancora più profonda, secondo cui solo disponendo i fenomeni secondo leggi essi diventerebbero leggibili.

Si deve alla tradizione platonica, ampiamente rinnovata nell'epoca rinascimentale, l'idea che la natura sia organizzata *numero pondere ac mensura*, ma in autori precedenti Galileo quest'affermazione è rimasta vuota di ogni significato, mera esigenza del pensiero, mai realmente messa in atto.

La fisica ha continuato per secoli a pensarsi come filosofia della natura e a tradursi in un'infaticabile ricerca di affinità elettive tra microcosmo e macrocosmo.

Solo Galilei avrà il coraggio di ribaltare il rapporto di dipendenza tra questi due aspetti rendendo il microcosmo filtro del macrocosmo.

D'altra parte la relazione tra questi due poli si presta a un'ambiguità fondamentale: se il macrocosmo si riflette nel microcosmo è perché quest'ultimo ne contiene tutti gli aspetti o perché istituisce l'analogia a partire da sé?

In Galileo quest'ambiguità si mostra quando confrontiamo il suo operato di filosofo con quello di scienziato: come filosofo egli sostiene che l'analogia si regga su un presupposto ontologico (perciò la natura sarebbe leggibile con la matematica perché scritta in caratteri matematici), come fisico egli mostra chiaramente che la leggibilità del mondo dipende dalla capacità dell'uomo di ordinare sensatamente le esperienze sensibili (perciò il mondo è matematico perché la matematica offre la più chiara e incontrovertibile e stabile forma di ordine che l'uomo possa produrre e imporre alla natura).

Quest'ambiguità è anche la proposta da cui occorre partire per un'indagine coerente sulla rivoluzione scientifica e sul nesso che la lega al percorso filosofico futuro: senza pensare quest'ambiguità, senza rendersene conto non si potrebbero capire il senso delle numerose indagini svolte dalla filosofia fino alla sintesi kantiana, che, non a caso, tenta di saldare l'evidenza dell'umanità della conoscenza (e quindi il nuovo concetto di realtà) con l'altro fatto altrettanto evidente dell'epoca moderna, vale a dire l'oggettività scientifica.

Scheda didattica

Il percorso, di circa dieci ore, dovrebbe essere affrontato in un liceo classico o scientifico.

Il percorso è di natura tematica, anche se si organizza attorno ad un autore, perché intende leggerne l'opera non solo e non tanto al fine di ricostruirne il pensiero, ma per coglierne gli aspetti che potremmo definire, servendoci di un termine storico, di lunga durata.

²⁰ H.Blumenberg, *La legittimità dell'età moderna*, pag. 14.

La lettura dei testi, infatti, deve essere svolta alla luce dei problemi che essi sollecitano, facendo emergere le incongruenze e le novità con cui lo stesso Galilei si trova a lavorare.

I testi, perciò, sono ricchi bagagli di problemi, più che interessanti fonti di soluzioni e devono essere letti in un'ottica che supera non solo l'autore, ma anche il tempo in cui egli è vissuto.

Il percorso può essere adottato sia all'inizio della conoscenza della filosofia moderna, sia al suo termine, indicativamente dopo la trattazione di Kant.

Nel primo caso esso avrebbe la funzione di brain storming, suggerendo un insieme di questioni filosofiche che la Modernità si trova ad affrontare, nel secondo caso, potrebbe avere la funzione di sintesi interpretativa di un'epoca controversa, letta a posteriori come il lungo cammino di consapevolezza di una rivoluzione culturale e paradigmatica.

L'obiettivo di un percorso simile è un più solido raccordo interdisciplinare tra scienza e filosofia, teso altresì a sottolineare la natura dimostrativa del processo filosofico e la presenza di un fitto dialogo tra queste discipline, che superi la tendenza specialistica, verso l'abitudine a una visione olistica del sapere.

Data l'importanza di cogliere, al di là delle soluzioni, i problemi che animano il dibattito filosofico, unitamente a un rapporto diretto con i testi, il percorso dovrebbe partire dalla lettura dei passi galileiani, divisi in due parti, quelli specificamente scientifici e quelli filosofici.

La classe potrebbe anche essere divisa, in maniera che chi abbia letto i passi scientifici di Galilei cerchi confronto con quanti ne hanno letto i passi filosofici: in questo senso gli studenti potrebbe ricostruire buona parte del processo filosofico moderno, in quanto potrebbero cogliere sia i significati della nuova metafisica proposta da Galilei e consolidata da Cartesio e dai cartesiani, si evidenziare i limiti di questa proposta filosofica, giungendo fino al dibattito empirista e alla sintesi costruttivista di Kant.

Quattro ore potrebbero essere dedicate alla lettura e al commento dei testi, sia di Galilei sia di Cartesio.

Quindi due ore potrebbero essere occupate nella ricostruzione delle procedure scientifiche introdotte e operate da Galilei, e, contemporaneamente, del suo stile filosofico: in questa fase dovrebbero emergere sia la continuità tra il progetto galileiano e quello cartesiano, sia le discontinuità e le discrasie che comportarono un successivo sviluppo, cogliendo nelle diverse posizioni dei filosofi dell'epoca moderna, unità tematiche e problematiche.

Come verifica gli studenti potrebbero ricostruire le riflessioni che si sono tenute nel corso delle lezioni in elaborati scritti, che, soprattutto nel caso in cui il progetto si svolga alla fine dell'anno, dovrebbero raccordare il lavoro su Galilei con una lettura di un autore studiato, inerente l'insieme di problemi evidenziati dalla rivoluzione scientifica alla luce di questa nuova consapevolezza.

Bibliografia

- H.Blumenberg, *La legittimità dell'età moderna*, Genova 1992
- E. Cassirer, *Sostanza e funzione. Ricerche sui problemi fondamentali della critica della conoscenza*. Firenze 1999
- E. Cassirer, *Storia della filosofia moderna*, vol. 1, Torino 1997
- P.K. Feyerabend, *Contro il metodo*, Milano 2003
- M.Foucault, *Le parole e le cose*, Milano 2007
- W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, Milano 2004
- T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, 1969
- Ortega Y Gasset, *Aurora della ragione storica*, Milano 1984

- R. Cartesio, *Meditazioni metafisiche con obiezioni e risposte*, Roma-Bari 1999
- G. Galilei, *Opere*, Firenze 1968 (ediz. nazionale)
- in particolare brani tratti da:
 - *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*
 - *Delle macchie solari*
 - *Il Saggiatore*

LA FILOSOFIA NELLA CITTÀ

Bianca Maria Ventura

In occasione della *Giornata Mondiale della Filosofia*, la sezione di Ancona della Società filosofica italiana, ha organizzato, in collaborazione con la Prima Circostrizione del comune di Ancona e l'Istituto Superiore di Scienze religiose di Ancona, la settima edizione della rassegna *La filosofia nella città*, dedicata al tema *Pensare e agire la libertà*. Il pensiero, itinerante nel cuore della città, il giorno 20 novembre 2010, ha lavorato attorno alle seguenti questioni: *siamo liberi di credere?; siamo liberi di scegliere?; siamo ugualmente liberi nella diversità, siamo liberi di dialogare?; che cosa ci impedisce di essere liberi?*

Al primo interrogativo ha risposto Giancarlo Galeazzi, presidente della sezione dorica della SFI che ha aperto la riflessione presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose il 19 novembre; al secondo interrogativo ha risposto Michele Della Puppa, che ha incontrato il pubblico presso la libreria Fogola di Ancona, al terzo interrogativo ha risposto Paola Mancinelli con una ricca relazione tenuta presso la libreria Feltrinelli di Ancona; sulla quarta questione, presso la libreria Metrò della Galleria dorica di Ancona ha fornito spunti di riflessione Giulio Moraca.

Infine la giornata filosofica si è conclusa con un caffè filosofico presso il Chaos Café della stessa Galleria Dorica, condotto da Gianni Talamonti sul tema: *che cosa ci impedisce di essere liberi?*

Nelle pagine che seguono si riportano, in forma di relazione, tre riflessioni che hanno scandito la giornata filosofica, come ogni anno vissuta dal pubblico con grande partecipazione ed interesse.

1.

SIAMO LIBERI DI SCEGLIERE?

Michele Della Puppa

Siamo liberi di scegliere? Che cosa intendiamo per libertà di scelta? ogni giorno noi siamo convinti di esercitare la nostra libertà: di muoverci, di pensare, di parlare, di decidere. Ma i filosofi da sempre si sono chiesti se le nostre azioni, i nostri pensieri, le nostre decisioni siano veramente libere, in altre parole se esista veramente il libero arbitrio. O se invece non sono altro che il prodotto di una serie lunga e complicata di cause. Per usare le parole di Spinoza, uno dei più coerenti e lucidi critici del libero arbitrio, “gli uomini credono di essere liberi solo perché sono consapevoli delle proprie azioni e ignari delle cause da cui sono determinati”.

Ma oggi il problema della libertà umana, intesa come libero arbitrio, è oggetto di studio anche delle scienze della mente, in primo luogo delle neuroscienze.

Ma che cosa intendiamo per libero arbitrio? Secondo una definizione comunemente accettata è quella capacità che si riconosce esclusivamente all'uomo di autodeterminarsi, ovvero di scegliere consapevolmente e autonomamente tra possibilità diverse. Possiamo quindi definirlo come lo stato in cui un soggetto può agire senza costrizioni o impedimenti e possedendo la capacità di determinarsi secondo un'autonoma scelta dei fini e mezzi adatti a conseguirli. Ma fino a che punto possiamo ritenerci capaci di autodeterminarci, ovvero di scegliere autonomamente senza costrizioni e condizionamenti esterni?

Eppure è su questa idea di libertà che a partire dall'età moderna si fonda l'etica e il diritto, innanzitutto il diritto penale. Solo se dotato di libero arbitrio l'uomo è responsabile dei suoi atti e quindi soggetto ad un giudizio di valore e perseguibile penalmente.

Ma prima la psicanalisi e ora anche le neuroscienze ci svelano che su molte delle nostre azioni esercitiamo un limitatissimo controllo consapevole, ovvero vengono eseguite troppo velocemente per permetterci di progettarle in anticipo. anche le azioni compiute deliberatamente sono innescate da meccanismi inconsci e iniziano prima che noi decidiamo di compierle “il processo che porta a un'azione volontaria viene iniziato dal cervello in modo inconscio, molto prima che appaia la volontà cosciente di agire” scrive Benjamin Libet. Anche quelle azioni che noi reputiamo frutto di una scelta libera e consapevole sfuggirebbero al nostro controllo.

Non causiamo consciamente le nostre intenzioni, decisioni o volizioni e quindi nemmeno le nostre azioni, la nostra coscienza arriva troppo tardi per avere un ruolo causale. La coscienza è informata della decisione ma non la crea.

Le neuroscienze che esplorano il cervello attraverso le neuroimmagini, non hanno identificato nessuna struttura la cui libertà potrebbe garantire l'indipendenza dell'arbitrio; ma quand'anche si scoprisse tale centro non cambierebbe la natura del problema. Dice il filosofo Jaergwon Kim “solo se la causalità mentale è possibile sono possibili l'agire umano e la morale”.

Eppure sentiamo di essere liberi di scegliere, di reagire in un modo o nell'altro anche a fatti che noi non determiniamo; ma ciò secondo alcuni neuroscienziati sarebbe solo un'illusione. Se la mente è il cervello e non una sostanza, una res, un principio immateriale magari installato, collocato in qualche area del nostro cervello in base a un pregiudizio di origine cartesiana, ogni evento mentale, compresa la sensazione di essere liberi, andrebbe spiegato naturalisticamente riconducendolo a processi materiali, cerebrali e quindi spiegabile in modo deterministico secondo le leggi della fisica. D'altronde se la mente fosse una sostanza diversa dal cervello perché mai dovrebbe essere alterata da cambiamenti di materia?

Ma da che cosa ci si deve liberare perché l'arbitrio sia libero? Si chiedono alcuni neuroscienziati. Dai meccanismi rigidamente deterministici della materia cerebrale? Nemmeno in tal caso la volontà sarebbe libera. Infatti bisognerebbe liberarsi da passioni incoercibili, condizionamenti culturali di origine ambientale, ma anche tutto ciò è

riconducibile a meccanismi cerebrali. Scrive Francis Crick: “per capire noi stessi, dobbiamo capire come si comportano le cellule nervose e come interagiscono.... voi non siete altro che un pacco di neuroni”.

In realtà come sia possibile dall'attività elettrochimica dei neuroni dedurre gli stati mentali, i contenuti della coscienza rimane ancor oggi un enigma per la scienza. È questa l'obiezione che può essere rivolta al riduzionismo fisicalista.

Eppure noi siamo nell'ambito della coscienza convinti di poter scegliere anche di fronte a fatti ad eventi che non determiniamo, ma che siamo costretti a subire, in quanto possiamo reagire in un modo o nell'altro, è quella libertà interiore che rimane integra in ogni essere umano anche se in catene, quella libertà che secondo una concezione cristiana rappresenta qualcosa di inedito, un miracolo nell'universo sottoposto alle leggi fisiche.

Non possiamo ignorare che da tale idea di libertà umana come libero arbitrio ne deriva quello di responsabilità. Un soggetto può essere considerato responsabile dei propri atti solo se dotato di libero arbitrio. Sui concetti di libero arbitrio, di responsabilità, trovano loro fondamento l'etica e il diritto nell'età moderna e contemporanea.

D'altronde è lo stesso Benjamin Libet che, contrariamente ai suoi interpreti, a coloro che hanno usato il suo celebre esperimento come la dimostrazione che il libero arbitrio è solo un'astrazione etica e filosofica priva di qualunque fondamento scientifico, a ribadire che per quanto le azioni compiute deliberatamente siano innescate da meccanismi inconsci e inizino prima che noi decidiamo di compierle (“il processo che porta a un'azione volontaria viene iniziato dal cervello in modo inconscio, molto prima che appaia la volontà cosciente di agire”), ci è ancora possibile controllare il risultato finale, decidendo di procedere nell'azione o se bloccarla.

Cambia il significato di libero arbitrio che consiste nella capacità di inibizione ovvero la capacità di riuscire a scegliere di non fare una cosa. Essere liberi significa esercitare un certo dominio sui propri pensieri e sulle proprie azioni. Non significa poter realizzare ciò che si desidera, bensì avere il controllo su se stessi. Anche di fronte a fatti, ad eventi che non determiniamo, ma che ci troviamo a subire, deve comunque considerarci libero di reagire e quindi di scegliere.

La libertà di scegliere che ci rende responsabili innanzitutto davanti alla nostra coscienza, non può essere ridotta ad una convenzione giuridica, ma è una questione di alto spessore etico e filosofico che distingue l'uomo come essere razionale non solo in senso strettamente teoretico e gnoseologico ma anche e soprattutto in senso pratico; una questione che ha attraversato il pensiero filosofico fin dalle sue origini.

In una nota, nella Critica della Ragion pratica, Kant sostiene che “la libertà è la *ratio essendi* della legge morale”, il fondamento, la base senza la quale la morale stessa non avrebbe senso. Solo così la responsabilità morale dell'uomo non è solo un fatto privato ma si afferma anche verso la società e le sue istituzioni.

L'esistenza umana, come emerge anche nella filosofia di orientamento esistenzialista da Kierkegaard ad Heidegger, va ben al di là della sfera del pensiero. Essa ha una dimensione essenzialmente pratica, si fonda su un impegno esistenziale dell'individuo, su una continua proiezione di sé verso le scelte che di volta in volta si pongono. Ogni essere umano in ogni momento è chiamato a “decidere”, “riflettere”, “scegliere”. La dimensione reale dell'esistenza è l'aut-aut. Ma l'esistenza umana è sempre individuale e singola, non è mai l'esistenza dell'uomo in generale.

Anche per Heidegger l'esserci dell'uomo dal punto di vista esistenziale si caratterizza come tensione verso altro, trascendimento di sé. Mentre le cose sono delle “semplici presenze” l'uomo è un'insieme di possibilità tra le quali deve scegliere:

“Appunto perché l'esserci è essenzialmente le sue possibilità, questo ente può nel suo essere o scegliersi, conquistarsi, oppure perdersi e non conquistarsi affatto, o conquistarsi solo apparentemente” (Essere e tempo).

L'esistenza è inevitabilmente apertura al mondo, agli altri al fine di prendersene cura. Ma, secondo Heidegger, la nostra esistenza si fa autentica solo se nel prenderci cura dell'altro lo aiutiamo ad essere libero di assumersi le proprie cure, ovvero di trovare se stesso e di realizzare il proprio essere

Ma allora la libertà umana non va intesa solo come assenza di divieti, di coercizioni e quindi, per usare la celebre espressione di Montesquieu, come “il diritto di fare tutto ciò che è permesso dalle leggi” per poter realizzare le proprie aspirazioni personali, ma assume il suo significato più alto nel momento in cui diventa assunzione di re-

sponsabilità. Sentirsi liberi significa allora assumersi le proprie responsabilità verso colui che con il solo suo sguardo ci interroga e ci inquieta.

Bibliografia di riferimento:

I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza

B. Libet, *Mind Time, il fattore temporale nella coscienza*, Cortina editore, Milano 2007

M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi 1976

S. Kierkegaard, *Aut-aut*, Mondadori 1956

A. Benini, *Che cosa sono io. Il cervello alla ricerca di se stesso*, Garzanti 2009

2.

UGUALMENTE LIBERI NELLA DIFFERENZA?

Paola Mancinelli

La questione di cui, qui si vuol parlare, riguarda il concetto di *gender*, traducibile in italiano con genere, il quale sta costituendo, specie negli ultimi tempi, una vera e propria *questio* filosofica, dato che mette in gioco una molteplice serie di istanze, tutte interconnesse, così da designare un quadro complesso ma certamente capace di apportare notevoli arricchimenti nel dibattito culturale odierno.

Basti pensare alla *vexata questio* natura- cultura in sede antropologica, ma anche al senso della relazione e della persona in sede di antropologia filosofica, senza voler trascurare gli esiti che il dibattito sta fornendo in sede teologica¹.

In ogni caso, è necessario addentrarci subito nelle questioni lessicali, consci che del genere, così come dell'essere *pollachos legethai*, si dice in molti modi, e che in tale distinzione il pensiero stesso non esce neutro ed indifferente.

Così, possiamo intendere il termine *gender* nelle seguenti accezioni: la prima fa capo ad una cultura sociale e intende l'*identità che si è liberi di assumere e scegliere senza alcuna relazione con il corpo*, e che, dunque esula dal dato biomorfologico². Si può, per questo motivo, evincere in tal senso l'approccio pregiudiziale e negativo che un tale significato abbia potuto causare.

La seconda riguarda più propriamente il pensiero filosofico, e può essere fatta risalire allo stesso Platone, dato che essa attiene alla libertà morale, in particolar modo all'autodeterminazione propria dell'essere razionale, indipendentemente dalla sua connotazione sessuale. Platone sostiene nel *Menone* (71 e-72e) che la donna, in quanto essere umano, non ha alcun limite spirituale derivante dal suo genere e ne *La Repubblica* ritiene che ella possa, egualmente divenire custode o filosofa. Si intende, in tal senso, come un tal significato abbia potuto essere declinato nel senso di un femminismo dell'uguaglianza à la Butler, connettendosi *sua necessitate* ad uno sviluppo di un pensiero della differenza sessuale.

Una prova importante della visione platonica si ha in particolare considerando la figura di Diotima nel *Simpo- sio*, figura femminile, maestra di Socrate, contrassegnata dalla sua acutezza sapienziale nel designare *eros* come *metaxù*, desideroso della bellezza perché mancante, e capace di cercare perché bisognoso, tanto da contrassegnare la via erotica della stessa filosofia.

Ritengo di poter tentare una lettura differente di questo passo celeberrimo che ha contrassegnato, nella tradizione, la sapienza filosofica nel senso che molto spesso si è insistito su di una formulazione piuttosto disincarnata, quasi che la femminilità di Diotima fosse *sic et simpliciter* funzionale ad una teoresi alta certamente ma del tutto scorporata dal suo *humus*. Al contrario, la via erotica della filosofia così cara Platone ed espressa dalla sacerdotessa di Mantinea non può essere staccata dalla condizione della sua femminilità, capace di essere portatrice di un'altra sapienza così penetrata nello stesso pensiero platonico data la sua insistenza sulla dottrina dei generi fra cui l'*eteron*, il diverso.

¹ Per la verità si possono annoverare due teologhe italiane particolarmente esperte delle questioni di genere; Benedetta Selene Zorzi, ai cui studi in particolare si farà riferimento e Lucia Vantini. Occorre, tuttavia, precisare come la teologia stessa, nella sua formulazione trinitaria abbia, d'altro canto, contribuito ad espandere i termini del dibattito, attraverso la sua lettura simbolica del maschile e femminile in Dio e nella creatura sua immagine, contribuendo, altresì, ad una rilettura feconda di tutta la tradizione filosofica, nonché ad un'analisi linguistica, il cui esito è stato quello di evidenziare come la concettualizzazione preceda sempre la formulazione terminologica, a dimostrazione, da un lato della relatività feconda e dinamica di una tradizione che tanto conserva e custodisce quanto più sa ridiscutere e interpretare, dall'altro della poderosa ricchezza del linguaggio nella sua capacità performativa ed innovativa, che, insegna Aristotele, dice sempre in molti modi.

² Devo questa distinzione al prezioso studio di Benedetta Zorzi, *Genere in teologia: dalla trinitaria verso una rigenerazione della maschilità* in *Convivium Assisiensis* 11 (2009) p.267.

Se è vero il femminismo egualitario coniato da Butler, si dovrebbe altrettanto mettere in evidenza come lo spazio di autonomia morale che si richiama alla dimensione ontologica dell'essere umano non dissimile nell'uomo e nella donna, di per sé non implica l'uniformità ma il dinamismo delle relazioni. Prova ne sia quanto in Platone l'enologia è sostanzialmente legata alla *diairetica* ed alla dialettica che sottende l'uno nel suo rapporto con molti. Dunque si dà la possibilità che Diotima, pur nel suo archetipo, incarni la possibilità di una cultura della differenza, basata proprio sulla considerazione della sua femminilità concreta.

La terza accezione riguarda proprio la formulazione del maschile e del femminile, e la potremmo definire grammaticale, intendendo la dimensione grammaticale come generativa di un senso che è sempre più fecondo rispetto all'espressione. Essa è sostanzialmente legata all'idea dell'universale nella sua relazione con la concretezza.

La difficoltà sta nel fatto che molto spesso la costituzione di tali categorie nasce sulla base di una fisiologia inadeguata e scientificamente superata oppure sulla base di ruoli sociali³. Tuttavia, non si tratta della sola difficoltà. A livello filosofico, in effetti, il logos non è mai riuscito a definire l'altro pensiero, l'altro punto di vista, né ha potuto offrire un linguaggio adeguato, così che ancor oggi è un problema aperto definire in che cosa femminile e maschile siano tali.

Ho cercato di offrire un piccolo quadro dei nodi problematici connessi alla libertà di genere in modo tale da permettere un orientamento nel pensiero e una comprensione delle sfide ad esso offerte. Occorrerà, ora, puntualizzare quali implicazioni culturali il genere rechi con sé e di quali esiti è portatore.

Il genere nella cultura: dibattito sull'essentialismo

Di recente il filosofo ebreo lituano Levinas ha rilevato, oltre all'allergia del pensiero per il suo altro⁴, una caratteristica di neutralità consequenziale alla non contraddizione e alla caratteristica di medesimezza con cui la teoresi si mostrava nella sua astrazione.

La sua etica come filosofia prima, per la verità, non vuol compiere il medesimo errore semplicemente riassumendo specularmente il diverso come una forma disincarnata. La cifra del volto che interpella è sede di teoresi autentica, ma implica anche la connotazione, se vogliamo, di carnalità, che dona all'universalità un linguaggio nuovo: quella di un corpo proprio, che è chiamato, qui ed ora ad incarnare la propria singolarità nella cui trascendenza rispetto al potere definitorio e tassonomico della metafisica si incarna l'universalità come coscienza etica che è prima e innanzi tutto: dignità delle differenze che pure incarnano nella concretezza la dimensione universale di una umanità mai astratta ma presa nella dimensione plurale di maschi e femmina, per usare un linguaggio biblico. Siamo dinanzi ad una differente categoria di universale, mai neutro ma sempre rappresentativo della concretezza degli uomini e delle donne che di fatto si incontrano nella storia. Anche nel momento in cui Levinas fa ricorso al femminile come simbolo e cifra, il suo pensiero è sempre occupato con la nudità e la concretezza di chi, qui ed ora, dianzi a me suscita l'ecco-mi tipico di un soggetto convocato.

Il filosofo lituano non nutre simpatia per l'essentialismo storico e del tutto eguale a sé che contrassegna spesso il pensiero dell'occidente, nel quale per altro anche un genere viene definito magari per coppia di contrari, ma sempre in riferimento ad un modello preminente: un esempio per tutti la donna come *vir occasionatus*.

È molto probabile che la crisi feconda di questo paradigma su cui si è istituito un nuovo pensiero (Rosenzweig) abbia avuto anche un altro responsabile che ha recuperato da un lato il vitalismo e dall'altro, l'idea che vi fossero delle ragioni nella corporeità: Nietzsche. Comunque non dovremmo commettere la dimenticanza di menzionare il paradigma biblico che, finalmente, disincrostatosi da ermeneutiche culturali che vi hanno ricondotto la supremazia di un modello culturale maschile, denuda la possibilità della lettura di un maschile e di un femminile come istanza pericoretica e relazionale e come contrassegni di un mistero ontologico che sarà pieno solo in Cristo.⁵

La stessa lettera di Giovanni nel N.T recita; *ciò che saremo non è ancora stato rivelato ma sappiamo che quando si sarà manifestato vedremo Dio così come egli è.*

³ Cfr. B Zorzi, *Femminilità. Figure femminili e donna.*

⁴ Si veda p. es il leit motiv di *En decouvrant l'existant avec Husserl e Heidegger*, trad. it. di F. Sossi, *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Cortina, Milano 1998.

⁵ Su questo dovremo diffusamente ritornare.

Sulla base di questo brevissimo *excursus*, è importante anche rilevare la cifra antropologica di quanto detto, e ci sembrano, a proposito, molto pregnanti le osservazioni di Teresa Forcades Villa, secondo cui il maschile ed il femminile sono mistificanti se considerate come essenze immutabili e stereotipate, mentre sono importanti se considerate come punto di partenza per divenire personalità orientate verso una vera libertà ed un vero amore. Sarebbe il caso di vedere il maschile ed il femminile nell'ambito di un'esperienza umana ed antropologica che contrassegna come tale la nostra cultura.

Resta però da rispondere alla domanda circa la possibilità di una formulazione linguistica che riesca a dire l'altro del pensiero, dato che il concetto è già di gran lunga anteriore ai linguaggi che possano mai esprimerlo.

L'arte è riuscita forse a interpretare questa istanza, come spesso avviene, anticipando di gran lunga nell'intuizione e nella percezione della forma quanto l'asseverare del pensiero sta assimilando solo con ritardo. Nel duomo di Modena si trova un bassorilievo molto bello e di intenso significato. Rappresenta una persona bicefala, le cui due teste si pongono come complemento della sua unità plastica e dinamica e rappresentano rispettivamente un profilo maschile ed uno femminile. Trattasi di un'allegoria della cultura⁶. Essa vuole attestare quanto il logos universale si esprima nei due generi, e quanto senza la sapienza del femminile esso risulterebbe impoverito. Da questo punto di vista si può evincere come questo linguaggio scultoreo parli di un universale concreto, incarnato nella libera coscienza degli esseri umani che si sentono chiamati alla grandezza della loro coscienza come spazio espressivo sapienziale.

Risuonano in una perfetta consonanza con questa idea le parole che Raimon Panikkar, eminente teologo recentemente scomparso⁷. In merito alla definizione aristotelica dell'uomo come *zoon logon echon*, ovvero dell'uomo come animale razionale, disquisisce evidenziando che la vera traduzione sarebbe l'umanità, ovvero il genere umano attraverso cui passa il logos, ovvero lo spirito universale. Un'interpretazione suggestiva che sembrerebbe deporre a favore di un genere umano nella ricchezza delle sue forme che si realizza nell'atto spirituale che lo rende libero.

Tale chiosa, tuttavia, contraddice- sebbene possiamo cogliere tutta la fecondità della contraddizione in questi ambito- quanto Aristotele stesso asseriva circa la virtù femminile nella sua differenza da quella maschile. In ogni caso l'elaborazione aristotelica attiene ad una precisa istanza antropologica, per la quale l'essenza dell'essere umano risiede nell'unione metafisica di anima e corpo⁸, una visione dualistica che in sede biblica, come vedremo, viene del tutto confutata ma che anche in sede antropologica e psicologica è di gran lunga superata, non solo per una diversa accezione di metafisica espressa ormai da diverse elaborazioni filosofiche, ma anche per il fatto che la considerazione antropologica della persona, che implica *sua necessitate*, differenza di genere si basa sull'idea di relazione come modalità ontologica dell'essere umano, contraddicendo l'idea della metafisica classica secondo cui la relazione esprimerebbe la categoria della modalità, che non inerisce alla sostanza e quindi sarebbe, per così dire accidentale. Per contro essa attiene oggi ad un'istanza ontologica, tanto da raccogliere la sfida che la cultura pone.

Per la verità tale sfida culturale ha la sua scaturigine nella Rivelazione cristiana, così come nella teologia biblica. Essere persona, ovvero per se una è essere aperti al richiamo libero del Creatore, in modo che la relazione risulta essere il dato ontologico creaturale che esprime l'*imago Dei* secondo la differenza maschio/femmina. Inoltre, essere persona nel senso dell'apertura ontologica alla relazione implica l'attestazione della forma trinitaria nella stessa creatura.

Da questo punto di vista sembrerebbe che la rilevanza maggiore sia data da questa idea di una Causa esemplare divina che si esprime nella partecipazione creaturale, dunque la differenza dei generi non impedisce affatto l'esito finale che traguarda all'*Unum esse in Christo*. In ogni caso non è affatto trascurabile, qui, l'idea del corpo ed il suo ruolo, dato che non nonostante i corpi sia tutta la gloria del Creatore nelle creature, ma proprio perché la creatura è corporea, dato che, secondo la bella immagine di Tertulliano *caro salutis cardo*.

⁶ Cfr Dario Fo, *Il teatro. Il tempio degli uomini liberi*. Sul duomo di Modena, in *Il teatro di Dario Fo e Franca Rame*, in uscita con il quotidiano *La Repubblica* nell'ottobre 2010.

⁷ Raimon Panikkar teologo cattolico, di padre indiano ed indù, di madre spagnola e cattolica, ecumenico per vocazione quasi naturale ed esperto di ecumenismo e dialogo fra le religioni, la cui opera omnia sta uscendo per i tipi di Jaca Book, conferisce una ricchezza affatto nuova e singolare alla teologia dell'Incarnazione e all'elaborazione trinitaria, cercando di individuare un linguaggio possibile per tradurre questa preziosa esperienza del divino in senso ecumenico.

⁸ Vedi B. Zorzi, *Genere....cit.* p.112.

Da questo punto di vista, non possiamo non fare riferimento a Tommaso d'Aquino che elabora una mirabile *theologia gloriae* proprio a partire da alcune osservazioni sul corpo. Il primo testo si riferisce alla *Summa Theologiae*, suppl. quest.65 e recita:

«perfectior est status animae in corpore quam extra corpore»⁹.

Dunque emerge l'idea di una corporeità che compie la stessa perfezione della creazione senza ulteriori distinzioni fra maschile e femminile, e soprattutto senza subordinazioni del femminile al maschile, come emerge, invece, in altri luoghi della tradizione cristiana che, certamente, sono responsabili di non poche distorsioni nella lettura biblica.

Corrispettivo a questo testo, vi è però quello della *Summa contra Gentes*, IV 69 dove viene esplicitato il fatto che poiché il corpo compete all'uomo, non può esservi perfetta beatitudine dell'anima se separata. Tommaso insiste, di conseguenza, sul fatto che la sensibilità e pluralità dei corpi, appartenendo alla perfezione della specie non verrà assolutamente dispersa nella Gerusalemme celeste, anzi la stessa diversità e pluralità sarà resa gloriosa, manifestata pienamente in ciò che il secolo nascondeva.¹⁰

Emerge chiaramente come il *gender* viene qui ad assumere una declinazione suggestiva, attenendo alla pluralità ricchezza della creazione che è specchio dell'*imago trinitatis* e molto bene lo hanno capito quegli uomini e quelle donne, e non le loro tipizzazioni che hanno vissuto come cristiani e cristiane quella che con una suggestiva espressione Massimo Cacciari chiama l'utopia dell'umanità libera, ovvero la Gerusalemme celeste.

Esempio paradigmatico è Perpetua, grande martire cristiana, autrice di una sorta di *diario di prigionia*¹¹ dove emerge chiaramente l'intento a non abiurare alla sua fede cristiana, rivendicando una libertà spirituale, cui Dio stesso la chiamava rispetto a qualsivoglia schema culturale, sia pur archetipico che vuole la donna sottomessa alla custodia familiare del padre-marito secondo la prescrizione di ruoli che spesso pretendono designare un'identità. Come ben osserva Benedetta Zorzi:

«la forte autocoscienza di Perpetua non deriva da un'ideologia femminista, ma dalla convinzione che ciò che sta per fare è qualcosa cui Dio stesso la chiama, non c'è niente che può ostacolarla. (...) Si richiama ad un'altra autorità che non è quella del padre come capofamiglia: "accadrà ciò che Dio vorrà perché sappi che noi non dipendiamo dalla nostra volontà ma da quella di Dio»¹².

L'autocoscienza di Perpetua dice di una libertà che, effettivamente, ha un sapore escatologico, ma che, ad un tempo è tanto concreta ed umanamente tangibile fino allo struggimento. Essa sottende una realizzazione, un *telos*, la cui identità non dipende né da ruoli né da una sorta di sottomissione che riproduce uno schema storico e passibile di limitatezza, bensì dalla capacità di adesione ad un appello che si pone come memoria sovversiva di quanto si ritiene immutabile e prescritto. Si tratta della novità dello Spirito che di fatto non trova una formulazione completa in nessun ordine terrestre ma che in ognuno di essi spinge per il compiersi della libertà del Regno, in cui, come scrive Agostino, *dies septimus nos ipsi erimus*.

Vale per lei, come per tutte le altre, ma anche gli altri che hanno compiuto nella loro concretezza carnale e sessuata il mistero di questa libertà più grande quanto mirabilmente scrive Martin Buber nella sua notevole opera *Confessioni estatiche*¹³:

«Qui non ci interessano le idee di chi intende mettere ordine, foss'anche nei recessi più oscuri; qui siamo in ascolto di un essere umano che parla della propria anima e del proprio indicibile segreto. Lo stesso accade con il libero arbitrio. Certo il grande orientamento cosmico non tollera lacune. Certo, tutto è determinato. Eppure c'è qui un

⁹ Cfr anche la bella riflessione su questo di M. Cacciari, in *Dell'Inizio*, Adelphi, Milano 1990, p. 674 ss..

¹⁰ Cacciari, cit. p. 675.

¹¹ Cfr B. Zorzi, *Femminilità*, cit., p. 212.

¹² Ivi, p. 213.

¹³ M. Buber, *Ekstatische Konfessionen*, trad. it. di C. Romani, *Confessioni estatiche*, Adelphi, Milano 1987.

essere umano che *si è sentito libero*.(....). Questo essere umano, dicevo, si è sentito libero: sul propri agire ha sentito la libertà, la libertà di Dio»¹⁴.

Non ritengo possibile una risposta unica e definitiva alla domanda iniziale, e tuttavia, penso che si possa ravvisare una importante traccia di cammino in questa lettura che contrassegna, cristianamente, l'epoca dello Spirito come epoca della libertà, l'epoca nella quale realizzare la propria vocazione umana senza più il peso di autodefinizioni psicobiologici che, ma docili alla libertà creativa dello Spirito che *rovescia i potenti dai troni ed innalza gli umili* e che scardina, dunque ogni potere che menoma la dignità creaturale tanto maschile che femminile.

Una figura emblematica che la Bibbia ci mostra nella sua concretezza femminile è certamente Maria la cui incondizionata libertà dinanzi a Dio si esplica nei versi del *Magnificat*.

Sulla bocca della giovane scelta come Madre del Messia i versi si sciolgono in lode e stupore per il Dio che rovescia i potenti dai troni e innalza gli umili, laddove la categoria dell'umile come privo di diritti si riferisce in modo speciale, nella cultura semitica, alla donna, la cui testimonianza è addirittura nulla da un punto di vista giuridico e da un punto di vista culturale costretta ad un rigido codice che sottende la sua condizione di sottomessa. Ripercorrendo l'*allure* lirica di quei versi si può evincere un rapporto libero e vitale con la Parola, una capacità di traduzione nella propria vita, della riserva di memoria biblica nel senso di una possibilità critica; da ultimo possiamo certamente dedurre la capacità di rapportarsi liberamente alla Tradizione, dando un contributo personale a vivificarla.

Proprio per questo è mi intenzione esplorare quanto la teologia possa, oggi in particolare, nella stessa sfida culturale del gender studies contribuire ad offrire una pista ermeneutica critica capace di far ripensare e rileggere in un nuovo inizio la stessa tradizione che ci caratterizza.

Imago Dei: schizzo di una teologia del gender

Se è vero che, secondo gli assunti dell'ermeneutica, il testo ha bisogno della connessione vivente con il proprio contesto per essere compreso, è altrettanto vero che la parola assume la molteplicità dei propri significati con il suo uso che è sempre inerente all'ambito culturale di riferimento. Questo per dire, a mo di preambolo che parlare di gender in teologia, non significa riferirsi a quelle possibili derive femministe per cui la deliberazione morale dell'essere umano può giungere alla scelta della propria determinazione sessuale, quanto, invece, tutta quella tradizione conciliare che giunge fino alla *Mulieris dignitatem*, ovvero la lettera scritta vent'anni or sono da Giovanni Paolo II, nella quale il mistero dell'essere umano uomo-donna è scandagliato alla luce del mistero escatologico di Dio nonché alla luce della trinitaria, al fine di poter designare una nuova modalità di relazione e suscitare una lettura dei testi biblici più trasparente e meno condizionata dalla presunzione di voler trovare un senso al testo secondo proiezioni *ab extrinseco*.

Su questa base occorre fare subito una precisazione: in linea con l'esegesi dei Padri si cercherà di dare una lettura della questione uomo/donna alla luce dell'evento cristologico. Non solo per il fatto che i racconti evangelici ci offrono un Gesù che si accosta liberamente e con accoglienza profonda alle donne, rovesciando l'*establishment* religioso e sociale dei ruoli e confutando le incrostazioni di tipo culturale, dovremmo sostare sulla Scrittura Neotestamentaria, ma anche perché a partire dall'Incarnazione ed alla conseguente elaborazione della teologia trinitaria, la questione ha assunto una forma ancor più complessa ed affascinante.

Ci sembra opportuno prendere tre loci evangelici: Mc 12, 25, Mt 22,30 e Lc 20,36 nei quali si fa riferimento alla condizione di risorti da parte dei figli di Dio. Gesù stesso, rispondendo ai Sadducei afferma che alla Resurrezione i figli di Dio saranno come angeli del cielo. È chiaro che, se la condizione della resurrezione dei figli di Dio è quella della Resurrezione del primogenito della creazione nuova, cioè Gesù stesso, sarebbe del tutto fuorviante un'interpretazione che volesse escludere il ruolo del corpo nella stessa Resurrezione, dato che nell'economia della salvezza essa è sostanzialmente legata al fari carne del Verbo¹⁵.

¹⁴ M Buber, *Kontessionen*, trad.it, cit cit., p 14.

¹⁵ Questo naturalmente verrebbe a contraddire le interpretazioni del Genesi circa l'uomo immagine e somiglianza di Dio offerte p. es da Filone di Alessandria, il quale ritiene che l'imago Dei si riferisca solo all'anima.

Dunque sarà necessario individuare una differente pista ermeneutica, offertaci, ad esempio da Metodio, il quale sostiene che essere *come angeli* e non angeli vuol dire che non sposandoci non dovremo più sottostare o essere sottoposti ad un altro essere umano.¹⁶

Come giustamente osserva Benedetta Zorzi:

«è in gioco il significato sociale del matrimonio patriarcale, in cui la donna è sottomessa al marito capo»

dato che, nel momento della creazione nuova che risulta dalla Resurrezione

«avremo come capo unicamente il Cristo Signore»¹⁷.

Tale riflessione sembra essere molto pregnante, dato che ci invita a riflettere come il discorso su Dio abbia di fatto apportato a tale dibattito culturale un'ulteriore ricchezza¹⁸.

È chiaro, qui, che la questione dovrebbe riguardare la stessa natura di Dio, o, meglio detto, la nostra esperienza di Dio, che è sempre legata ad una formulazione culturale che rispecchia la coscienza della nostra determinazione storica; ammettere questo, però, significa anche umilmente riconoscere il Mistero di Dio che sempre trascende il linguaggio. Come afferma Tommaso, infatti:

«Actus autem credentis non terminatur ad enunciabile sed ad rem. Non enim formamus enuntiabilia nisi ut per ea de rebus cognitionem habeamus, sicut in scientia, ita in fide»¹⁹.

Tuttavia, la stessa Scrittura ci offre elementi femminili che contrassegnano l'azione di Dio verso l'uomo, la Sua trepidazione per la salvezza, dimostrando così, come il linguaggio stesso, mentre asserisce qualcosa, ci rimanda sempre oltre la stessa asserzione, quasi sottolineando di più l'importanza del non detto come dice Wittgenstein. Dunque dire che Dio è Padre e Madre, sulla base del retaggio profetico ed evangelico non significherebbe certo individuare degli elementi antropomorfi in Dio, quanto *quoad nos* elaborare un'esperienza di Dio che via via entri nella nostra vita come articolazione di un *sensus fidei*.

Resta però l'idea del Mistero del Verbo Incarnato alla luce del quale illustrare il mistero dell'essere umano nella sua perfetta realizzazione nell'economia trinitaria.

Sarà proprio questo uno dei punti fondamentali e decisivi alla luce di cui modulare la questione del *gender*. Ritengo che si debba seguire una duplice articolazione:

la prima attiene al concetto di persona nell'ambito della teologia trinitaria

la seconda concerne la questione della relazione che caratterizza Dio come *communio personarum divinarum* nonché il significato che tale elaborazione può avere per la nostra comprensione del *gender*.

1. Il concetto di persona nell'ambito della Trinitaria

«Quidquid autem ad se dicitur, secundum substantiam dicitur. Restat ergo ut secundum substantiam sit aequalis. Eadem est igitur utriusque sub statina. Cum vero ingenitus dicitur Pater, non quidi sit, sed quidi non sit dicitur. Cum autem relativum negatur, non secundum substantiam negatur, quia ipsum relativum non secundum substantiam dicitur»²⁰.

¹⁶ B. Zorzi, *Genere..*, cit.p. 118.

¹⁷ Ivi, p.112.

¹⁸ Se, infatti, consideriamo il genere sotto questo punto di vista, risulta chiaro che esso viene compreso alla luce di una libertà che è condizione del Dio creatore e della creatura sua immagine. Probabilmente non è del tutto fuorviante asserire che è proprio la libertà a rendere ragione di quell'uguaglianza, che negli anni settanta ha caratterizzato il dibattito femminista sul genere. Non si dovrà forse rifare i conti con una rilettura biblica come contributo culturale anche alla nostra imprescindibile esperienza simbolica?

¹⁹ *Summa Theologiae*, II,II, 1, 2 ad 2. L'atto di fede non ha come suo ultimo approdo un concetto ma una realtà. Infatti non plasmiamo i termini se non per farci tramite essi un'idea della realtà, e questo vale sia per la scienza sia per le cose di fede.

²⁰ Agostino, *De Trinitate*, 5,6,7, trad. it di G. Beschini, *La Trinità, Nuova biblioteca agostiniana*, Città Nuova, Roma 2003, testo latino a fronte, p.242. Forniamo, qui, di seguito, la traduzione italiana: Tutto ciò che si afferma in senso assoluto concerne la sostanza, perciò

Questo passaggio, tratto dalle bellissime pagine del *De Trinitate* di Agostino evidenzia come l'assoluto di Dio implica già in sé una relazione. Quindi se si attribuisce la deità al Padre e al Figlio, ciò implica che accanto all'uguaglianza sostanziale si deve ammettere una relazione, in modo tale che possano distinguersi in Dio il Padre ed il Figlio, ed il dono di entrambi che conferma l'eguaglianza nella relazione, ovvero lo Spirito Santo.

Se le cose stanno così, le differenze fra le persone costituiscono il cuore stesso della relazione, perciò dovremmo evincere che alterità e differenza implicano la vita interna di Dio, del Dio che in Cristo ci è stato rivelato. In ogni caso, se la Trinità immanente, è, per usare l'espressione di Karl Rahner, la Trinità economica, in virtù della Rivelazione di Dio in Cristo, ha ragione Agostino ad individuare nell'uomo creato ad immagine di Dio l'inabitazione trinitaria in quanto la personalità umana è contrassegnata da *mens, notitia, amor*.²¹

Se, però, parliamo, qui di personalità umana, è chiaro che l'*imago Dei*, secondo la Trinità sia anche nella donna, anche perché Agostino contrassegna la persona come unità inscindibile di corpo ed anima, secondo la sua ontologia creaturale che deriva dalla relazione con le persone trinitarie. Perciò l'idea di persona assume una connotazione differente a partire dal dinamismo relazionale della Trinità Santa. Per questo motivo, si dovrebbe a maggior ragione parlare di personalità umana come, del resto fa la M.D. In ogni caso se la relazione costituisce la persona e se il fondamento ontologico è la Trinità divina che in se stessa è relazione, risulta chiaro che si tratta, qui di un'istanza spirituale, dovuta al fatto che, come recita l'Evangelo di Giovanni, Dio è Spirito²².

2. la categoria di gender alla luce della Trinitaria

Sembra chiaro che parlare di gender, alla luce della teologia trinitaria costituisce tanto una sfida che una promessa. La sfida attiene al fatto che molto spesso lo *status questionis* ha evidenziato una sorta di antropologia incompleta da parte della stessa teologia che ha creato difficoltà ermeneutiche circa l'*imago Dei*, Una sfida, che, tuttavia, possiede un suo punto di grande fecondità: quello cioè di pensare la e nella Tradizione vivente, considerandola non un blocco monolitico, immobile ed immutabile ma come consegna di un corpus fidei nella Rivelazione e nella Scrittura, che, per usare l'espressione di Gregorio Magno *auget cum legentibus*. In ultima analisi, l'esperienza di un Dio capace di generare, accogliere, custodire, quale ruolo può avere anche nel ricostituirsi della categoria del maschile alla luce della Trinitaria?

Perdere la consistenza dei ruoli dovuti ad una sorta di sclerotizzazione della determinazione storica non può manifestare tutta la fecondità di un ripensamento persino della spiritualità *tout court* alla luce del dato biblico?

La sfida radica sostanzialmente una promessa in sé, ovvero quella di uscire da una sorta di parzialità, come asserisce la teologa Lucia Vantini²³, dato che

«non si tratta di ricondurre la categoria ad un ambito neutro per affrancarla da una matrice androcentrica. La categoria di genere, infatti, non deriva di per sé dal pensiero femminista ma viene mutuata dal contesto neutro delle scienze sociali (.....) Non si tratta, quindi di spartire il campo del sapere, ma di gettare uno sguardo differente sull'ordine culturale nell'ambito di cui si sviluppa la categoria del maschile e femminile»²⁴.

l'uguaglianza del Figlio non può che essere sostanziale. Dunque il Padre ed il Figlio sono di una stessa sostanza. Ma quando si dice che il Padre è ingenerato non si designa ciò che è, bensì ciò che non è, mentre la negazione del relativo non è una negazione di ordine sostanziale, perché il relativo non concerne la sostanza.

²¹ Si vedano anche le belle riflessioni di H. Arendt in *La vita della mente*, edita nella traduzione italiana da Il Mulino, Bologna 1987, specie le pagine che la filosofa dedica all'antropologia di Agostino d'Ippona.

²² È pur vero che lo *Pneuma* evangelico differisce *toto coelo* dallo *pneuma* degli stoici, e, che quindi la stessa parola Spirito indica una concettualizzazione del tutto diversa nell'ambito della Rivelazione cristiana. Tuttavia non si può evitare di considerare che, ad es. San Paolo, riconduce allo Spirito del Signore la libertà. Ora, se la personalità umana, indipendentemente dalla situazione psicobiologia, presenta una dimensione ontologica creaturale che dice l'*imago Dei*, risulta chiaro sia che il *telos* della creatura sarà realizzato solo nella compiutezza dell'eternità e della Resurrezione e che questo è sostanzialmente il poter aderire allo Spirito del Signore vivificante. Ancora San Paolo dice che *qui adheret Domino unus Spiritus est*, senza per questo distinguere in termini gerarchici di subordinazionismo se chi aderisce a Dio sia uomo o donna, dato che in Cristo, non c'è più né uomo né donna. Né sarebbe possibile legittimare un'interpretazione secondo cui la donna, avrebbe dovuto divenire maschio per realizzare se stessa in Cristo, come molto spesso accadeva in alcuni Padri.

²³ Docente all'Issr di Vicenza, autrice di una bella monografia sugli scritti di Maria Zambrano, *La luce della perla*, Effatà Edizioni Cantalupa 2008.

²⁴ Dalla relazione del Seminario *Sui generis*, Roma 200 promosso dal Coordinamento delle teologhe italiane Roma 2007.

Se, questa costituisce la *pars destruens*, naturalmente si dà una *pars construens* che è quella di poter essere in grado di trascendere la sempre costante parzialità in modo tale da poter contribuire ad una riformulazione dei ruoli sociali e culturali sulla base di nuove elaborazioni simboliche, entro cui si contestualizza il pensiero.

Forse il confronto con il retaggio biblico può invitare di fatto a riconoscere la parzialità del proprio linguaggio ma anche dei propri saperi, per lo più declinati al maschile per poter gettare uno sguardo differente sul mondo ed elaborare una differente *Weltanschauung*²⁵.

Lo stesso paradigma della conoscenza coniugato in termini filosofici presenta tale parzialità di cui si parlava dianzi, dato che si mostra, almeno nella tradizione da cui proveniamo, come neutro quanto alla sua formulazione: si pensi al cogito in quanto astrazione scorporata e sottratta a qualsivoglia pathos, e per competenze e ruoli deputato all'uomo più che alla donna, che, per esercitarlo, nei casi in cui ciò accade, deve necessariamente ricorrere ad un ruolo sociale imposto da un certo ordine sociale, sia pur, come nel caso di Ildegard von Bingen o Teresa d'Avila, trasformando quel limite in una possibilità.

Sarebbe, invece, opportuno, il recupero di un pensiero della differenza che ridisegni uno spazio dialogico e relazionale, ripensando la tradizione in un a nuova connessione vitale, ma anche perseguendo la formulazione di un pluralismo culturale capace di un'ermeneutica del profondo in quanto strumento per demistificare ogni possibile parzialità di ordine ideologico ma fatta passare come necessità funzionale ad un ordine prestabilito.

Questo, in ogni caso, implicherebbe la domanda sempre aperta circa il significato di nascere e divenire uomo/donna, ma forse di divenire umanità.

Conclusione

La suggestiva ipotesi della teologia orientale vede l'immagine Dei come la finalità della creazione nuova inscritta nell'uomo, riassumendo la posizione in un adagio: *diventa ciò che sei*, ove il divenire persegue quanto, per ontologia creaturale, di divino è presente nell'esistenza creata.

Se pur nata in un contesto storico differente, la filosofia del pensatore rinascimentale Marsilio Ficino recupera la stessa idea, dato che il Dio creatore dona all'uomo la libertà di compiersi nel senso di una libera adesione al progetto creativo che già *ab origine* ne fa copula mundi, in un modulato interscambio di maschile e femminile, che sembra sottendere la pluralità in cui si esplica la stessa grandezza creatrice di Dio nella sua *potestas generandi*, la quale, implica, da un punto di vista meramente teologico la stessa relazionalità ex parte Dei, che è comunione di persone.

Da questo punto di vista non si ravvisano alcuni riferimenti alla biologia, dato che la stessa natura umana è intesa qui come quella capacità di corrispondere alla perfezione del Creatore. Inoltre non si può notare accenno alcuno ad un'idea subordinazionista secondo cui l'uomo maschio sarebbe imago Dei, ove la donna meramente *imago hominis*.

La riflessione che in questa sede si sta tentando rimanda ad un concetto chiave grazie a cui differenti saperi possono incontrarsi: quello di dignità. Esso viene riconosciuto nel suo valore tanto dalla teologia, dato che la creatura riceve dalla somiglianza con Dio l'attribuzione di un riconoscimento che la pone in un ruolo di coscienza stessa della creazione intera, quanto dalla cultura filosofico-politica nella quale il valore trascendente stesso dell'umanità è dato dalla coscienza e dalla libertà che la contrassegnano come radice di un'assiologia che fa di ogni essere vivente un'eccedenza valoriale rispetto alle sue stesse azioni contingente, tanto più rispetto ad una determinazione biologica.

Basterebbe solo fare memoria di questo per riflettere sulla necessità di ripensare anche i ruoli culturali o recuperare, attraverso la simbolizzazione o forse anche l'archetipizzazione del maschile e del femminile, un'emblema e profonda esperienza antropologica la quale necessita di entrambe le dimensioni.

Se il femminile ed il maschile come categoria archetipica rinvia sempre ad una concretezza storica che determina negli uomini e nelle donne incontrati nella vita la capacità di dare forma ad una *Weltanschauung*, esse non

²⁵ Si noti ad esempio la declinazione maschile del logos come sapere contrassegnato al potere, di contro al sapere femminile come sapere forse *ou-topico* della liberazione, un sapere rivendicato nella libertà di una testimonianza contrassegnata dalla *parrhesia*, in un'alea ideale che potrebbe ricongiungere l'ipazia a Perpetua.

potranno che contribuire ad una formulazione plurale atta a fare luce anche su molteplici trasformazioni dell'etica in vista di un multiculturalismo, in modo tale che il *nomos*, la legge possa convivere in modo armonico con la *pietas* che è prima della legge, come insegna l'emblematica esperienza di Antigone, l'identità assieme all'ospitalità come possibile e sempre perseguibile instaurazione di una patria ove convivano le differenze.

La sfida culturale è però ancora in atto con ogni sua contraddizione ma anche con ogni sua possibilità consequenziale alla contraddizione come fecondità di un riflettere altrimenti.

Qui, però, è necessaria la sosta perché abbia spazio solo un'auscultazione ed un'interrogazione dall'interno stesso del nostro sapere, un'interrogazione che sia come una sorta di pupilla spalancata, secondo quanto Edith Stein scriveva della fenomenologia, atta a scorgere, pur nel già dato, un nuovo dono del senso.

3.

LIBERTÀ NEL DIALOGO

Giulio Moraca

La filosofia, per via di un'antica eredità culturale dell'Occidente, coincide con il dialogo. Filosofia, infatti, è sinonimo di dialettica. Non in tutta la storia, però, la forma dialogica ha caratterizzato il filosofare. Nell'epoca pre-socratica prevaleva la *"sophia"*, il possesso della sapienza, non la ricerca. Basti pensare al senso di verità forte in Eraclito, Parmenide, Pitagora, Empedocle, Anassimandro, sapienti più che filosofi, e alle loro antichissime ed esoteriche reminiscenze orfiche. Intorno al 390 a. C., con il successo dei socratici, si afferma la dialettica quale pratica sociale contro la retorica e l'eristica di stampo sofistico. E Platone, non a caso, usa la forma letteraria del dialogo, non il trattato. Socrate in una conversazione distesa e rilassante pone l'interlocutore nelle condizioni di pensare e di riflettere, senza che vi sia alcuna interruzione. Nessuno si intromette, nessuno turba la calma di un dibattito che si dispiega in un lungo arco di tempo libero, con grande invidia del lettore moderno, preda delle convulsioni della fretta e della frenesia. Non deve comunque sfuggirci l'artificio artistico platonico di un'atmosfera di apparente tranquillità in contrasto con una reale epoca storica, in cui non mancavano turbolenze, violenze e conflitti. Il sofista Crizia (parente dello stesso Platone), ad esempio, rimane ucciso in uno scontro armato con la parte democratica. La quiete non significa assenza di drammaticità esistenziale. Socrate pone di continuo nuovi elementi di perplessità, in un'ascensione verso una vetta, il Concetto, a cui approssimarsi, ma che non si raggiunge mai. Incalza con esempi e contro-esempi, mette in crisi, non si accontenta di alcuna risposta. Il dato empirico è trasceso da una concettualizzazione mai compiuta. L'interlocutore sente vacillare le sue certezze e le sue abitudini di vita. È indotto a render conto del proprio modo di vivere, a ripensarsi e a ritornare alle radici della propria esistenza, per elevarsi ad un superiore piano etico e spirituale. Il dialogo educa al senso di responsabilità, alimenta l'impegno e la tensione morale. Socrate è considerato vero filosofo dai suoi discepoli, capace di insegnare la filosofia quale genuina ricerca. Si era già a quel tempo formato un pubblico colto in grado di apprezzare l'innovazione della dialettica. Vi è il gusto presso i socratici di inventare situazioni problematiche senza soluzioni univoche. Nessuna fretta di concludere, bensì la magia del non conclusivo. E dopo la tragica e traumatica morte del Maestro uno stuolo di ex allievi vuole rivivere gli aspetti più gratificanti di quella intensa stagione, fatta di comunanza ed amicizia, e, come sostiene Livio Rossetti, si trova ad "inventare" la filosofia, quale confronto, mediazione, dialettica. Un'accezione semantica non sempre tenuta presente nella storia. Lo stesso Platone, dopo il periodo giovanile socratico, pur non abbandonando nell'ambito letterario il dialogo, si mostra molto più sistematico. Aristotele, infastidito da tutto ciò che gli appariva non definito e non concluso, preferisce un insegnamento maggiormente elaborato, esplicito, dottrinario, esposto nella forma del trattato. E in tempi a noi relativamente più vicini Fichte espone la *"Dottrina della scienza"*, sapere rigoroso e compiuto. Al riguardo gli esempi potrebbero continuare innumerevoli e molto significativi. Eclissi e ritorni ciclici della dialettica, in conformità ai diversi momenti storici. Nella nostra "età delle incertezze" sembra riaffermarsi il desiderio del dialogo, del confronto e della ricerca interpersonale. Ma la problematica è molto più complessa di quanto appaia superficialmente. Oggi si parla e si straparla esageratamente di dialogo per non sentire puzza di bruciato. Una cosa troppo "parlata e chiacchierata" è una cosa poco realizzata. Si tratta della retorica del dialogo, più che della sua effettiva sostanza. È doveroso porsi con la massima franchezza una domanda: nella società di massa, nella civiltà mass-mediatica, ove impera la frammentazione culturale, con la sua confusione babelica dei linguaggi e delle semantiche, è possibile l'autentico dialogo? La risposta, se non del tutto negativa, risulta essere molto difficile e piuttosto inquietante. Numerosi sono gli ostacoli, sia di ordine sociologico sia di ordine psicologico, che si frappongono alla instaurazione di rapporti veramente dialogici. Non possono essere sottovalutate le influenze sub-razionali e sub-liminali del potere mass-mediatico, talvolta scientemente diseducativo. L'universo televisivo è dominato dall'eristica dell'urlo (al cui paragone l'eristica sofistica era raffinatissima), dall'interruzione continua, dal fastidioso darsi sulla voce. Inesistente risulta l'ascolto dell'altro. Ognuno è chiuso nel proprio soggettivo monologo, in un solipsismo quasi patologico. Non sussiste la volontà di confronto, di mediazione, di prestare attenzione alle ragioni dell'altro e della logica, bensì la vo-

glia di prepotenza e di prevaricazione, di grossolano esibizionismo del proprio ego narcisista e regressivo, in una strana e buffa danza di scimmie in gabbia. Il reale dibattito richiede intelligenza, spirito di osservazione, acutezza di giudizio, riservatezza; non certo una triviale volgarità, invasiva e pervasiva. Si è formato un tipo umano, un “ideal-tipo”, per dirla con la terminologia weberiana, distratto, deconcentrato, saltellante da un argomento all’altro, quasi con un perenne “zapping” nella mente, interiormente inconsistente. Di rado vi è stata epoca storica così poco incline al dialogo. Tuttavia non dobbiamo disperarci e perderci d’animo. Mai arrendersi. Nella storia la volontà degli uomini e delle donne è essenziale. La filosofia contemporanea, da Hegel in poi, prima descrive lo stato di alienazione, poi indica le vie della liberazione. Il dialogo non è una bella spiaggia da raggiungere con una comoda nave da crociera, bensì una faticosa vetta da conquistare, con uno sforzo personale ed interpersonale. Il primo scalino consiste nel prendere coscienza dei condizionamenti sociali e psicologici sopraddeiti, per poi superarli. Ognuno di noi deve essere sincero con se stesso, prendere consapevolezza della interna esigenza di vero dialogo, educare il pensiero e la parola, esercitarsi all’ascolto dell’altro. Prima ascoltare, poi parlare. Necessario è lo studiare, il capire, l’approccio corretto e rigoroso alla logica, la chiarificazione semantica del proprio e altrui discorso, il rapportarsi all’identità dell’altro senza smarrire la propria identità, nel totale decondizionamento da un certo mondo mass-mediatico. È una meta a cui tendere, che forse non si realizzerà mai pienamente. L’essenziale è la tensione ideale. Sia sempre presente l’insegnamento di Voltaire: non sono d’accordo con la tua idea, ma (dopo averla studiata e compresa, aggiungiamo noi) mi batterò fino alla morte affinché tu possa esprimerla. Può scaturire, anche grazie ad Internet (uno strumento tecnologico forse alquanto diverso dagli altri), un movimento di opinione, quale movimento di coscienza inizialmente di pochi, destinato poi ad allargarsi. E con le armi della cultura potremo riprenderci la nostra libertà. Libertà nel dialogo indipendente, critico e pluralista.

Bibliografia

Platone, *Opere Complete*, Laterza, Bari.

Livio Rossetti, *L’invenzione della filosofia*, Bollettino della Società Filosofica, n. 200, maggio-agosto 2010.

CINEMA E TERRORISMO: L'IMPOSSIBILE NARRAZIONE DELLA STORIA DOPO L'11 SETTEMBRE

Cristina Boracchi

“Se il pensiero della guerra si basa su un’unità di idee e su un monologo, allora gli strumenti di pace dovrebbero consistere in una varietà di pensieri umani che dialogano fra loro.”

Samira Makhmalbaf, regista iraniana

Il legame fra cinema e storia è intimo e profondo: ogni film, per quanto risultato di una équipe di lavoro, costituisce l’opera di un regista che affonda dentro un’epoca, intesa sia come mero sfondo diegetico - il ‘tempo’ del plot narrativo - sia come contenuto stesso della narrazione. Questo non è tuttavia sufficiente: infatti, il regista stesso è portatore di un ‘sentir È, di una rappresentazione del mondo la quale certamente attiene alla sua personale rielaborazione ma che, nel contempo, si contestualizza nell’ambito di una serie di condizionamenti o di risorse culturali epocali. Il cinema che racconta la storia, quindi, la interpreta e si pone esso stesso come un prodotto storico, da vagliare alla luce dell’emergenza culturale del tempo al quale appartiene: diviene, pertanto, esso stesso fonte storiografica da sottoporre a taglio critico.

Ma se un tempo l’analisi interpretativa condotta a livello filmico si scioglieva in una narrazione epica, atta a rivelare la storia come *scacchiera* - ovvero come trama razionale e progettuale dei grandi protagonisti - oppure come *labirinto* - avvicinando la dimensione psicologica della persona o della piccola umanità, la cui microstoria si annulla nella macrostoria, che tende a fagocitarla¹ - dopo l’11 settembre 2001 il cinema sembra abbia perso la capacità di raccontare, di disporre in forma lineare e narrativa la riflessione sul tempo dell’uomo, divenendo così ‘altro’, cioè frammento, esile domanda senza risposta o, perlomeno, senza univocità di sguardo. Il caso più eclatante sembra essere allora il film *11’09’’01*, esperienza collettiva che ha visto nove registi impegnati nella medesima riflessione - il terrorismo islamico e non solo, l’abbattimento delle Twin Towers - con l’unica consegna di restare nel tempo assegnato di undici minuti, nove secondi e un fotogramma per ciascun cortometraggio che compone un grande affresco sulla storia recente².

Questo aspetto potrebbe fare temere la perdita da parte del cinema, e di questa pellicola in particolare, della capacità di porsi dentro la realtà, ovvero la perdita di quella vocazione realistica - nel senso mimetico e matetico³ - che possiede sin dalla sua nascita: ma non è così. Da un lato, infatti, è la necessità del *nostro* tempo a rendere più efficace, nella prospettiva della postmodernità, l’affermazione dell’istante sulla linearità o sulla circolarità narrativa - quella appunto di un’epica che oggi appare impensabile - come pure della visione e della definizione dello sguardo rispetto alla verità conclamata o come tale affermata senza alcun spazio di dubbio o di indagine. Questo fenomeno non comporta tuttavia, come potrebbe apparire, l’annullamento del pensiero dentro il margine della mera ricerca senza esiti o della verità entro gli ambiti del cosiddetto pluralismo - o, per altri versi, del relativismo - ermeneutico: se il rischio è che il mondo divenga una favola⁴ nel senso della profezia di Nietzsche, d’altra parte è l’incertezza e la complessità del presente a imporre l’opportunità di un atteggiamento di cauta riflessione, di ricerca, di risposte aperte anche alla verifica e al contraddittorio della storia stessa.

¹ G. Alonge, *Cinema e guerra*, Utet, Torino 2001, pp.4-7

² Ciascuno dei nove registi - l’iraniana S. Makhmalbaf, il francese C. Lelouch, il bosniaco D. Tanovic, l’africano I. Ouedraogo, il sudamericano A. G. Inarritu, l’inglese K. Loach, l’israeliano A. Gitai, l’indiana M. Nair, l’egiziano J. Chahine, l’americano S. Penn e il giapponese S. Imamura - ha lavorato autonomamente senza conoscere il progetto degli altri: il risultato, tuttavia, come avremo modo di notare, è di una armonia imprevista.

³ A. Bazin, *Che cosa è il cinema*, Garzanti, Milano 1999, pp. 275 segg. e p. 6.

⁴ G. Vattimo, *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989, p. 14 p e S. Natoli, *Stare al mondo, escursioni nel tempo presente*, Milano, Feltrinelli 2002, p. 149.

E questo è avvenuto e sta avvenendo sempre più nel momento in cui il cinema scopre il fascino tremendo del terrorismo: lo sta facendo il cinema anglo-americano, ponendosi dentro le contraddizioni del presente europeo⁵; lo fa quello italiano, indagando a ritroso la storia recente del nostro paese, rievocando, rileggendo, in alcuni casi rielaborando la cronaca degli anni di piombo⁶; lo sta avviando, per altri versi, il cinema americano, sotto la spinta degli eventi del terrorismo internazionale.

Un secondo ordine di considerazioni porta ancora a individuare nel cinema che elabora visioni interpretative plurime della storia recente e, nel nostro caso, dell'attentato alle Twin Towers, il modo più corretto di sottrarre l'evento dall'impatto in primo luogo mediatico che gli è stato tributato⁷: se si andasse a confrontare il film sull'11 settembre con il film televisivo prodotto dall'americana Hbo e messo in onda con il titolo *In memoriam – New York City 9/11/01* – un misto di compiacimento giornalistico e di stupore storico – si potrebbe facilmente comprendere come l'inflazione delle immagini televisive trasformi le immagini *reali* in immagini solo *realistiche*, appiattendolo la realtà, appunto, su una dimensione unica, a metà fra rievocazione e spettacolarizzazione del dolore. Il villaggio globale fa dell'immagine una mera icona 'vendibile' È riproducibile in un consumo infinito che ne snatura la portata di autenticità⁸. Allora, un film come quello proposto, la cui visione immediatamente ci situa, ci rende consapevoli di una presa di posizione dichiarata e non nascostamente sottesa alla presunzione del realismo mass-mediale, se da un canto destruttura un evento attraverso nove letture diverse, pure, con la sua 'finzione' È, invita lo spettatore a esercitare uno sguardo più attento di fronte a una realtà estremamente complessa.

L'eterogeneità viene assunta come valore comunicativo: non a caso le immagini televisive dell'impatto degli aerei contro le torri viene utilizzato nel film in ben tre episodi ma sempre in modo problematico. C. Lelouch mostra l'attentato su un monitor televisivo che trasmette 'fuori campo' rispetto alla protagonista, una sordomuta che è seduta di spalle rispetto alla TV mentre scrive al computer una struggente lettera di amore ma anche di ad-

⁵ Si pensi alla produzione di registi quali J. Sheridan – nel sodalizio con il gruppo musicale degli U2 - circa il terrorismo dell'IRA: spicca il memorabile *Nel nome del padre*, che pone la domanda sulla possibilità della lotta nonviolenta contro il sopruso politico-religioso del dominio inglese in Irlanda del Nord; si pensi tuttavia anche alla banalizzazione che invece il cinema marcato USA opera nel confronto del medesimo tema, ponendo l'accento sulla irriducibilità dell'altro, in questo caso il terrorista irlandese - stigmatizzato o come vittima e santificato come eroe oppure bollato come colpevole e depositario del male dell'umanità.

⁶ Operazione alla quale si ascrivono produzioni importanti, come *La meglio gioventù* di Marco Tullio Giordana, e film complessi quali *Buon giorno, notte* di Marco Bellocchio. Negli ultimi anni si è verificata una rinnovata attenzione per il periodo tra gli anni Settanta e i primi anni Ottanta: per alcuni, si tratta di una lettura nostalgica delle passioni politiche di allora, operata da parte di una schiera di cineasti che non disdegnerebbe uno sguardo generazionalmente autocelebrativo. Per altri, invece, tale riflessione cinematografica sembra sottendere il più insidioso tentativo di abbandonarsi alla logica della riconciliazione come tentativo di assoluzione e di archiviazione come fine ultimo dei processi della storia. Un confronto sul rapporto tra il terrorismo e il cinema in fasi storiche diverse può essere utile a capire come il cinema del presente finisca per legittimare una visione edulcorata della storia di quel periodo. Importante è la possibilità di operare sul cinema come fonte storiografica, scegliendo quattro film in grado di chiarire quale fosse e dove stesse il problema di fondo del controverso rapporto fra il cinema e la Storia di quegli anni: *La tragedia di un uomo ridicolo* (1981) di Bernardo Bertolucci, *Tre fratelli* (1980) di Francesco Rosi, *Colpire al cuore* (1982) di Gianni Amelio e *Segreti segreti* (1985) di Giuseppe Bertolucci. La ricerca storica interroga il terrorismo da due punti di vista: o ne ricerca le radici storiche, analizzando in termini storiografici la crisi di sistema che investe l'Italia negli anni '70 e ricercandovi i fattori scatenanti la nascita delle organizzazioni terroriste. Oppure, interrogando i terroristi stessi, cerca di ricostruire le storie di vita dei militanti e trovare in queste altre ragioni ed un altro punto di vista sul fenomeno. Il grande cambiamento sociale, politico, economico e culturale che ha luogo in Italia dai primi anni '80, la svolta del nuovo decennio, sono da entrambi i metodi di ricerca visto come la risultante di altri fattori, che magari contribuiscono al declino del terrorismo ma che non sembrano molto legati ad esso. Dai film, invece, emerge da subito un diverso modo di guardare al proprio tempo e alla società nella Storia. Questi quattro sguardi sulla realtà italiana dei primi anni '80 nascondono infatti anche riflessioni precise sulla loro natura, ovvero, un modo di interrogarsi sulla forma da dare al proprio sguardo. E, incentrati sul biennio '80-'81, significativamente si interrogano non sulle 'ragioni' del terrorismo, ma sull'impatto del terrorismo sulla realtà sociale e sulle coscienze individuali: mentre riflettono sul modo di ricostruire sullo schermo la realtà del proprio tempo, mettono in scena una realtà che non è quella del terrorismo ma che risulta percorsa ed invasa dal terrorismo. In tale senso, indimenticabile è il testo filmico di Margaretha Von Trotta, *Gli anni di piombo*, che hanno avviato una rivisitazione del fenomeno della Rote Armee Fraktion che è proseguita anche negli scorci familiari di *Heimat* di W. Reiz. Partendo da questo modo di porsi nei confronti della realtà, si trova una eco diretta nei rapporti fra personaggi e mondo e fra i personaggi stessi, ed ancorandosi alla ricerca storica, si è ricostruito un modo di sentire tipico di quegli anni, una sensibilità diffusa, che trova il suo cuore centrale nella percezione del mondo come un qualcosa di magmatico, confuso, indefinibile.

⁷ Da ciò scaturisce l'importanza, nel confronto con la ricerca storica, di ripensare il ruolo dei media nella costruzione stessa della realtà. Cfr. S. Natoli, *Op. cit.*, p. 18_19: " Un evento così tragico si è mutato immediatamente – e nell'informazione d'oggi direi inevitabilmente – in finzione. È apparso in tutti i luoghi della terra in modo reiterato, ossessivo. E anche spregiudicato: le immagini sono divenute meno inquietanti per eccesso di ripetizione, per l'uso manipolatorio e compiaciuto che le ha impiegate disinvoltamente come sfondo a commenti e dibattiti ...trasformando l'accadimento unico e irrevocabile, in stereotipo, ne hanno dissolto l'orrore".

⁸ Pensiero, questo, ben sottolineato da W. Benjamin in *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*.

dio al suo partner, guida turistica alle Twin Towers, al lavoro in loco proprio in quei momenti tragici, la cui eco, i cui suoni, giungono ovattati nella stanza della coppia.

Anche S. Penn utilizza il fuori campo: egli entra nella vita disperata di un vecchio vedovo, che dopo anni ancora finge che la consorte sia al suo fianco e che vive come nell'ombra di una illusione, quella della non-perdita: negando l'assenza, egli riempie la sua vita presenze irreali. Sul davanzale della sua finestra, in un misero alloggio di un palazzo newyorkese mai illuminato dal sole poiché oscurato dalla silhouette delle Twin Towers, sta un vaso di fiori, l'ultimo voluto dalla moglie, mai fiorito per assenza di luce. L'ignaro vedovo dorme mentre la TV trasmette l'attentato alle torri; il suo risveglio coincide però con l'ingresso dell'accecante luce solare per la caduta delle torri: il vaso fiorisce all'improvviso ed egli realizza la scomparsa della consorte. Irriverente, per molti, questa evocazione della tragedia che non viene messa al centro del plot narrativo se non some occasione di 'risveglio' di una coscienza assopita. Pure, è davvero forte il messaggio di speranza che mostra come da una tragedia possa nascere una nuova consapevolezza dei problemi planetari, una nuova opportunità di fare fiorire l'amore anche attraversando la soglia del dolore: tutto questo senza manicheismi né enfasi, riflettendo sul dolore della perdita e sottolineando che un evento, vissuto in un certo modo sul piano sociale, non sempre corrisponde alla percezione individuale dello stesso.

Infine, Mira Nair decide di porre le notizie sull'attentato terroristico come sfondo di una vicenda che, nella sua finzione, ripropone un fatto di cronaca. Una famiglia di musulmani è sospettata di avere il proprio figlio fra i terroristi responsabili delle Towers, vivendo di conseguenza giornate dolorose di incertezza, angoscia e di stigmatizzazione pregiudiziale, fino a quando la madre del presunto terrorista, vero catalizzatore della storia, riceve le scuse ufficiali del governo degli Stati Uniti: suo figlio è un eroe che si è sacrificato per salvare cittadini americani durante il crollo delle torri. Le esequie della salma sono ancora l'occasione per sollecitare a non considerare tutti gli islamici come fossero terroristi: la paura crea pregiudizi, aggiungendo ingiustizia all'ingiustizia, ci dice la Nair, che ben conosce la tragica povertà e gli squilibri sociali del mondo 'in via di sviluppo'.

Già da quanto detto, si può notare come il film si ponga come stimolo al confronto oggi particolarmente necessario. Infatti, la Guerra Fredda, con il suo sistema bipolare, aveva reso facile la definizione del nemico, la sua collocazione entro ideologie precise e obiettivi riconoscibili⁹; oggi, la globalizzazione neoliberista già in atto da decenni, dopo l'abbattimento del Muro di Berlino nel 1989 e con la caduta del socialismo reale, con la dissoluzione dell'URSS, ha scatenato forze scomposte che sono andate ricreando un quadro geopolitica mondiale di difficile controllabilità, fondato su nuove categorie geografiche e storiche entrate in collisione fra loro moltiplicando, così, i volti del nemico e rendendolo inafferrabile, invisibile e per questo stesso ancora più temibile.

Ciò spiega la necessità di identificare o attribuire un nome alla minaccia – quello del terrorismo fondamentalista islamico e di Bin Laden – per esorcizzarne subito il potenziale terrifico, dando nel contempo alla gente l'illusione della riducibilità nel tempo e nello spazio del confronto in atto; questo anche a favore di un'opinione pubblica che appare sempre più sgomenta e smarrita di fronte alla minaccia planetaria ma anche percepita come incombente su ciascuno in particolare da quando, l'11 settembre del 2001, l'America è stata violata nel suo stesso territorio con un atto spietato ma soprattutto simbolico per il suo secco messaggio. Da allora, infatti, l'America ha perso il suo primato di invincibilità, come il modello occidentale di organizzazione socio-politica ed economica, e tutti ci sentiamo in pericolo. Non a caso, allora, l'episodio di Quedraogo ci porta in Africa, apparentemente lontani dalla ferita inferta a New York, fra bambini che a fatica si confrontano con una quotidianità fatta di fame, povertà, espedienti di sopravvivenza e lavoro minorile. Tutti assomigliamo a questi bambini, che - sulla scorta delle immagini giornalistiche – credono - o hanno bisogno di credere - di avere individuato proprio nella loro cittadina Bin Laden, e gli danno la caccia in un gioco-verità che fa loro sognare lo scoop che li renderà famosi o la riscossione di una taglia – quella proposta da Bush per la sua cattura, vivo o morto, in perfetto stile western – che potrebbe

⁹ Tutti noi ricordiamo un genere cinematografico statunitense adattato al modello della Spy story o a quello del genere di guerra che vedono contrapposto l'universo malvagio del comunismo - anche nei B movies di fantascienza, dove l'alieno, la minaccia venuta dallo spazio è metafora del nemico d'oltrecortina – alla cultura delle libertà e dell'individuo della democrazia occidentale, della quale l'America è paladina. Non va però dimenticato che esiste un'altra America, incapace di stereotipi: è quella della denuncia, degli Oliver Stone, ad esempio, che non temono di aprire l'armadio per mostrare lo scheletro dell'imperialismo americano in Vietnam o di identificare le colpe del 'terrorismo legalizzato' posto in atto dagli USA stessi per mezzo dei servizi segreti nei confronti del Centro e Sud America – Cile, Uruguay, Nicaragua, Salvador – o per mezzo delle Proxy wars in Africa, dove le alleanze e gli appoggi politici si sono giocati alla luce della priorità di limitare la diffusione del comunismo cubano-sovietico nel continente 'nero'. Fra le pellicole più significative, menzioniamo *L'Americano* e *Missing* di Costa Gavras, *The Quiet American* di Philip Noyce e *Salvador* di O. Stone. Sul versante inglese, va segnalato *La canzone di Carla* di Ken Loach.

cambiare la loro vita: tutti abbiamo pensato che il nemico ci fosse accanto, tutti abbiamo sperato nella sua facile cattura. Pure, il 'gioco' di questi bambini con l'icona del terrorismo internazionale ci fa comprendere come la realtà sia più difficile da sostenere: sarebbe certo più comodo per tutti che il nemico fosse 'uno' e ben identificato, ma così non è. E il dolore lontano, quello delle vittime dell'attentato newyorkese, si confronta, ancora una volta, con il dolore della quotidianità vissuta in molti altri luoghi del mondo, forse anche per gli effetti di scelte economiche e politiche che sono concausa del conflitto atipico in atto¹⁰.

Anche i bambini di S. Mahkmalbaf in un Afghanistan che si prepara - costruendo mattoni per fortezze illusoriamente inespugnabili - all'attacco del nemico, chiunque esso sia, si confrontano con il grave fatto di cronaca attraverso il racconto della loro maestra. Ella crede che la cultura sia l'unico vero mattone con il quale si possa edificare un mondo nuovo, e che la sensibilità dolorosa e tutta femminile di cui essa stessa è portatrice¹¹ possa essere lo strumento per un futuro diverso, affidato alle nuove generazioni i bambini, appunto. I bambini afgani sanno bene cosa sia la morte - l'ombra tangibile della una lapidazione - ma non riescono a visualizzare l'attentato, metafora di un evento del tutto inaccettabile e non comprensibile da parte dell' Occidente che ne è stato violentato, ma anche segno ella necessità di ribaltare le certezze sul villaggio globale e sulla sua effettiva con divisibilità, che ripropone ancora la possibilità, dopo lo scontro, di un dialogo fra culture.

Già prima dell'episodio delle Twin Towers, del resto, il cinema ha posto la domanda sulla conciliabilità dell'Islam con le democrazie occidentali¹², domanda alla quale ha cercato di rispondere preliminarmente perché da essa dipende la soluzione di ulteriori scenari problematici. Questo interrogativo ne ha poi aperto un altro, ancora più profondo, circa la correttezza storico-culturale dell'identificazione dell'Islam con il fondamentalismo islamico¹³: un'errata concezione del concetto di Jihad - che non va inteso come Guerra Santa bensì come "compiere uno sforzo" che ogni buon musulmano deve operare su se stesso per conseguire il proprio innalzamento morale - alimenta infatti una corrente di aperta ostilità verso il mondo occidentale dettata più da un ottuso rifiuto al confronto che da una vera contrapposizione dialettica¹⁴.

Il terrorismo fondamentalista islamico è in tal senso divenuto la chiave di volta che investe la comprensibilità della realtà: è l'impatto del terrorismo a far perdere al mondo le sue coordinate, a smarrire attori e spettatori in una realtà indistinta e senza chiari punti di riferimento. Ecco allora la scelta di Imamura, che sposta la sua analisi in un tempo altro - quello del post seconda guerra mondiale - con un episodio che mostra la rimozione dell'umanità da parte di un uomo che non ha saputo reggere l'orrore o che lo ha talmente assunto su di sé, subendolo, da disconoscere anche a se stesso il diritto alla razionalità. Retrocesso a essere strisciante e sibilante, uomo-serpente che si ciba di topi e che azzanna anche i suoi cari, egli diviene l'emblema di una ferita insanabile nella presunta controllabilità dell'uomo rispetto al cosmo da egli creato: un mondo che ha perso il proprio nitore, la propria bellezza, il proprio *sensu*, lasciando l'umanità in balia di una *terra* - quella cinica e superficiale di chi parla del dolore facendone una forma di spettacolo o oggetto di tuttologi e opinionisti - senza più *mundus*.

La valenza universale delle immagini di Imamura recuperano metodologicamente il valore della soggettività in relazione al divenire storico: analizzando, cioè, l'interazione fra psiche e Storia e guardando all'immaginario collettivo come luogo di interazione fra la vita interiore dell'individuo, la sua coscienza, e la vita collettiva, sociale, storica, come un qualcosa che si fa e si forma a partire dalla vita interiore degli individui, il regista legge in questa confusione interna al soggetto, in questa sua incapacità di capire il mondo che lo circonda e di capirsi, un

¹⁰ L'atipicità del conflitto sta nel fatto che non solo il nemico è invisibile, ma anche che non è collocabile, è 'dentro' i confini, dentro lo spazio ordinario della vita, inafferrabile, e che la guerra non è 'dichiarata' né combattuta su fronti prescelti. È una guerra senza regole né codici.

¹¹ Accanto alla figura della maestra, infatti, la regista iraniana pone quella di una piccola scolara che sa intervenire con grande pertinenza contro i messaggi oscurantisti e stereotipi del compagno, troppo legato al ruolo o al dogma per riuscire a comprendere la sconvolgente portata delle riflessioni della maestra alla luce dell'altrettanto sconvolgente evento di cui si parla.

¹² Oltre all'estremismo religioso, molte sono le problematiche che accomunano le realtà dei diversi paesi in gran parte riconducibili alla matrice comune di una religione che limita pesantemente la libertà individuale: l'impossibilità dell' emancipazione femminile, un diritto familiare arcaico e repressivo, l'assenza di via di fuga e di riscatto sociale anche per gli uomini oltre alla scarsa o addirittura mancanza totale di salvaguardia dei diritti civili. Inoltre buona parte dei paesi è tutt'ora caratterizzata da economie povere e la lotta per la sopravvivenza prevale rispetto a qualsiasi altra istanza. Il cinema arabo (soprattutto quello Egiziano e Iraniano) guarda ai propri problemi con molta sensibilità ma solo un ristretto numero di pellicole arriva sul mercato italiano. Fra i titoli migliori, tuttavia, si segnalano: *Il destino* di J. Cachine, *40 mq di Germania* di Tefvik Baser e *Yol*, di Yilmaz Guney.

¹³ S. Natoli, *Op. cit.*, p. 27.

momento forte nel processo di ridefinizione dei rapporti tra pubblico e privato. Nella perdita del senso storico, nell'impossibilità di capirsi in relazione al proprio tempo, si coglie ancora un momento forte non solo nel rapporto del soggetto con se stesso ma anche nel rapporto fra soggetto e società, fra l'io e gli altri. Di qui il valore storico della rappresentazione, nel film, di un universo sociale e dei rapporti interpersonali che vede anche nel sospetto – l'episodio, ad esempio, di Nair - e nella menzogna la sua prima espressione. Inoltre, tornando al confronto con la ricerca storica, si capisce meglio perché il film utilizzi il terrorismo per leggere la società e il cambiamento storico e sociale: tutti i registi coinvolti sembrano invitare a contrastare con l'impegno morale quel terrorismo che vuole invece mandare in crisi la possibilità di trasmettere una memoria storica certa e definita, a trovare in questo passaggio di memorie un momento fondamentale nel rapporto fra generazioni diverse, mettendo in discussione anche una coscienza storica che è in primo luogo capacità di capirsi e collocarsi come parte della Storia.

Significativa a questo proposito il fatto che nel film *11'09''01* l'approccio di molti episodi sia tale da privilegiare il rapporto privato-pubblico. Già con Lelouch e Penn, come detto, insieme a Nair, ma ancora più negli episodi di Tanovic e Gitai, come pure, con altre tonalità in quelli di Loach e Cahine, la riflessione sul terrorismo avviene delocalizzando gli eventi e privatizzandoli con l'effetto di renderli universalizzabili e globalizzanti. Tanovic attinge al dolore inesausto delle stragi degli uomini – mariti e figli – in Bosnia, e attraverso un corteo muto di donne che decidono di sfilare nelle vie deserte di una cittadina bosniaca per commemorare il giorno della scomparsa dei loro cari, unisce il loro a quello dalla dimensione planetaria dell'attentato alle Twin Towers: giocando sui volti e sugli oggetti, che dicono più di ogni cosa la solitudine e la desolazione di luoghi ancora dimenticati dalla coscienza storica e politica dopo accordi che, una volta siglati, pretendono di avere chiuso con il passato, Tanovic sottolinea la necessità della memoria come antidoto al terrore, di contro al modello dell'informazione che fa scorrere all'indietro nell'oblio ogni event, riducendolo a notizia obsoleta. Il dolore non può essere rimosso, pesato in modo astratto come le guerre tutte che devastano il pianeta e che parlano di squilibri reali, oltre che di culture, etnie e ideologie.

Dal canto suo, Gitai compone con un unico pianosequenza un flash su un'altra zona della terra devastata dal terrorismo: un attentato in una strada di Gerusalemme, la morte in diretta nella mani di una reporter in cerca di scoop, non importa a quale prezzo della dignità umana e del rispetto della sacralità della morte e delle vittime. Non solo Gitai lega, in modo critico e affatto nazionalista, la questione israelo-palestinese all'esito terroristico che ha colpito l'America – cosa del resto operata da molti politologi e storici della contemporaneità – ma soprattutto contribuisce a imporre la necessità di una riflessione a freddo sulla tragedia di New York, anche questa volta evocata come fatto 'esterno', interferenza rispetto all'attentato a Gerusalemme, il quale, al confronto con quella, perde subito la propria rilevanza e attualità, con grave disappunto per la reporter in presa diretta TV. Infatti, con un linguaggio cinematografico che crea unità forte di tempo e di spazio, senza montaggi né interruzioni ma saturo di microeventi, personaggi e di confusione, il regista afferma che occorre dispensarsi da ogni forma di giudizio univoco e definitivo a ridosso dei fatti: solo quando la cinecamera si allontana dal luogo dando respiro alla visione, infatti, ci si rende conto della globalità del caso analizzato. Occorre porsi in una prospettiva 'altra' per comprendere le ragioni del tutto senza facili e consolatori riduzionismi.

E Loach, iconoclasta e ideologico poeta della working class, decide, in sintonia incredibile con l'intento di Gitai, di utilizzare immagini reali e documentarie per raccontare un 'altro' terrorismo, un altro dolore, lontano ma ancora planetario, di un 'altro' 11 settembre, quello del 1973 quando avvenne il golpe cileno, fortemente voluto dagli USA che in quel momento aveva in Kissinger il tutore del proprio modello di democrazia. I fatti sono documentati da dichiarazioni e immagini d'epoca, filtrate tuttavia dalla solitudine di un profugo cileno in Inghilterra, quel Valdimir Vega non a caso già presente in *Ladybird* *Ladybird*, film nel quale il regista narrava la perdita e lo spossamento dell'identità proletaria da parte di una falsa democrazia vorace e deprimente i più deboli dei loro diritti. Ancora un giudizio politico e decisamente ideologico, ma onesto nella sua trasparenza¹⁵, diversamente dalla versioni ufficiali che non sempre raccontano i veri motivi economici e politici, più che non ideali, per i quali si combattono le guerre.

Libero sul piano dello stile e delle idee, l'egiziano Chahine sceglie invece la finzione, il melodramma e l'aspetto

¹⁵ Molto efficace anche se discutibile il montaggio alternato che mostra Kissinger nel 1973 e Bush all'indomani dell'attentato. In tale direzione si muove anche M. Moore, voce della controinformazione statunitense di stampo democratico, che ha prodotto un documentario/film sull'attentato alla Torre intitolato *Fahrenheit 9/11*, nel quale Bush appare come un opportunista che fa affari con la famiglia di Bin Laden fino a quando ne trae vantaggio, accorgendosi solo dopo di avere covato una serpe in seno. Memorabile la sequenza – documentaria – nella quale viene ritratta la sua impotenza e il suo smarrimento di fronte alla notizia dell'attacco al Pentagono e alle Twin Towers.

onirico per parlare del terrorismo, di quello libanese contro gli americani ma anche di quello americano nei confronti dei palestinesi. La sua posizione risulta scomoda a entrambe le parti in causa e fa incontrare su una spiaggia egiziana, in un dialogo impossibile che avviene solo nella sua mente e nel suo immaginario, un soldato USA ucciso in Libano con un attentatore islamico e filopalestinese, ponendoli a confronto in un dialogo che li costringe a identificare nella stigmatizzazione del nemico le ragioni della volontà della sua totale distruzione. Proprio questo viene evitato nell'episodio del regista egiziano, nel quale si dipinge il giovane soldato americano come un ragazzo acuto e sensibile, proprio come il suo antagonista, un giovane morto a causa delle guerre americane.

Il cuore del film sta però nell'episodio di Inarritu, che entra direttamente nell'11 settembre mostrando le immagini delle torri che bruciano e dei civili che si gettano dalle finestre scegliendo, in un gesto estremo e disperato, il modo di morire contro quello deciso per loro dagli attentatori¹⁶. La scelta stilistica predilige l'alternanza fra luce e tenebra: le immagini dei corpi che cadono sono solo istanti fra uno stacco in nero e l'altro, secondo un ritmo che diviene sempre più incalzante e che viene accentuato dalle cantilenanti preghiere degli indios Chiapas – richiamo ad altri terrorismi e soprusi planetari – che da sussurri off divengono vera e propria colonna sonora. L'epilogo invade lo schermo di una luminosità bianca che, lungi dall'essere rivelatrice di senso, crea accecamento, in continuità con la scritta che lentamente va da essa emergendo: *il chiarore di Dio può essere di sapienza o di cecità*. Se da un lato è evidente che il regista operi una critica feroce al concetto di 'guerra santa' - ma, come lui stesso ha dichiarato, anche a ogni forma di giustificazione religiosa della violenza - dall'altra si pone di fronte al terrorismo fondamentalista come a un problema di non facile soluzione, che esige silenzio e meditazione, analisi e presa di coscienza di errori anche da parte delle democrazie occidentali, ma soprattutto impegno per il futuro.

Di fronte al terrorismo, in assenza di sistemi veritativi conclamati o in loro alternativa, quando essi vengono sostituiti dalla retorica del frammento o dall'accecamento dogmatico, il richiamo unanime dei nove registi è dunque all'impegno morale, proteso alla fondazione di un'etica del finito che comporta uno sguardo prospettico sul futuro, in una scommessa decisiva sul genere umano. È la scommessa che passa attraverso le vie e i tempi lenti della pazienza democratica: ma questa non può esserci senza il ribaltamento delle parti, senza una riconferma dei valori umani.

¹⁶ A tale lettura portano molte delle registrazioni delle ultime chiamate telefoniche, rimaste impresse sui nastri delle segreterie telefoniche dei propri cari, delle vittime suicide.

PIRANDELLO E SARTRE: L'ESSERE E LA MASCHERA

Mario Guarna

“L'altro possiede un segreto: il segreto di ciò che io sono.”

J.P. Sartre

Premessa

In questo articolo verrà illustrata la comparazione filosofica, letteraria e psicologica sulla personalità dell'individuo e sul suo rapporto con l'alterità; la trattazione illustrerà il pensiero di Sartre accostandolo a quello di Pirandello. Il saggio si propone di dare indicazioni di analisi per l'approfondimento e lo screening della filosofia, psicologia e letteratura contemporanea.

Abstract

Lo sguardo dell'altro, secondo Sartre, è lo scardinamento dell'io dal suo essere al centro del mondo. L'altro che ci guarda diventa il punto di riferimento della nostra esistenza; uno sguardo che modifica e riorganizza la nostra personalità, riducendoci ad un oggetto passivo in sé. La maschera del ruolo sociale la può rimuovere, stando a Pirandello, soltanto l'umorismo, che è capace, per sua natura, di ricreare il movimento laddove il copione sociale ne aveva provocato l'arresto.

Introduzione

La **maschera**, nel soggetto che la indossa, rappresenta una sorta di ruolo sociale che gli viene assegnato dalla società; *persona*, infatti, deriva dal verbo latino *personare*, (parlare attraverso). Ciò spiegherebbe perché il termine *persona* indicasse in origine la maschera utilizzata dagli attori teatrali, che serviva a dare all'interprete i lineamenti del personaggio che interpretava.

Il ruolo sociale, come nel teatro, sono copioni, sceneggiature da recitare, che prescrivono una certa performance. All'interno di un copione di riferimento, disciplina le interazioni fra persone, indicano il contenuto delle funzioni, offrono delle direttive per strutturare incontri e scontri. “Mimetizzazioni”, che aprono e chiudono gli scambi relazionali e la costruzione sociale del loro significato. Ogni cultura scrive la propria ideologia nei ruoli che istituisce.

Per tale motivo sono in grado di incidere in profondità l'interiorità delle singole persone. Il ruolo può quindi essere considerato quell'insieme di comportamenti che ognuno deve interpretare, che una persona compia qualora agisca esclusivamente soddisfando le richieste del copione che abbracciano un soggetto posto nel suo ruolo. Non deve mancare il criterio di reciprocità. Un soggetto agente con le reazioni altrui. Il ruolo sociale non è mai una proprietà privata, bensì sempre collettiva, richiedendo ogni volta la presenza dell'alterità.

Chi indossa una maschera trova un sé potenziale pronto ad attenderlo, basterà aderire ai requisiti e alle istanze dell'evenienza. Imporre una sceneggiatura è imporre un mondo dissimulato. Rifiutare una maschera è rifiutare un'identità. Il soggetto smania, non perde occasione per indossare una maschera, ricavando tutti i giovamenti possibili. La persona è così profondamente attaccata al suo personaggio sociale, come lo è l'attore stregato dalla parte impersonata.

Sartre si prefigge, attraverso la sua filosofia, di smascherare questi ruoli esistenziali in-scenati, fatto di comparse che impersonano ciecamente il ruolo che gli è stato assegnato dalla società. La relazione con l'alterità propria e altrui diventa incomprensibile, perché la paura del fondo indistinto, fa sì che l'individuo si attacchi voluttuosamente alla sua maschera, proprio per la angoscia di restarne privo.

L'esclusività identitaria dissocia da tutto il resto, si costituisce sul dominio degli altri per accaparrarsi più prestigio, e incessante volontà di immortalare la verve del non- Sé, crea relazioni basati ad ogni costo del prevalere sugli altri. Nasce così, senza possibilità di conciliazione, una convivenza conflittuale.

In una società dove tutto è simulato e figurato, il soggetto vive l'inquietudine quando scopre l'inganno che si cela dietro la maschera: il suo vero sé viene strumentalizzato da ruoli prescritti dalla società, che obbliga assiduamente con le proprie preclusioni e condotte a rinnegare al proprio essere e a fare in modo di trovarsi a recitare parti fasulle.

Il turbamento dell'individuo nasce proprio quando scopre la menzogna celata dietro a quelle che ha creduto essere il frutto della sua volontà, oltre che a quelle che riteneva essere peculiarità del suo essere così; a questo punto, in Pirandello, si ribella, sperimentando le ambivalenze della personalità, il fondo incomprensibile e incommunicabile del suo essere "disadorno", l'unica via d'uscita è quella di vivere il suo essere "nessuno", con uno sguardo distaccato sulla realtà che lo circonda.

Lo sguardo dell'Altro

La "filosofia" di Pirandello è in corrispondenza con le tematiche delle filosofie novecentesche, soprattutto con quella del filosofo-scrittore Jean Paul Sartre.

Il pensiero pirandelliano si sviluppa al suo inizio in una precisa (anche se non sempre programmaticamente consapevole) opposizione al positivismo e alla sua fiducia in un'oggettiva "solidità" dell'uomo e della sua "realtà" psicologica, allo stesso modo l'esistenzialismo sartriano entra fin da subito in polemica con ogni teoria sostanzialistica dell'individualità e della coscienza, sia essa idealistica o materialistica, secondo una prospettiva rigorosamente fenomenologica.

Tutte le prime due parti dell'*Essere e il nulla*¹ sono, infatti, dedicate a definire la differenza di status ontologico fra la realtà esterna e quella della coscienza umana. Solo la realtà esterna, le cose, la materia sono pienamente: il loro essere coincide con se stesso, è essere che in sé coincide con se stesso e non è altro che se stesso. Sartre definisce questo essere delle cose "essere in sé", o più brevemente "in-sé". Al contrario, l'essere della coscienza umana non coincide né può mai coincidere pienamente con se stesso, perché è appunto coscienza di essere: fra la coscienza d'essere e l'essere della coscienza c'è sempre un minimo scarto, un nulla che tuttavia impedisce alla coscienza di identificarsi pienamente con il proprio essere, di solidificarsi nella durezza dell'in-sé.

L'essere della coscienza è, infatti, sempre, inevitabilmente, davanti alla coscienza, per la coscienza; non risiede mai definitivamente nella coscienza. Questo essere particolare che è l'essere della coscienza umana viene pertanto definito da Sartre "essere per sé", o più celermente "*per-sé*". Sulla base di questa fondamentale dicotomia ontologica, il filosofo francese svolge un'accurata analisi fenomenologica delle modalità dell'agire umano, un'enorme esposizione ontologico-esistenziale, che sovente corrisponde stranamente con le "teorie" pirandelliane.

Le corrispondenze fra Sartre e Pirandello sono del resto rese possibili e semplificate da un opposto e armonico atteggiamento dei due scrittori: se da una parte, infatti, l'autore siciliano sente l'esigenza di fondare le vicende dei propri personaggi su una teorizzazione "filosofica", dall'altra parte il pensatore francese sente l'esigenza di rendere più concrete le proprie teorie mediante una folta esemplificazione fatta di brevissimi spunti narrativi.

Già la teoria pirandelliana della maschera viene confermata e nello stesso tempo approfondita se riguardata alla luce dell'opposizione sartriana fra il per-sé e l'in-sé.

Difatti, secondo il filosofo francese, è proprio del per-sé mancare di essere: la sua "sostanza" non è un qualche tipo di essere (altrimenti il per-sé sarebbe un in-sé, un oggetto, una cosa), ma proprio assenza di essere, non-essere, allo stesso modo che l'eroe di *Uno, nessuno e centomila* scopre se stesso, al di sotto delle centomila apparenze che lo definiscono socialmente, proprio come un nessuno. Tuttavia, come il "nessuno" pirandelliano deve crearsi un'immagine e costituirsi una maschera, così quel non-essere che alla radice è il per-sé sartriano aspira smaniosamente a raggiungere un essere stabile, a apprendersi in un in-sé.

¹ J. P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1964.

Ma quest'aspirazione è destinata sempre all'insuccesso, poiché la stessa natura del per-sé rende impossibile una sua identificazione con l'in-sé. Posto che l'individuo fosse "davvero" qualcosa, un malato, un adultero, un borghese, il per-sé non potrà identificarsi pienamente con questo proprio essere, non fosse altro perché n'avrà coscienza, e quindi ne sarà fuori; saprà di non essere soltanto un malato o un adultero o un borghese: e se crederà di essere soltanto questo, sarà un ipocrita. All'inverso, se proietterà un essere fuori di sé e vi si identificherà (Sartre fa l'esempio di un cameriere che si comporta così puntualmente da cameriere da credere di essere davvero e soltanto un cameriere),² cadrà ugualmente nell'ipocrisia, perché non vedrà di non essere quell'essere (quell'uomo, infatti, non è un cameriere allo stesso modo che un sasso è un sasso).

Insomma, per Sartre il per-sé è quell'essere che non è ciò che è, e che è ciò che non è; e se non se ne rende conto, è in malafede. Ciò non significa che il per-sé possa rassegnarsi a riposare nella propria radicale assenza di essere: già questa rassegnazione a non essere costituirebbe pur sempre una scelta, un progetto di essere. Il per-sé, infatti, deve aprirsi all'essere, non può non aprirsi all'essere per progettarvisi in una qualche maniera, anche se questo non gli permetterà mai di coincidere pienamente con un essere, di essere- un essere al modo dell'in-sé.

Per usare la terminologia pirandelliana: il nessuno che è l'uomo non può non apparire come qualcuno, non può non costituirsi come forma, non può non indossare una maschera, anche se d'altra parte non potrà mai identificarsi appieno senza mentire a se stesso, questa è la rivelazione che fa l'umorismo pirandelliano.

C'è un momento, nelle vicende di personaggi pirandelliani, in cui questa necessità di fingere una forma appare come un'improvvisa rivelazione: talora inquietante, perché il personaggio si rende conto di non essere la propria figura, di non essere nessuno; talvolta invece eccitante, perché il personaggio scopre di poter essere chiunque, di potersi creare qualunque forma o maschera voglia.

È il momento, secondo Sartre, della rivelazione della libertà: libertà radicale e innata al per-sé, il quale è pura libertà, in quanto pura apertura ad un essere che non è ancora. Una rivelazione che s'identifica peraltro, secondo Sartre, con il sentimento dell'angoscia. L'angoscia è una sorta di vertigine di fronte all'improvvisa rivelazione della libertà, cioè del radicale non-essere e insieme, ed è lo stesso, dell'apertura ad una molteplicità d'esseri possibili. Come tale l'angoscia non è considerata da Sartre un sentimento negativo e paralizzante, ma come la consapevolezza, certamente dolorosa ma potenzialmente feconda, della stessa condizione esistenziale.

Anche in Pirandello, del resto, la scoperta da parte del personaggio della propria falsità si accompagna spesso con un sentimento doloroso e angosciante, che in taluni casi estremi può addirittura portare al suicidio.

Ma è anche vero che in Pirandello l'angoscia è compensata da una fortissima esigenza vitalistica, rispetto alla quale, anzi, si configura spesso come una sorta di reazione difensiva. La stessa volontà di morire esprime sovente nei suoi personaggi il senso di una disperata e caparbia volontà di vivere, infatti, questi ultimi non rinuncerebbero brutalmente alla vita se non l'amassero. In Sartre e nella sua filosofia esistenziale, al contrario, questo infervorato vitalismo è del tutto assente, sia a causa della rigorosa razionalità del filosofo, sia anche a causa di una sua precisa scelta metodologica (la cosiddetta "epoché" fenomenologica) che lo porta a "mettere fra parentesi" ciò che non sia essenziale all'analisi.

Tale messa fra parentesi contribuisce alla chiarezza e alla sinteticità delle concrete situazioni esistenziali che così spesso vengono allestite nell'*Essere e il nulla*, situazioni che non appaiono complicate e confuse, come spesso accade in Pirandello, dall'intervento imprevedibile di slanci passionali o vibrazioni vitalistiche, ma invece risaltano per la loro nitidissima, paradigmatica semplicità.

Se l'angoscia in ogni caso non impedisce la libertà, essendone piuttosto l'espressione, la coscienza, c'è tuttavia un "limite", in Sartre (e, come vedremo, in Pirandello), alla libertà del per-sé.

Tale limite non è tanto la realtà esterna, nella quale invece la libertà definisce i propri progetti e che "consacra" secondo il proprio punto di vista. La realtà, infatti, è per così dire lo spazio intimo, il "mondo" del per-sé, realizza la situazione entro cui il per-sé può realmente attuare la propria libertà; ma il per-sé la trascende, non vi si identifica né può identificarsi, perché appartiene ad un altro tipo di essere: non è l'in-sé che è la realtà. Libertà e in-sé convengono a due "campi" diversi, incomunicabili.

² Ivi, pp. 100-102.

A contrastare davvero e a fondo il per-sé non può essere dunque l'in-sé, ma soltanto un altro per-sé. "Altrui", l'altro per antonomasia, è nell'Essere e il nulla appunto l'altro essere umano, che si rivolge all'io e lo contempla.

Lo sguardo dell'altro, è un tema che Sartre analizza a fondo all'inizio della terza parte dell'*Essere e il nulla*, dedicata a quel peculiare terzo tipo di essere che è appunto "l'essere per gli altri", costituisce un'irruzione dentro il "mondo" umano: un'irruzione demolitrice perché di colpo ne riorganizza e ne modifica lo spazio secondo una misura "altra" da quello attuale. Non è più l'io al centro di questo mondo, ma quell'altro per-sé di cui percepisce lo sguardo. E così come, in precedenza, ogni cosa del mondo era un semplice oggetto rispetto alla soggettività trascendente del nostro per-sé, allo stesso modo di colpo l'altro che ci guarda diventa centro trascendente del mondo e noi stessi siamo trasformati in oggetto: il nostro per-sé viene ridotto, nello sguardo dell'altro, a passivo in-sé.

Ma questo condensarsi in oggetto del sé davanti all'altro che lo guarda non significa il conseguimento di una rassicurante solidità esistenziale, quasi che finalmente il per-sé sia riuscito ad essere ciò che davvero è, a far coincidere insomma essere e coscienza di essere; al contrario, il per-sé si scopre diverso ancora una volta da ciò che vuole essere, si rivede, negli occhi dell'altro, come colui che è ciò che non è. Ma questo suo essere che non è il suo essere gli è imposto dall'altro, dalla libertà dell'altro, contro cui non può fare nulla perché, nello sguardo dell'altro, egli è ridotto ad oggetto, cioè a nulla.

In conclusione: alla vertigine angosciosa provocata dalla pluralità di possibilità che sono aperte dalla libertà, si aggiunge, nel rapporto con l'altro, la paura di fronte alla libertà istintiva e inafferrabile, "insaisissable", dice Sartre, della soggettività altrui. Il per-sé è libertà esposta, fin da sempre, al rischio della libertà dell'altro. Ma questo rischio è *ab origine* insito al per-sé: la coscienza, il per-sé, è fin da sempre "per-sé-per-altri".³

Ciò che è fondamentale, tuttavia, non è tanto che l'altro possa ridurre drasticamente e inaspettatamente con la sua la mia libertà, ma che possa conoscermi più veracemente di quanto io possa mai riuscirci. Infatti, lo sguardo dell'altro mi vede come io non potrò mai vedermi, come io sarò per sempre a me stesso inattingibile: mi vede, cioè, come un corpo. E vedendo il mio corpo come io non lo posso vedere, mi dà una forma che io non so d'averne, mi definisce, mi domina.

Scrivi Sartre:

Io sono posseduto dall'altro; lo sguardo d'altri forma il mio corpo nella sua nudità, lo fa nascere, lo scolpisce, lo produce, come è, lo vede come io non lo vedrò mai. L'altro possiede un segreto: il segreto di ciò che io sono.⁴

La corporeità diventa insomma il tramite del rapporto con l'altro: ciò che permette all'altro di vedermi e di impormi un essere che io non sono, ma che all'inverso permette a me di vederlo a mia volta e di definirlo. Su questa base Sartre elaborerà, nella terza parte dell'*Essere e il nulla*, una ricca fenomenologia esistenziale delle possibili relazioni intersoggettive, dall'amore all'odio, dall'autolesionismo (la rinuncia a vederci diversamente da come mi vede l'altro) alla perversità (la pretesa di obbligare l'altro a vedersi come io lo vedo).

Ma senza entrare in questa complessa tematica, ci appare sufficiente qui riconoscere nel discorso sartriano una straordinaria chiave interpretativa per comprendere molti episodi dell'opera pirandelliana basati su uno "sguardo" che giudica e definisce tanto gratuitamente quanto inesorabilmente la "verità" del personaggio. E la gratuità e quindi la relatività dello sguardo non n'attenua affatto la tragica brutalità, che nell'opera da questo punto di vista senz'altro simbolica, *Uno, nessuno e centomila*, è proprio legata al fatto che lo sguardo altrui scopre una verità, per quanto insignificante, "oggettiva" nel corpo del personaggio. E basta questa "oggettività" corporea a mettere in crisi definitivamente, le facili illusioni esistenziali del protagonista.

Nell'ultima parte del saggio su *L'umorismo*, queste illusioni sono viste da Pirandello, come le responsabili dell'arresto del flusso vitale che è insito in ciascuno di noi. Scrive Pirandello:

Cominciamo da quella che l'illusione fa a ciascuno di noi, dalla costruzione cioè che ciascuno per opera dell'illusione si fa di se stesso. Ci vediamo noi nella nostra vera e schietta realtà, quali siamo, o non piuttosto quali vorremmo essere? Per uno spontaneo artificio interiore, frutto di segrete tendenze o d'incosciente imitazione,

³ J. P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1964, p. 355.

⁴ Ivi, p. 447.

non ci crediamo noi in buona fede diversi da quel che sostanzialmente siamo? E pensiamo, operiamo, viviamo secondo questa interpretazione fittizia e pur sincera di noi stessi.⁵

L'origine di quest'inganno sta nella falsa costruzione del rapporto individuale con l'Altro, in base ai codici comportamentali previsti dalla società.

Difatti:

Si mentisce psicologicamente come si mentisce socialmente. E il mentire a noi stessi, vivendo coscientemente solo la superficie del nostro essere psichico, è un effetto del mentire sociale.⁶

La realtà profonda dell'individualità è insolita e molto più fitta e multiforme, all'insaputa della coscienza, dell'immagine che ella gli da esternamente; è una realtà in un infinito stato di confusione, soggetta a definizioni spesso inaspettate, che pur nascendo dall'lo sono prodotte e esortate dal rapporto con l'altro:

Non soltanto noi, quale ora siamo, viviamo in noi stessi, ma anche noi, quali fummo in altro tempo, viviamo tuttora e sentiamo e ragioniamo con pensieri e affetti già da lungo oblio oscurati, cancellati, spenti nella nostra coscienza presente, ma che a un urto, a un tumulto improvviso dello spirito, possono ancora dar prova di vita, mostrando vivo in noi un altro essere insospettato.⁷

La maschera è la prigione, che rinchioda l'essenza della persona e testimonia l'esistenza di un dramma che si gioca sulla tensione dello svelamento. Calata sul volto essa fa sì che l'azione del soggetto si risolva nella comicità di una marionetta che si contorce in preda a passioni, impulsi, sentimenti inaccessibili all'altro per l'ostacolo frapposto da quest'espressione immutabile che non corrisponde al gesto. Il sentimento del contrario è la capacità critica di intuire la maschera come prigione dell'individualità e di superarne la negazione, che essa rappresenta, dell'essere reale.

Quindi, possiamo affermare che l'umorismo è, quell'atteggiamento di smascheramento rivolto a rivelare i dispositivi che fanno arrestare in una personificazione fittizia dell'lo l'incessante flusso vitale della soggettività, levandone la parte irrazionale. Esso è altresì lo strumento per dissolvere questo potere paralizzante attraverso l'azione corrosiva del riso, vero e proprio fenomeno di "scarico", in senso freudiano, di una tensione accumulata e risolta in conquista di piacere ai danni del "penoso affetto" che l'aveva prodotta. Pertanto l'umorismo è capace, per sua natura, di ricreare il movimento laddove qualcosa ne aveva provocato l'arresto, e in questo viene proposto da Pirandello come causa di una concezione estetica che pone l'arte, al pari della vita, come prodotto dello Spirito nel suo incessante divenire.

Conclusioni

Le corrispondenze fra Pirandello e Sartre sono rese possibili e semplificate da un opposto e armonico atteggiamento dei due autori: se da una parte, infatti, lo scrittore siciliano sente l'esigenza di fondare le vicende dei propri personaggi su una teorizzazione "filosofica", dall'altra parte il filosofo francese sente l'esigenza di rendere più concrete le proprie teorie mediante una folta esemplificazione fatta di brevissimi spunti narrativi.

La teoria pirandelliana della maschera viene confermata e nello stesso tempo approfondita se riguardata alla luce dell'opposizione sartriana fra il per-sé e l'in-sé. Nelle vicende dei personaggi pirandelliani, c'è un momento in cui la necessità fingere una forma appare come un'improvvisa rivelazione: talora inquietante, perché il personaggio si rende conto di non essere la maschera che indossa, di non essere nessuno; talvolta eccitante, perché il personaggio scopre di poter essere chiunque, di potersi creare qualunque maschera voglia. Questa rivelazione, secondo Sartre, è il momento della scoperta del sentimento dell'angoscia, la consapevolezza dolorosa della condizione umana. Tuttavia, mentre i personaggi pirandelliani cercano di superare questo stato angoscioso, attraverso una fortissima esigenza vitalistica, nella filosofia sartriana questo infervorato vitalismo è del tutto assente.

Al sentimento dell'angoscia provocato dalla rivelazione delle possibilità che sono aperte dalla libertà, si aggiunge, nel rapporto con l'altro, la paura di fronte alla libertà istintiva e inafferrabile, della soggettività altrui. Lo sguardo dell'altro, secondo Sartre, è un'irruzione demolitrice che di colpo riorganizza e modifica lo spazio secondo

⁵ L. Pirandello, *L'umorismo*, Milano, Mondadori 1992, pp. 147-148.

⁶ Ivi, p. 150.

⁷ Ivi, p. 151.

un'altra misura da quella attuale. L'io non è più al centro di questo mondo, ma quell'altro per sé di cui percepisce lo sguardo. L'altro che ci guarda diventa centro trascendentale del mondo e noi stessi siamo trasformati in oggetto. Il nostro per sé viene ridotto, nello sguardo dell'altro, a passivo in sé.

Secondo Pirandello, lo sguardo altrui scopre una verità oggettiva del nostro essere. E basta questa "oggettività" corporea a mettere in crisi definitivamente, le nostre facili illusioni esistenziali. Queste illusioni sono viste da Pirandello, come quelle maschere che sono responsabili dell'arresto del flusso vitale che è insito in ciascuno di noi.

Nota per l'insegnamento

Tra i molteplici possibili riferimenti interdisciplinari (relativi al rapporto tra filosofia e letteratura sull'identità), mi proporrei di indicare il romanzo di Pirandello: *Uno nessuno e centomila*, l'identità che si fonda sullo sguardo dell'altro; e il saggio filosofico di Sartre: *L'esistenzialismo è umanismo*, dove l'altro è indispensabile all'esistenza dell'individuo, così come alla conoscenza che ha di se stesso.

Bibliografia

Mario Guarna, *Filosofia del lontano. La natura filosofica del umorismo in Pirandello*, Bonanno, Catania, 2010.

Luigi Pirandello, *L'umorismo*, Mondadori, Milano 1992.

Jean Paul Sartre, *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 1964.

Sergio Moravia, *Introduzione a Sartre*. Bari: Laterza, 1973.

Perché «Spazio Giovani»?

In questo numero di «Comunicazione filosofica» inauguriamo una nuova sezione della rivista. Questa sezione è stata ideata per creare uno “spazio” riservato ai giovani che hanno scelto di dedicarsi allo studio della filosofia, nonostante gli esiti scoraggianti di tutte le ricerche sul futuro professionale dei laureati nella nostra disciplina.

«Spazio Giovani» offre ai neolaureati in Filosofia e agli universitari delle Facoltà di Filosofia l’opportunità di pubblicare brevi saggi legati ai propri studi. Pensiamo, infatti, che tali contributi – proprio perché nati a contatto con la ricerca e con la didattica universitarie – possano costituire un arricchimento e un aggiornamento anche per i lettori di «Comunicazione Filosofica».

Anna Bianchi

IL PARADIGMA DELLA TIRANNIDE NELLA STORIA E NEL PENSIERO POLITICO EUROPEO

Giovanni Masini

Tra i concetti che hanno giocato ruolo un ruolo primario nel delicato terreno di confine fra storia del pensiero e teoria – nonché prassi – politica vi è, senza tema di smentita, quello del potere. Nello svolgersi della storia del pensiero europeo, uno dei soggetti più emblematici della personificazione del potere è certamente la figura del tiranno. Il tiranno e la tirannide, dunque: è prendendo le mosse dall'opera di un autore del XVI secolo, Étienne de La Boétie, che si è voluto provare a tracciare un quadro, seppur minimo, di alcune delle posizioni maggiormente significative intorno al tema della tirannide, tra quelle espresse da alcuni pensatori, storici e letterati che più hanno contribuito alla formazione culturale e alla storia del pensiero politico dell'Occidente, ma anche, più recentemente, dell'intero scenario globale.

Prendendo in esame opere ed autori pur lontani tra loro per epoca storica e contesto culturale di provenienza, si è voluto fare un tentativo di porre in evidenza gli elementi di continuità – come pure di sottolineare le differenze più significative – che consentissero di dar luogo ad un quadro coerente, nell'ambito di un'ipotesi di confronto intorno al medesimo tema.

Se l'asse portante del lavoro è orientato alla riflessione intorno ad opere composte nella seconda metà del XVI secolo – periodo che si è ritenuto particolarmente significativo sia per l'assetto dell'assetto politico e religioso del Vecchio Continente, sia perché pose le premesse che costituirono le condizioni necessarie all'affermarsi dell'assolutismo prima e dell'età delle rivoluzioni poi -, non manca un accenno all'influenza che le posizioni di autori come La Boétie, Shakespeare e Montaigne può aver esercitato in epoche successive. Le varie accezioni in cui il tema della tirannide è stato declinato costituiscono, a nostro avviso, la riprova della sua importanza e vitale attualità, attestate altresì dall'ampia gamma di possibili spunti di riflessione – reperibili per lo più nelle citazioni in nota – che alcune opere di autori contemporanei ci è sembrato potessero offrire al lettore.

La riflessione sui temi del potere e dei suoi vari esponenti – il tiranno, il sovrano, il dittatore – unisce opere come il Discorso sulla servitù volontaria di La Boétie, i Saggi di Montaigne e tragedie shakesperiane come il Julius Caesar in un confronto che consente di citare anche autori della classicità greca, il cui studio è sempre essenziale a una migliore e più piena comprensione dello sviluppo della cultura occidentale, e spunti tratti da opere successive, dall'Età dei Lumi sino ai giorni nostri.

La centralità assegnata in primo luogo a La Boétie è da ricondurre all'originalità di un pensiero che, pur espresso da un autore tanto giovane, riesce a condensare in poche pagine, con lucido nitore, le linee essenziali dello scenario ideale e politico che costituisce il contesto a partire da cui si è voluto costruire, e andrebbe letto, questo saggio.¹

Il tema della tirannide e l'Europa del XVI secolo: la genesi di una riflessione

Nella seconda metà del XVI secolo, in Europa si assiste alla fioritura di diversi scritti sul tema della tirannide, principalmente a causa del definitivo affermarsi dei grandi stati nazionali: in Inghilterra Enrico VIII provoca lo scisma anglicano, ma tutte le grandi monarchie tendono ad abbattere i poteri centrifughi, a combattere l'autonomia dell'aristocrazia, le prerogative del clero, muovendosi a favore del rafforzamento del potere centrale. In seguito alla Riforma protestante, il vecchio continente perde inoltre la sua unità religiosa, se un il sovrano che regna su una popolazione cattolica dovesse convertirsi al luteranesimo, andrà considerato un tiranno?

¹ Il presente saggio è frutto della rielaborazione del lavoro svolto a conclusione del laboratorio filosofico "Il tema della tirannide" tenuto dal Ch.mo Prof. Gianfranco Mormino per il corso di laurea in Filosofia dell'Università degli Studi di Milano. A lui desidero formulare i miei più sentiti ringraziamenti per i preziosi consigli e l'insostituibile guida scientifica. Se errori sono rimasti, la responsabilità è naturalmente soltanto mia.

È in questo clima di instabilità politica e scontro ideologico sulla base delle spaccature in materia religiosa che Étienne de La Boétie (1530-1563), all'epoca giovane studente di diritto all'università di Orléans, compone a soli diciott'anni, nel 1549, il *Discorso sulla servitù volontaria*, breve requisitoria contro l'assolutismo che indaga l'origine del principio del potere e il rapporto di sottomissione di un popolo a un unico sovrano.

La Boétie inizia a lavorare al *Discorso sulla servitù volontaria* in occasione della violenta repressione di una rivolta scoppiata a Bordeaux in seguito all'imposizione di tasse regie. La questione si pone in questi termini: la devastazione di un'intera regione da parte delle truppe del re è un episodio di giustizia?

A interessarsi al tema della tirannide, negli anni immediatamente precedenti lo scritto di La Boétie, furono innanzitutto gli umanisti. Con l'opera di Machiavelli, la trattazione sul potere inserisce le categorie dei classici negli schemi politici coevi. D'altro canto, non si dovrebbe stendere una relazione che abbia come sfondo la storia moderna dell'Occidente senza prendere le mosse dall'antichità classica. Platone, nella *Repubblica*, dà una definizione del tiranno come di colui che "si comporta con gli altri uomini come un lupo con le greggi".² La distinzione fra forme di governo buone e forme cattive sta nel fatto che il re è buono, il tiranno cattivo: si può qui rilevare un atteggiamento moralista, peraltro piuttosto ricorrente nella mentalità antica. Tiranno non è colui che promulga determinate leggi piuttosto che altre, ma è colui che è mosso dagli istinti più bassi: la tirannide è tale per la malvagità dell'animo di colui che la regge.

Platone individua nella democrazia il germe da cui la tirannide nasce e si sviluppa: il capo di una folla, che ha partecipato alle sue azioni criminose, ha gustato il sangue umano al punto da non riuscire a farne a meno. O verrà ucciso, o vivrà come un lupo: se al vertice della gerarchia platonica dei tipi umani vi è il filosofo, all'infimo grado si colloca il tiranno, colui che ha rinunciato ad ogni prerogativa umana: l'uomo che si estranei dagli altri non è un uomo completo.

Danneggiando i propri sudditi, il tiranno è posto nella condizione di doversi difendere; per pagare i mercenari stranieri che lo difendano, deve imporre nuove tasse; per far accettare al popolo la propria posizione, è costretto a tenerlo costantemente impegnato in guerra. Il tiranno è dominato dalla paura e dalla superstizione, è l'esempio di come l'uomo non dovrebbe – né vorrebbe - mai essere.

Uno dei più antichi scritti sulla tirannide è di Senofonte, il trattato politico *Ierone*.³ Facendo da contraltare alla posizione platonica, lo storico greco ragiona su questo tema: una delle accuse rivolte a Socrate era quella di aver indotto i suoi discepoli in tentazioni filotiranniche.

Socrate del resto non faceva mistero di non amare la democrazia, alcuni suoi discepoli fecero parte del governo oligarchico dei Trenta instaurato ad Atene in seguito alla sconfitta nella guerra del Peloponneso; fu sotto il regime democratico che Socrate venne mandato a morte, nel 399 a.C.

Lo *Ierone* senofonteo vede il poeta Simonide⁴ chiedere al tiranno di Siracusa quale condizione preferisca, tra quella attuale e quella precedente, di privato cittadino. Ierone risponde che la condizione di cittadino è di molto preferibile a quella del tiranno, e che i piaceri di cui quest'ultimo può godere possono essere fruiti in misura ancora maggiore dal cittadino. Il tiranno non può liberarsi della propria condizione, giacché i crimini di cui si è dovuto necessariamente macchiare lo renderebbero vulnerabile qualora dovesse retrocedere nelle proprie decisioni.

Lo *Ierone* ha una forte relazione con il *Discorso sulla servitù volontaria*; Senofonte ritiene possibile che la tirannide si trasformi in un buon regno, mentre La Boétie non crede che da un governo retto da uno solo possa venire alcunché di positivo. L'opera senofontea vuole anche mettere in luce come sia la saggezza ad avere la meglio sul potere: il tiranno fa del male e sta male, è l'uomo peggiore, e anche quello più infelice. Egli sa di essere odioso agli occhi del suo stesso popolo, e per di più di essere considerato tale a ragion veduta.⁵

² Nella *Repubblica*, testo mimetico-diegetico avente per oggetto temi politici, ontologici, etici ed epistemologici, composto approssimativamente tra il 385 e il 375 a.C., Platone procede fra l'altro alla classificazione delle forme di vita ingiusta e dei regimi politici corrispondenti.

³ Lo *Ierone* (Ἰέρων), scritto intorno al 366 a.C. per Dionisio il Giovane di Siracusa, è un testo di trattatistica politica steso nella forma di un dialogo tra il tiranno di Siracusa Ierone I e il poeta lirico Simonide, che intorno al 477, dopo la fine della seconda guerra persiana, soggiornò presso la città siciliana per studiarne la forma politica e approfittare del mecenatismo del suo governo.

⁴ Il poeta lirico Simonide, vissuto in Grecia nel V sec. a.C., iniziatore della seconda fase della lirica corale, costituisce, oltre al tiranno di Siracusa che dà il nome all'opera, il secondo personaggio dello *Ierone* senofonteo.

⁵ Al fine di comprovare l'universalità del messaggio senofonteo, come pure di quello laboetiano, e la vastità dell'eco che la riflessione intorno al tema della tirannide ebbe in ogni tempo, introduciamo alcuni brevi riferimenti alla storia contemporanea, con particolare riferi-

Simonide sostiene che la possibilità di soddisfare facilmente i piaceri sessuali stimoli l'ambizione alla tirannide; Ierone risponde però che l'uomo è felice se sposa una persona più ricca e potente, mentre il tiranno sarà sempre costretto a unirsi con qualcuno di condizione inferiore. Quest'ultimo, inoltre, sarà sempre ossessionato dall'idea che donne e fanciulle gli si concedano per timore o per ottenere favori, e mai per un sentimento reale.

Il tiranno non può avere amici, perché l'amicizia presuppone parità e sincerità. Ma perché un tiranno dovrebbe voler essere amato? Nel tiranno, come in tutti, è innato il desiderio di essere riconosciuto come umano, desiderio vivo persino in chi si pone ed è considerato al di sopra della condizione umana: la sua condizione è profondamente contraddittoria, dal momento che richiede che gli altri siano al contempo suoi pari e a lui inferiori. Simonide conclude che il tiranno è l'unico a cui non giova né conservare né deporre le proprie miserie, l'unico cui convenga porre fine alla propria vita.

La seconda metà del dialogo introduce la questione: come godere dei piaceri senza essere invidiati? Senofonte parte dal correggere la stortura che presentano i rapporti sessuali del tiranno. Egli non deve aspettare i fanciulli innamorati, bensì colmare di onori e di piaceri i fanciulli che ama.

Se teme che i cittadini non lo amino, scende lui in piazza a beneficiare il popolo, si fa demagogo.

Un altro modo che il tiranno ha per guadagnarsi il favore delle moltitudini è quello di stimolare il patriottismo, in modo da convogliare verso l'estero la competizione politica, l'odio che altrimenti sarebbe diretto contro la sua persona. Il tiranno non deve mai compiere atti odiosi in prima persona, ma sempre delegare ad altri.⁶

Il "Discorso" : un'opera figlia del suo tempo, che ne oltrepassa i confini

Etienne de La Boétie nasce nel 1530 e muore, giovanissimo, nel 1563; esponente della piccola nobiltà del Périgord, dopo aver ricevuto un'educazione umanistica, ricoprì cariche amministrative e politiche. Nella Francia delle guerre di religione che vedevano contrapposti cattolici ed ugonotti, La Boétie, come del resto il suo amico Michel de Montaigne, premeva per un rafforzamento della monarchia, a prescindere dalla confessione religiosa del sovrano.

Accomunati da una sostanziale indifferenza alla questione religiosa che invece divideva il paese, erano entrambi per l'affermazione di un potere centrale forte e tendenzialmente pacificatore. Questa circostanza, tuttavia, costringe a porsi una domanda decisiva: com'è possibile che lo stesso autore del *Discorso* - opera che si scaglia contro il potere di uno solo - faccia al contempo gli interessi della monarchia, cercando di rafforzarla?

Alcuni studiosi hanno cercato di risolvere la questione affermando che il *Discorso* è un'opera giovanile, scritta a sedici anni e pertanto da considerarsi *sui generis*.

Peculiare la vicenda editoriale del *Discorso*, la cui sorte è legata alla prematura scomparsa del suo autore: Montaigne, in onore all'amicizia che l'aveva legato a La Boétie, ne promette ripetutamente la pubblicazione, proponendosi di inserirlo nei suoi *Saggi*, ma esita a causa dell'altalenante clima politico. La storia del *Discorso* risulta anche dall'uso che ne fecero gli autori monarcomachi: essi, giocando sull'identificazione tra monarchia e tirannide, tentarono di forzare le tesi laboetiane per trarne un'autorizzazione ad uccidere il sovrano, mentre l'obiettivo di La Boétie era solo quello di far venire meno l'obbedienza al sovrano, di mettere in discussione il concetto stesso di autorità politica.

mento alle dittature della prima metà del Novecento. Delle verità evidenziate dallo storico greco, curiosamente, sembrava consapevole anche il re d'Italia Vittorio Emanuele III, quando, nel pomeriggio del 25 luglio 1943, sollevò Mussolini dall'incarico di primo ministro con queste parole: "Duce...voi siete l'uomo più odiato d'Italia. Voi non potete più contare su di un solo amico. Uno solo vi è rimasto, io". Singolare lo scorcio prospettico offertoci da Renzo De Felice in *Mussolini l'alleato*, che ci presenta i due "tiranni" - nell'accezione laboetiana del termine -, il sovrano e il duce, a colloquio. (R. De Felice, *Mussolini*, Einaudi, Torino 1990, vol. IV *Mussolini l'alleato*, tomo secondo *Crisi e agonia del regime*, p.139)

⁶ Per esemplificare con un riferimento alla storia contemporanea, si può ricordare come Benito Mussolini, nel 1924, nei mesi successivi al rapimento e all'omicidio del deputato socialista Giacomo Matteotti, negò sempre ogni responsabilità, e addossò la colpa a suoi presunti oppositori; solo in seguito, nel gennaio 1925, decise che era venuto il momento di scoprire il vero volto della politica fascista. Ancora il 12 giugno dichiarava alla Camera: "Se c'è qualcuno in quest'aula che abbia più diritto di tutti ad essere addolorato...sono io. Solo un mio nemico... poteva effettuare questo delitto che oggi ci percuote di orrore e ci strappa grida di indignazione". (R. De Felice, *Mussolini*, Einaudi, Torino 1966, vol. II *Mussolini il fascista*, tomo primo *La conquista del potere*, p. 628)

Il *Discorso* fu poi ampiamente ripreso, per denunciare la tirannide di clero e nobiltà sul terzo stato, nella seconda metà del XVIII secolo da illuministi e uomini politici come il *leader* rivoluzionario Marat, che ne fu influenzato nella stesura del trattato socio-politico *Les Chaînes de l'esclavage*, del 1774; in Italia si diffuse con la Rivoluzione, nel triennio giacobino 1796-1799. Nei secoli successivi, esso ricoprì un ruolo importante nella nascita del pacifismo e dell'internazionalismo, influenzando le posizioni di autori come Tolstoj, Bertrand Russell e Gandhi.

L'opera si apre con una citazione dell'Iliade: a causa dei dissidi che contrappongono i vari eroi, tra le fila dell'esercito greco accampato sotto le mura di Troia, interviene Odisseo, affermando che nei momenti di difficoltà è bene affidare il comando ad uno solo, e a quello sottomettersi. Del resto anche nelle istituzioni della Roma repubblicana era prevista, per circostanze straordinarie e un periodo di tempo limitato, la figura del *dictator*, cui venivano conferiti poteri pressoché illimitati.

Nella visione laboetiana, invece, non si tratta di attribuire il comando a uno anziché a molti, giacché il problema è proprio il concetto di comando in se stesso.

La Boétie ammette che è giusto che in natura ci siano forme accettabili di comando e di gerarchia, come l'obbedienza dei figli ai genitori, ma specifica allo stesso tempo come queste relazioni naturali non comportino affatto altre relazioni culturali di sottomissione gerarchica, come l'obbedienza al sovrano.

William Shakespeare, la cui posizione in merito tratteremo più avanti, vede invece Ulisse come il personaggio più autoritario, il più violentemente conservatore: nella sua visione, senza i concetti di comando e di gerarchia, tutto rischia di andare in rovina.

Nella visione shakesperiana, assai divergente rispetto all'ottimismo di La Boétie, gli uomini, allo stato di natura, non cooperano spontaneamente con i propri simili.

Per La Boétie, il potere del singolo sui molti ha sempre qualcosa di magico, giacché non si riesce a capire sotto quale aspetto, nemmeno dal punto di vista utilitaristico, tale potere possa convenire a qualcuno. Plutarco, storico greco del I sec. a.C., di cui la Boétie era stato studioso e traduttore, sosteneva che la ragione della schiavitù in cui giacevano i popoli dell'Asia fosse dovuta alla loro incapacità a proferire la sillaba "no".

Se non vi è stranezza nell'obbedire a chi è più forte di noi, come si spiega il fatto che gli uomini continuino ad obbedire anche quando non sono più sotto la minaccia delle armi? Le masse sono come incantate da chi detiene il potere: l'uomo avverte la necessità di sostituire il proprio io, del quale non è sicuro di potersi fidare, con un io superiore.⁷

Il mistero del perché tanti uomini si sottomettano al sovrano è, per La Boétie, lo stesso mistero del perché tanti si sottomettano a Dio: la condizione del suddito – e quella del fedele – è simile a quella di un bambino, tremante ed impotente di fronte al potere.

In definitiva, per La Boétie non esiste un re buono: il sovrano non solo sfrutta la popolazione, ma rende i sudditi nemici tra loro. Non ha senso nemmeno eleggere sovrano il migliore dei cittadini, ponendo una persona, buona nel limitato ruolo di cittadino, in un posto dove non potrà che far male: si ha qui un attacco al concetto stesso di democrazia rappresentativa, di cui pure La Boétie non aveva avuto esperienza in prima persona.

La questione si pone in questi termini: gli uomini desiderano davvero la libertà o preferiscono rimanere nelle condizioni attuali? Certo, ricorda La Boétie richiamando il *Principe* di Machiavelli, bisogna distinguere tra i popoli che perdono la libertà e quelli che mai l'hanno conosciuta: *Car pur que les hommes, tant qu'ils sont des hommes, se laissent assujettir, il faut de deux choses l'une: ou qu'ils y soient contraints, ou qu'ils soient trompés.*⁸ I Greci combatterono sempre per se stessi, e a questo dovettero la loro vittoria sui Persiani: un esercito di uomini liberi sarà sempre vincitore su un esercito di schiavi.

⁷ Simili riflessioni furono condotte, più di tre secoli dopo e nel pieno dell'affermazione della società di massa, dal francese Gustave Le Bon, che nel suo saggio del 1895 *La Psicologia delle folle* nota come "*le folle sono mutevoli poiché gli stimoli capaci di suggestionarle sono svariati, e le folle vi obbediscono invariabilmente. Le vediamo passare in un attimo dalla ferocia più sanguinaria alla generosità o all'egoismo più assoluti.*" Alla luce delle teorie di Le Bon si può leggere, ad esempio, anche il modo in cui Adolf Hitler, nella prima metà del XX secolo, era solito costruire la liturgia dei propri discorsi: il pubblico recepisce la logica del discorso emotivamente, avvertendone solo la combattività, senza soffermarsi a riflettere sul significato, "vivendo" il discorso più che afferrandone il contenuto.

⁸ "Poiché gli uomini, finché sono uomini, si lasciano asservire, occorre una di queste due alternative: o che vi siano stati costretti o che siano stati ingannati." (E. de La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria*, La Vita Felice, Milano 2007, p.47)

Ma allora com'è stato possibile che dei popoli liberi questa libertà l'abbiano persa? E nel caso di un tiranno eletto dal popolo, si avrà forse un esercizio del potere più tollerabile? Il popolo elegge il tiranno perché è affascinato dall'idea di unità, è trascinato dall'aspirazione, innata nell'anima dell'uomo, a trovare nell'altro il completamento di se stessi.⁹

Certo, nota La Boétie, vi sono uomini che ricordano l'idea di una libertà che pure non hanno mai vissuto: questa funzione è affidata soprattutto alla cultura, alla forma scritta del libro. In questo modo si spiegano i continui tentativi, da parte dei tiranni, di asservire gli intellettuali e le differenti forme di elaborazione culturale.¹⁰

“E, veramente, gl'intellettuali, ossia i cultori della scienza e dell'arte, se, come cittadini, esercitano il loro diritto e adempiono il loro dovere con l'isciversi a un partito e fedelmente servirlo, come intellettuali hanno il solo dovere di attendere, con l'opera dell'indagine e della critica e le creazioni dell'arte, a innalzare parimenti tutti gli uomini e tutti i partiti a più alta sfera spirituale affinché con effetti sempre più benefici, combattano le lotte necessarie.”

È sconcertante, conclude La Boétie, come il solo nome del tiranno faccia tremare le moltitudini: la prima causa di tale soggezione è il *coutume*, l'abitudine.

Essa non viene imposta con la violenza, ma funziona sulla base di un modello mimetico: è per questo motivo che se un tiranno vuole assoggettare una moltitudine, per prima cosa toglierà i modelli di indipendenza e libertà, lasciando liberi solo gli esempi di viltà.

L'astuzia del sovrano, prosegue La Boétie, è quella di far credere che sotto la monarchia, tutto il popolo sarà unito: si nota un tentativo di estendere alla moltitudine anche quei rapporti di amore o di amicizia che possono sussistere solo tra due individui.

La Boétie individua nei giochi e nella religione i mezzi con cui i tiranni impongono ai popoli l'abitudine alla servitù: postriboli, bische e taverne sono posti nella condizione di essere facilmente accessibili a tutti, allo scopo di impedire al suddito di godere delle proprie proprietà ed esprimere la propria opinione. La Boétie individua nell'apologia della tirannide e della monarchia la funzione propria della religione: essa si configura come lo strumento attraverso cui i governanti possono ottenere l'obbedienza del popolo, senza la quale tutto precipiterebbe nell'anarchia. Attraverso l'inganno e speculando sulla naturale paura dell'uomo, un'astuta casta sacerdotale ha coscientemente messo in moto il meccanismo della religione. È proprio grazie al suo carattere utilitaristico che questa forma di dominio ha attraversato indenne i secoli.

La Boétie, Montaigne e Rousseau: ipotesi per un confronto

Il *Discorso* è accostabile ad almeno altri due testi di autori francofoni, il *Saggio sui cannibali* di Montaigne e il *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, che tratteremo più avanti, di Jean-Jacques Rousseau: la matrice comune a questi testi è lo stupore per le condizioni in cui l'uomo si è ridotto a vivere.

Nel 1580 Montaigne dà origine, con il *Saggio sui cannibali*, all'etnologia moderna, attraverso la comparazione tra loro di culture differenti. Prettamente laboetiano è il tema per cui la storia dell'uomo non è il prodotto di una causalità divina finalisticamente ordinata. La questione che sorge spontanea è: in quale modo abbiamo iniziato ad accettare questa chiave di lettura finalistica? Inserire forzatamente le vicende della terra nel solco della storia sacra è per Montaigne una scorrettezza intollerabile. L'ottica relativistica che La Boétie condivideva con Montaigne si applica anche al tema della considerazione con cui guardare agli indigeni americani, gli abitanti del Nuovo Mondo: sono essi da ritenersi umani? Montaigne ribalta la prospettiva, chiedendosi come gli Americani stiano vivendo la “scoperta” degli Europei. Criticando indirettamente la società europea, Montaigne vede negli occhi del selvag-

⁹ Volendo tracciare un parallelo con eventi-simbolo e linguaggi tipici della contemporaneità, rileviamo come proprio questo ideale di unità tra il capo e la comunità di popolo è stato ripreso e sfruttato da molti dei dittatori del XX secolo, come testimonia il motto nazista *Ein Volk, ein Reich, ein Führer*. Il gerarca Rudolph Hess, *reichsleiter* del Terzo Reich, nei suoi discorsi amava ripetere: *Partei ist Hitler! Hitler aber ist Deutschland wie Deutschland Hitler ist!*

¹⁰ Sempre nell'intento di trovare elementi di continuità tra la riflessione di La Boétie e una possibile esegesi storica dei totalitarismi novecenteschi, registriamo come emblematici, in tal senso, il *Manifesto degli intellettuali fascisti* pubblicato nel 1925, e la fondazione dell'Accademia d'Italia, l'anno seguente, allo scopo di coordinare le varie espressioni della cultura italiana.

gio lo stupore per il fatto che tanti uomini adulti obbediscano ad un solo individuo, il re, che può essere anche un bambino, come nel caso del Delfino di Francia.¹¹

Nel saggio *Sull'ineguaglianza che esiste fra noi*, Montaigne sottolinea che le differenze tra gli uomini sono tali da essere anche maggiori di quelle sussistenti tra l'uomo e la bestia. Se è vero che una figura come quella di Epaminonda è quasi incomparabile con gli altri uomini, è altrettanto vero che molte di quelle che sono comunemente considerate grandezze sono in realtà illusorie.

L'obbedienza, per Montaigne, non rappresenta una virtù, né costituisce il tratto essenziale dell'umanità: la vera umanità consiste invece nella compassione, nella comprensione delle ragioni dell'inferiore. L'unica differenza davvero rilevante tra gli uomini non è quella tra il re e il contadino, ma quella tra ambiziosi e saggi, tra chi sa e chi non sa accontentarsi: è essenziale accettare le diseguaglianze, ma solo dopo averle riconosciute come apparenti.¹²

In Montaigne manca tuttavia lo sguardo ottimista che contraddistingue invece La Boétie: per quest'ultimo dalla natura nasciamo tutti liberi ed uguali e, se non soffochiamo i germi della ragione e della virtù, c'è la possibilità di vivere in una pacifica fratellanza universale. Per Montaigne, invece, l'animo umano è inesorabilmente corrotto da vizi inestirpabili. Il desiderio di distaccarsi ed isolarsi dagli altri costituisce la comune radice psicologica dei due vizi peggiori, la presunzione e la crudeltà.

L'uomo presuntuoso ritiene di non aver bisogno degli altri, mentre la crudeltà è propria di chi non partecipa dell'empatia altrui: il crudele non soffre vedendo soffrire l'altro.

Il saggio *Viltà madre di crudeltà* analizza il coraggio, inteso come atteggiamento combattivo, considerato una virtù secondo la morale tradizionale, e che invece Montaigne svela essere solo un atto di violenza. Chi uccide con facilità è colui che è talmente spaventato dagli altri da potercisi confrontare solo eliminandoli fisicamente: in questo modo si dimostra che la violenza è un atto di viltà, e si fonda il nesso tra crudeltà e viltà. Il vero coraggioso sopporta le offese, mentre il vile per eccellenza è il tiranno, che combina i due aspetti della vendetta: non riesce a sopportare l'esistenza del proprio nemico e vuole assaporare lentamente la propria vendetta. Il tiranno, per Montaigne, è sadico, perché non si accontenta di dare semplicemente la morte, ma infligge alla propria vittima un'inutile quanto crudele sofferenza.¹³

Jean-Jacques Rousseau, nel *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, affronta temi molto vicini a quelli trattati da Montaigne e La Boétie: perché l'uomo nasce libero e dappertutto è in catene? Rousseau dimostra come allo stato di natura, pur senza un'uguaglianza perfetta, non vi fosse alcuna forma di dominio, nonostante alcuni individui fossero più forti, più astuti, più potenti di altri. Questo stato di cose era possibile grazie alla condizione di isolamento in cui gli uomini si trovavano gli uni rispetto agli altri: ciò che ha portato a tutte le forme del dominio, fino alla tirannide, è stata la dimensione della socialità.¹⁴

Rousseau sottolinea come il sorgere di passioni negative come l'invidia, la gelosia e l'arroganza sia da ricondursi proprio alla dimensione sociale; ma a consentire definitivamente l'affermarsi del dominio è l'avvento della proprietà privata.

¹¹ Scrive Montaigne, in riferimento agli abitanti del Nuovo Mondo: "trovo che... non c'è niente di barbaro e di selvaggio in quel popolo...se non che ognuno chiama barbarie quello che non è nei nostri costumi; come veramente sembra che noi non abbiamo altra pietra di paragone della verità e della ragione, che l'esempio e l'idea delle opinioni e delle usanze del paese in cui siamo." (M. de Montaigne, *Saggi*, Mondadori, Milano 1986, vol. 1, p. 231)

¹² Scrive Montaigne, nel saggio "Dell'ineguaglianza che esiste fra noi": "Perché quando stimete un uomo lo stimete tutto avvolto e imbacucato? Non ci mostra che le parti che non sono affatto sue, e ci nasconde quelle per le quali solo si può veramente giudicare quanto vale... E, come dice molto argutamente un antico: Sapete perché lo misurate grande? Voi ci contate l'altezza dei suoi zoccoli. La base non fa parte della statura. Misuratelo senza trampoli: che metta da parte le sue ricchezze e i suoi onori, che si presenti in camicia... Non si tratta...che di apparenze, le quali non costituiscono alcuna differenza essenziale." (M. de Montaigne, *Saggi*, Mondadori, Milano 1986, vol. 1, pp. 284-85)

¹³ Osserva Montaigne, in conclusione al saggio *Viltà madre di crudeltà*: "I tiranni per fare tutt'e due le cose insieme, e uccidere e far provare la loro collera, hanno usato tutta la loro scienza a trovare il mezzo di allungare la morte...Tutto ciò che è al di là della semplice morte, mi sembra pura crudeltà." (M. de Montaigne, *Saggi*, Mondadori Milano 1986, vol. 2, p. 397)

¹⁴ È interessante notare come simili considerazioni siano state condotte, tre secoli più tardi, nella riflessione sullo sviluppo della civiltà occidentale portata avanti nell'opera di Horkheimer e Adorno *Dialettica dell'illuminismo*, del 1947. In *Dialektik der Aufklärung* si nota come, per un verso, si dovrebbe dire che la coercizione sociale è necessaria, perché solo con essa gli uomini si staccano dalla natura animale, ma d'altra parte il gruppo nel quale si concentra il potere si avvale del suo ruolo per consolidare il proprio privilegio. I rapporti gerarchici hanno sempre svolto una duplice funzione, da un lato proteggendo i singoli, e dall'altro difendendo e riproducendo il privilegio arbitrario.

Anche per Rousseau il vero colpevole della tirannide, come di tutte le altre forme di sopruso è la passività di chi non si oppone: non esiste alcun diritto divino dei re, ma solo *le malencontre*, termine che designa la circostanza sfortunata, il manifestarsi del caso avverso.¹⁵

Il *Discorso* di La Boétie è invece una difesa del carattere sociale dell'uomo: solo dall'incontro con le diversità si possono avere delle reali aperture agli altri, delle reali amicizie. L'illusione di poter ottenere il riconoscimento della nostra individualità attraverso l'appartenenza ad una massa organizzata è un inganno che conduce all'isolamento più totale. Condizione per entrare in contatto con gli altri è la diversità, la peculiarità che contraddistingue il singolo: la concezione laboetiana è dunque allo stesso tempo individualista e sociale.

Il tema della tirannide nella produzione teatrale di William Shakespeare

In ultimo, prenderemo in considerazione l'opera di William Shakespeare, autore che affronta anch'egli il tema della tirannide nel *Julius Caesar*.

La monarchia, nella sua produzione teatrale, si può analizzare focalizzando lo sguardo sui rischi che il re corre, nell'esercizio delle sue funzioni: numerosi sono i sovrani morti in modo violento. È curioso notare come presso diversi popoli primitivi, come anche nelle civiltà classiche, il sovrano fosse scelto a volte anche contro la sua volontà: si aveva la consapevolezza che la carica regia comporta oneri tali da attribuire al monarca tutta la responsabilità per le sorti del regno. In molte culture tribali, la cerimonia di intronizzazione comportava rischi considerevoli per lo stesso re, che diventava così potenzialmente sacrificabile; l'antropologo inglese James Frazer, ne *Il ramo d'oro*, attesta come nella Roma repubblicana il sommo sacerdote potesse acquisire la propria carica solo uccidendo fisicamente il proprio predecessore.¹⁶ Anche la letteratura greca, con la tragedia sofoclea dell'*Edipo re*, porta un notevole contributo al tema del regicidio: il re Laio è ucciso da un altro re, Edipo, che in seguito si autocondannerà all'esilio.

Il tirannicidio che più di tutti ha contribuito a plasmare l'identità e l'immaginario collettivo dell'Occidente è senza dubbio l'assassinio di Giulio Cesare. L'omonima tragedia shakespeareana, composta nel 1599, dedica due atti alla cospirazione di Bruto e Cassio, la sezione centrale al delitto vero e proprio, e i due atti conclusivi alle successive guerre civili.

Il protagonista della tragedia, quello su cui Shakespeare concentra maggiormente la propria attenzione, non è tanto il dittatore romano, quanto l'intera fase storica del passaggio dalla repubblica all'impero: ad andare in scena è il crollo di un assetto politico, sociale e religioso, a favore dell'ascesa di un nuovo ordine.

Uno scenario paragonabile a quello rappresentato nelle *Baccanti* di Euripide: il dominio di Penteo sulla città di Tebe è messo in discussione e poi rovesciato dall'avvento di un nuovo dio, l'efebico Dioniso. Dopo aver introdotto nuovi riti a lui dedicati, sono le donne tebane invasate, le baccanti, a imporre definitivamente la nuova religione dionisiaca, mediante il drammatico gesto dello *σπαραγμός*, lo squartamento del re Penteo.¹⁷

Shakespeare, che trae le proprie fonti storiche principalmente dalla traduzione delle *Vite parallele* di Plutarco fatta da Sir Thomas North (1535-1604), ci presenta la crisi che sconvolge gli ultimi anni della repubblica come una crisi mimetica – nel senso girardiano del termine –, che ha sconvolto lo scenario socio-politico a causa del livellamento delle gerarchie sociali e del progressivo declino dell'antico principio di autorità. Non si vuole con questo

¹⁵ Rousseau, nella chiusa al *Discorso sull'origine della disuguaglianza*, sintetizza così i risultati della sua riflessione: *la disuguaglianza, essendo pressoché nulla nello stato di natura, trae la propria forza e il proprio incremento dallo sviluppo delle nostre facoltà e dal progresso dello spirito umano, divenendo infine stabile e legittima per l'istituzione della proprietà e delle leggi. Ne consegue pure che la disuguaglianza morale, autorizzata dal solo diritto positivo, è contraria al diritto naturale ogni volta che non risulta in proporzione con la disuguaglianza fisica... poiché, ovviamente, è contro la legge di natura... che un pugno d'uomini rigurgiti di cose superflue, mentre la moltitudine affamata manca del necessario.* (Rousseau, *Scritti politici*, Laterza, Roma-Bari 1994, vol. 1, pp. 204-05)

¹⁶ Frazer, nel capitolo de *Il ramo d'oro* dedicato alla successione al trono nell'antico Lazio, scrive: *La fuga annuale del re di Roma era una reliquia di un tempo in cui lo scettro era un ufficio annuale concesso... all'atleta o al gladiatore vittorioso... Se sono nel giusto supponendo che... gli antichi re latini... fossero messi a morte... possiamo meglio comprendere la fine misteriosa e violenta a cui tanti di essi soggiacquero... Le leggende della morte violenta dei re romani suggeriscono che la gara con cui avevano guadagnato il trono poteva essere spesso più un duello a morte che non una corsa.* (J. Frazer, *Il ramo d'oro*, Bollati Boringhieri, Torino 1998, pp. 193-94)

¹⁷ Il regicidio assume spesso i connotati liturgici del sacrificio rituale, anche quando la componente religiosa è assente, come nel caso di Luigi XVI. Fondamentale è la componente pubblica dell'evento, che viene vissuto da migliaia di persone contemporaneamente, sulla pubblica piazza: così facendo si palesa pubblicamente che, come afferma l'antropologo francese René Girard nel suo libro *La violenza e il sacro* (1972), "la vittima espiatoria, a quanto pare, muore perché la comunità, minacciata di morire tutta quanta insieme ad essa, rinasca alla fecondità di un ordine culturale nuovo o rinnovato." (R. Girard, *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 1997, p. 354)

attribuire a Shakespeare una posizione reazionaria propugnante un ottuso immobilismo sociale: egli stesso dipinge l'ordine senatorio come affetto dalla medesima malattia che ha corrotto l'animo della plebe.

Nella tragedia shakesperiana si è scatenata una competizione sociale che ha portato alla scomparsa delle tradizionali gerarchie; la follia mimetica di "voler essere come gli altri" ha portato sia la plebe che il patriziato all'invidia per chi detiene il potere. Epigoni di questa scellerata tendenza sono Bruto e Cassio, che, condannando Cesare, ambiscono in verità alla sua autorità: Cesare è il bersaglio naturale contro cui dirigere tutta l'invidia non tanto per ciò che ha fatto, ma per quello che rappresenta. Cesare è un uomo solo, non avendo pari non ha neanche nessuno che possa prendere le sue difese: questo gli attirerà le attenzioni dei cospiratori.

Bruto non vuole compiere un semplice omicidio politico, ma un sacrificio rituale, in cui la vittima è una e una sola: per questo si oppone all'uccisione dei sostenitori politici di Cesare, nonostante sapesse che dal punto di vista politico, gli sarebbe convenuto assassinare anch'essi. I congiurati devono apparire dei liberatori, devono essere visti come il sommo sacerdote che officia un sacrificio rituale, e non come degli assassini. Shakespeare enfatizza notevolmente il tratto di ritualità che caratterizza l'uccisione di Cesare: nel rito la vittima deve essere una, e deve essere scelta senza errori.

I congiurati sono in realtà volgari assassini: non aderiscono interiormente all'idea del sacrificio, e nutrono odio nei confronti della vittima, perdendo l'imparzialità propria del sacerdote.

La ritualità è del tutto assente, e il popolo, alla vista del sangue, perde ogni controllo, abbandonandosi ad atti di violenza indiscriminata.

Perché la morte di Cesare consentisse la nascita dell'impero, secondo Shakespeare, sono stati necessari diversi passaggi successivi: per il buon esito del rito, Bruto avrebbe dovuto circondarsi di un consenso unanime. Segreto della buona riuscita di un rito è l'unanimità. Ottaviano e Antonio, sconfitti i congiurati cesaricidi, portano a compimento questo rito onorando il cadavere di Bruto, e facendone così il garante della rinnovata unità del popolo romano. La crisi è superata perché si è riusciti a trasformare una situazione di lotta fratricida in un contesto di unanimità, in cui tutti sono uniti dalla commozione provata di fronte ai cadaveri di Cesare e di Bruto.

Rileviamo in conclusione come la posizione di Shakespeare, che pone l'accento sulla funzione catartica del sacrificio del re (pur con la condizione vincolante di non dover mai sfociare in violenza incontrollata), sia paragonabile a quella espressa da Montaigne, che, nel saggio *Viltà madre di crudeltà*, condanna come crudele la violenza che protrae inutilmente la sofferenza della vittima, senza limitarsi a dare la morte, semplicemente.

Comune sia a La Boétie sia a Shakespeare è il costante riferimento a paradigmi e contesti culturali tratti dalla classicità greco-romana, dovuto *in primis* alla volontà di ribadire l'universalità dei temi affrontati e di ricercare un'*auctoritas* cui rifarsi nell'argomentazione, e, *in secundis*, forse in maniera più velata, all'intento di affrontare i problemi della società contemporanea dietro la "maschera" protettiva fornita da un'ambientazione volutamente collocata in un'epoca storica lontana da quella di chi scrive.

Nel presente saggio si è provato a dar luogo ad un tentativo di confronto tra le diverse posizioni di autori differenti intorno al medesimo oggetto di riflessione. Si è scelto di mettere a fuoco in particolar modo il confronto tra autori della seconda metà del XVI secolo, pur lasciando spazio a brevi digressioni che indagassero i rapporti di questi con i grandi modelli dell'antichità classica, sia nell'incontro diretto con le fonti, sia attraverso la rielaborazione artistica. Se la riflessione sul lascito che i grandi autori cinquecenteschi presi in esame hanno consegnato alle epoche a loro successive non si è voluta spingere oltre alcuni accenni in sede di apparato critico – che vede menzionati, tra le altre, opere di storici, antropologi e sociologi europei tra i più significativi dello scenario europeo tra XIX e XX secolo –, questa scelta è dovuta alla volontà di testimoniare la vastità dell'argomento e la ricchezza dei possibili spunti di riflessione che ci è sembrato se ne potessero utilmente trarre.

Bibliografia

- Étienne de La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria*, La vita Felice, Milano 2007
- Michel de Montaigne, *Saggi*, Mondadori, Milano 1986
- Jean-Jacques Rousseau, *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza*, in *Scritti politici*, Laterza, Roma-Bari 1994

- William Shakespeare, *Tutte le opere*, Santoni, Firenze 1965
- Gustave Le Bon, *La psicologia delle folle*, Mondadori, Milano 1980
- George L. Mosse, *La nazionalizzazione delle masse*, Il Mulino, Bologna 1975
- Max Horkheimer e Theodor Wiesengrund Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino 1997
- Stefano Petrucciani, *Introduzione a Adorno*, Laterza, Roma-Bari 2007
- Renzo De Felice, *Mussolini*, Einaudi, Torino 1990, vol. IV *Mussolini l'alleato*, tomo secondo *Crisi e agonia del regime*
- Renzo De Felice, *Mussolini*, Einaudi, Torino 1966, vol. II *Mussolini il fascista*, tomo primo *La conquista del potere*
- Niall Ferguson, *XX secolo, l'età della violenza*, Mondadori, Milano 2008
- James Frazer, *Il ramo d'oro*, Bollati Boringhieri, Torino 1998
- René Girard, *La violenza e il sacro*, Adelphi, Milano 1997
- Arnaldo Momigliano, «Senofonte», in *Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti*, Treccani, Roma 1949, vol. XXXI, pp. 387-389

NELL'ERA POST-DIGITALE SI MANIFESTA UNA NUOVA FORMA DI ANALFABETISMO

Nunzio Cennamo¹

Abstract

Dopo la rivoluzione industriale che ha caratterizzato il secolo scorso è arrivata la “rivoluzione digitale”: un flusso di informazioni multimediali veicolato ovunque e in tempo reale. A differenza dell’era industriale, infatti, oggi la nostra esistenza è pervasa da così tante conoscenze, accessibili a tutti gratuitamente, che il vero problema nell’accesso ai “saperi” diviene quello della selezione. L’eccesso di informazione può divenire un “rumore” che nasconde il “segnale”, alterando la nozione di “analfabetismo”. Come una volta il “non saper leggere e scrivere” introduceva discriminazioni sociali ed economiche, nel nostro tempo è il “non saper selezionare l’informazione” che produce nuove forme di disuguaglianza sociale e culturale.

Compito della scuola è quello di generare “filtri” che, inseriti in un nuovo “sistema”, saranno in grado di aumentare il rapporto segnale-rumore. Quindi, nel tessuto educativo si dovranno introdurre spazi cognitivi e laboratoriali che, stimolando nuovi processi di apprendimento ed esperienze sociali fertili, consentano, con l’uso delle nuove tecnologie dell’ingegneria dell’informazione, un accesso “critico” ai saperi digitali evitando discriminazioni sociali, economiche e culturali.

Keywords - Analfabetismo, rumore digitale, rapporto segnale-rumore, era post-digitale.

Introduzione

Con l’avvento della rivoluzione digitale e di Internet, a partire dal 1999 ad oggi, dinamicamente sta mutando sia il concetto dei “saperi” che quello relativo agli “spazi cognitivi”. Una scuola capace di leggere i processi culturali e sociali avrebbe dovuto costruire spazi e contesti laboratoriali, utili alle nuove esigenze cognitive, evitando il formarsi di quel gap culturale tra le nuove generazioni e la complessità della nuova era digitale in un breve arco temporale e quelle forme di degenerazioni e squilibri economici e sociali che oggi tutti denunciano.

In realtà, spesso, si è usato lo strumento culturale come puro elemento di propaganda, senza mai considerare il mutare nella società delle complesse dinamiche insite nel processo di insegnamento-apprendimento: nella scuola la cultura non è un evento singolare da sfoggiare ma un intreccio di relazioni umane che cambiano lo stato sociale ed economico di una comunità.

Per questo nel nostro spazio-tempo è sempre più sentita l’esigenza ambientale di istituire nelle scuole nuovi “laboratori culturali”, adeguati ai mutati processi cognitivi, presidi di educazione e formazione per qualsiasi fascia di età.

1. Analisi del contesto storico post-digitale

La società dell’ ICT ha rivoluzionato pesantemente i saperi e quindi il saper fare. Sicuramente tutto questo è il segno di un oggettivo mutamento anche del sistema formativo ma soprattutto dei sistemi di controllo e di integrazione sociale. Gran parte dell’assimilazione e del controllo dei saperi è oggi ampiamente svolto dai media, dal sistema dei consumi e dalla comunicazione sociale spontanea.

Il risultato è una nuova forma di “analfabetismo” da eccedenza informativa che segna il profilo personale di ognuno di noi: guardiamo di più, vediamo di meno, come intrappolati in un “tunnel digitale” la cui icona potrebbe essere quella rappresentata in fig. 1.1.

¹ Dipartimento di Ingegneria dell’Informazione - Seconda Università degli Studi di Napoli.

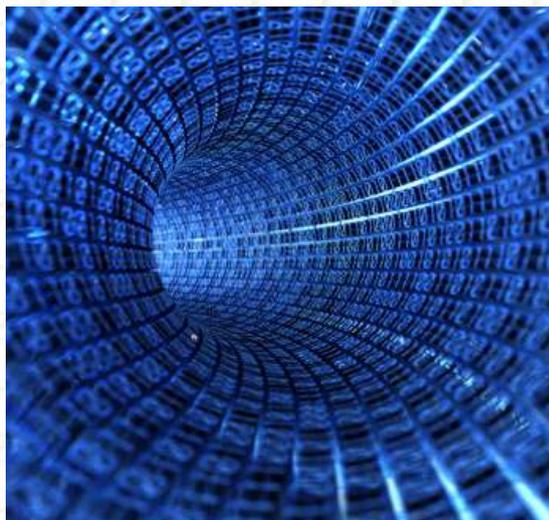


Fig. 1.1 Rappresentazione di un “tunnel digitale”

Il rumore di fondo prodotto da un eccesso di informazione, come un tempo l’analfabetismo, genera barriere che impediscono l’accesso ai saperi producendo nuove discriminazioni sociali ed economiche [1]. Da questa osservazione si evince l’assenza nella scuola di nuove sperimentazioni culturali che producano spazi “critici”, strumento di basilare importanza in questo processo continuo di trasformazione sociale.

In questo contesto la scuola e i suoi spazi laboratoriali colgono la sfida e si equipaggiano per garantire crescita culturale, etica e sociale, promuovendo iniziative utili al progresso di una moderna comunità digitale. Per raggiungere questo obiettivo la scuola deve predisporre un piano operativo che coinvolga risorse umane, tecnologiche e informative volte ad un approccio didattico metacognitivo.

2. Una proposta operativa

In particolare la scuola deve prevedere canali d’informazione integrati al contesto sociale, senza più trasmettere informazioni ridondanti, che poco stimolano l’apprendimento, orientandosi verso metodologie utili all’analisi dei dati ed a separare il rumore dall’informazione. All’uopo un valido strumento operativo potrebbe risultare l’approccio didattico metacognitivo coadiuvato da ambienti di lavoro e studio armoniosi, spazi disegnati e sviluppati per l’apprendimento, sperimentazioni di ricerca cognitiva tramite strumenti tecnologicamente avanzati, spazi autogestiti dai fruitori per sperimentazioni animate dalla curiosità nei diversi ambiti culturali [2].

Nella didattica metacognitiva, infatti, l’attenzione dell’insegnante non è tanto rivolta all’elaborazione di materiali o a metodi nuovi per insegnare, quanto al formare quelle abilità mentali superiori che vanno oltre i “semplici” processi cognitivi primari.

Questo andare al di là della cognizione significa innanzitutto sviluppare la consapevolezza di quello che si sta facendo, del perché si fa, di quanto è opportuno farlo e in quali condizioni. L’approccio metacognitivo tende anche a formare le capacità d’essere “gestori” diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative.

L’approccio metodologico incentrato sulla cognizione e metacognizione si pone l’obiettivo di rendere il soggetto critico poiché consapevole: dei modi con il quale si esplicano i processi cognitivi, dei modi con il quale procedono i propri specifici processi cognitivi, per arrivare all’acquisizione dei modi con il quale questi possono essere regolati in funzione di un migliore benessere psico-sociale [3].

La capacità di cogliere, elaborare ed interpretare bene le informazioni contestuali determina un buon *problem-solving* privo di contaminazioni ideative disfunzionali ed emotive negative.

Stimola la convinzione che le situazioni possono essere modificate grazie all'ausilio di strategie adeguate, di maggiore impegno, di controllo delle azioni.

Il compito dell'insegnante è quello di spingere l'allievo alla scoperta dei propri processi cognitivi, dei propri stili di pensiero per poi stimolarlo a sviluppare strategie di autoregolazione.

Le strategie utili all'autoregolazione sono l'autoistruzione e l'automonitoraggio.

La scuola, quindi, dovrebbe garantire in tale processo di trasformazione culturale una educazione permanente per gli adulti in luoghi di esperienze sociali fertili, premessa per la creazione di tempi distesi e spazi critici. Gli adulti, infatti, in una tale complessità sociale, senza più stabili riferimenti, ricercano processi educativi-formativi, tipici della teoria dei sistemi, utili all'elaborazione dell'informazione per accedere a questi nuovi saperi digitali al fine di evitare un assorbimento passivo [4].

3. Conclusioni

L'eccesso di informazioni, tipico dell'era post-digitale, provoca un rumore di fondo che copre il "segnale". Questa diminuzione del rapporto segnale-rumore sta provocando nuove forme di discriminazioni sociali ed economiche, poiché sempre più persone non accedono al nucleo del contenuto informativo ed ai saperi. Ovvero, è nata una nuova forma di "analfabetismo". Questa osservazione pone nella scuola nuovi orizzonti volti alla ricerca di spazi e strategie che, in sintesi, si pongono i seguenti obiettivi generali:

- trasformare le esperienze culturali locali in uno spazio "staminale": il locale muta le relazioni tra le persone operando nel tessuto sociale e culturale;
- creare spazi di scomposizione e ricomposizione dei saperi per imparare a muoversi nella rete delle conoscenze;
- creare un'occasione organizzata di conoscenza e interpretazione della complessità del presente e soprattutto una dimensione di progettazione del futuro post-digitale;
- eliminare dal tessuto culturale tutti quegli elementi capaci di indurre all'eccesso di informazioni un adattamento passivo che trasforma lentamente dei potenziali cittadini in sudditi, consumatori e produttori;
- offrire ai bambini, ai giovani, agli adulti e agli anziani, con una serie di attività culturali differenziate, seguendo l'approccio metacognitivo, l'opportunità di vivere spazi critici in cui questo nuovo mondo, pervaso di simboli, non è vissuto come indiscutibile ed incomprensibile;
- ristabilire il ruolo sociale della scuola come luogo di "civiltà", ritrovando un senso e superando la sua obsolescenza;
- dare strumenti operativi ai giovani per riconoscere e superare situazioni di "disagio cognitivo", spesso causa di fenomeni come l'emarginazione, la violenza e la droga.

References

- [1] CENNAMO N. et al. *La Città che Vogliamo*, Melagrana, 2010.
- [2] CUNTI A., *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*, Franco Angeli, 2006.
- [3] IAVARONE M. L., *Pedagogia del benessere*, Franco Angeli, 2010.
- [4] WATZLAWICK P, HELMICK BEAVIN J, JACKSON D.D., *Prognostica della comunicazione umana*, Astrolabio, 1971.

Biography

Nunzio Cennamo (1975), Ph.D. Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione- Facoltà di Ingegneria- Seconda Università di Napoli, via Roma n.29 Aversa. Email: nunzio.cennamo@unina2.it

IL RUOLO DEI MODELLI DELL'INGEGNERIA DELL'INFORMAZIONE NELLE NUOVE PROSPETTIVE DIDATTICHE

Nunzio Cennamo¹

Abstract

La società dell'ICT appare sempre più complessa, data la contaminazione tra i saperi e le discipline che sembrano aver valicato ogni confine. Assistiamo da diversi decenni alla applicazione dei modelli dell'Ingegneria dell'Informazione nella descrizione dei fenomeni in quasi tutte le discipline umanistiche. Basti pensare al concetto di feedback che è stato usato in maniera predominante in psicologia, in comunicazione, in quasi tutte le scienze umane, in economia e non solo. Le stesse fasi di sviluppo di un software sono divenute le linee guida nella moderna pedagogia con l'analisi dei prerequisiti, la programmazione dell'intervento formativo, l'attuazione della dinamica insegnamento-apprendimento ed il testing sulla ricaduta formativa. In altri termini, i modelli dell'Ingegneria dell'Informazione sono divenuti propri di contesti afferenti a quasi tutti i saperi. La proposta per una nuova prospettiva didattica, alla luce dei problemi emersi dall'indagine OCSE-PISA circa la didattica della matematica, potrebbe essere quella volta ad un capovolgimento di ruoli e di egemonie. Perché non usare i contenuti delle scienze umane per insegnare la matematica? Si potrebbe, per esempio, presentare come paradigma lo studio delle funzioni discrete attraverso la funzione "stampa unione", facendo divenire la banca dati variabile indipendente discreta e la "lettera tipo" variabile dipendente. Al variare dei *records* si disegna il codominio dell'insieme delle lettere tipo.

Keywords - Didattica della matematica, didattica metacognitiva, ingegneria dell'informazione

Introduzione

Il presente articolo vuole stimolare nuove discussioni in ambito scientifico e didattico su come, quando e perché occorrono strumenti formali per descrivere e rappresentare una realtà sempre più complessa. Come nel passaggio dal linguaggio naturale, fatto di simboli e icone, si è costruiti linguaggi artificiali, fatti di regole semantiche e di sintassi, per amplificare le potenzialità espressive dell'uomo, così la nuova pedagogia dovrà evolversi in approcci metacognitivi ricchi di modelli formali capaci da un lato di generare filtri verso il rumore dovuto all'eccesso di informazioni, tipico delle società digitali, e dall'altro di stimolare la formazione permanente in una società in continua trasformazione di simboli e codici.

Messa in questi termini, si potrebbe presentare agli studenti una nuova matematica non più lontana dalla loro lingua madre o da qualsiasi altro linguaggio; si tratterebbe, infatti, di codici alfanumerici combinati opportunamente per codificare informazioni secondo regole prestabilite.

Per illustrare la tesi, presenteremo due sezioni che definiranno paradigmi utili a rappresentare in modo semplice quanto potrebbe accadere nel prossimo futuro.

Il primo paragrafo prova a descrivere il complesso concetto dell'isomorfismo attraverso un semplice esempio di linguistica.

Il secondo, invece, prova a far comprendere il concetto di funzione attraverso la stampa unione.

¹ Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione - Seconda Università degli Studi di Napoli

1. L'isomorfismo

Nella letteratura dell'ingegneria dell'informazione la parola "isomorfismo" viene usata quando due strutture complesse possono essere mappate una nell'altra, in modo che per ogni parte di una struttura c'è una parte corrispondente nell'altra struttura, dove "corrispondente" significa che le due parti giocano ruoli simili nelle loro rispettive strutture. Più formalmente, in analisi, un isomorfismo è un'applicazione biettiva " f ", ovvero una relazione tra dominio e codominio, tale che ad ogni elemento del dominio corrisponda uno ed un solo elemento del codominio e viceversa, tra due insiemi dotati di strutture della stessa specie tale che, sia " f " che la sua inversa " f^{-1} " sono omeomorfismi, cioè applicazioni che preservano le loro strutture caratteristiche.

Se esiste un isomorfismo fra due strutture, le due strutture sono dette isomorfe. Due strutture isomorfe, a un certo livello di astrazione, si possono considerare essenzialmente uguali; ignorando le identità specifiche degli elementi degli insiemi sottostanti ad esse e focalizzandosi solo su aspetti rilevanti delle strutture stesse, le due strutture si possono identificare.

Sin qui quanto classicamente viene presentato agli studenti in un corso di analisi o in altri corsi tipici delle facoltà scientifiche.

L'idea è quella di mostrare come in linguistica esistono processi tipici di spazi isomorfi.

All'uopo ricordiamo lo "strumento ingegneristico" della trasformata di Laplace. La trasformata di Laplace, infatti, consente ad esempio di prendere un'equazione differenziale, difficile da risolvere, e trasformarla in un polinomio all'interno di un altro spazio isomorfo. Risolto il polinomio in tale spazio, in modo semplice, si effettua l'antitrasformata per tornare nello spazio di partenza, come rappresentato in figura 1.1.

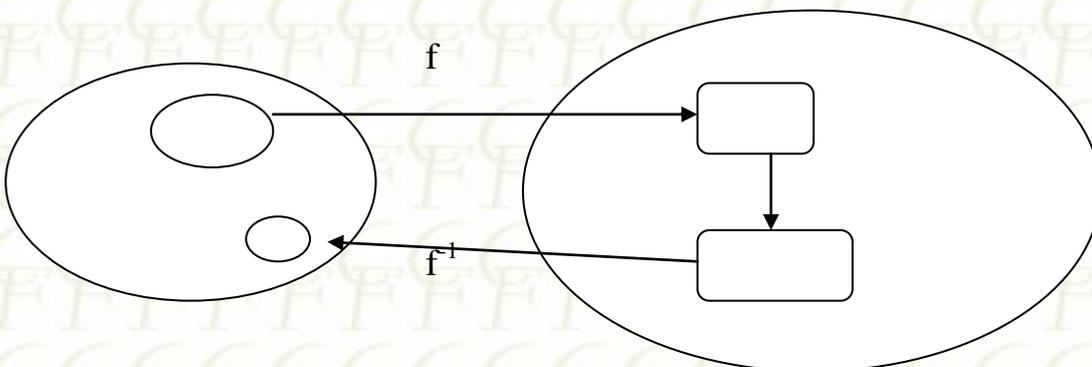


Fig. 1.1 Rappresentazione di un esempio di isomorfismo

Questo processo sembra descrivere perfettamente l'atteggiamento di un individuo che legge un quesito in una lingua che non è propria e che pertanto non sa "risolvere" in modo semplice. In modo intuitivo, allora, l'individuo tende a tradurre il testo nella propria lingua madre, per poi elaborarlo. Quindi, produrrà la risposta al quesito in lingua madre, che infine provvederà a tradurre nella lingua di partenza.

In altri termini, l'isomorfismo potrebbe essere spiegato agli studenti attraverso il paradigma appena illustrato e viceversa il paradigma appena illustrato potrebbe mostrare attraverso l'isomorfismo i modelli cognitivi dell'essere umano in un'ottica di approccio metacognitivo.

L'approccio metacognitivo, infatti, include una serie di conoscenze, notizie e dati su come funziona la mente umana. L'insegnante fornisce allo studente informazioni generali, quasi una "teoria della mente", sui vari processi cognitivi, sui meccanismi che li rendono possibili, sui limiti che necessariamente condizionano le prestazioni mentali e sui fenomeni tipici più frequenti.

All'interno di queste conoscenze teoriche generali sono particolarmente importanti tre aspetti, che si possono affrontare spiegando qualsiasi processo cognitivo: il funzionamento in generale e cioè la tipicità normale; i limiti del processo stesso; la possibilità di influenzare attivamente lo svolgimento del processo cognitivo attraverso esperienze che lo possano far crescere in estensione e complessità oppure con strategie di autoregolazione e di aumento dell'efficacia del processo stesso.

Lo studente in un approccio metacognitivo deve gestire attivamente una continua dialettica tra i processi di auto-osservazione, auto-direzione e auto-valutazione.

La novità significativa dell'approccio didattico metacognitivo consiste proprio nel cercare di far "uscire allo scoperto" i processi di autoregolazione, rendendoli consapevoli nel loro svolgimento e nella loro funzione rispetto alle prestazioni e nell'insegnare allo studente modalità sempre più attive ed efficaci di controllo dei propri processi cognitivi.

Ricordiamo all'uopo che scopo della didattica metacognitiva è attivare o rendere consapevole questo processo di autoregolazione nello svolgimento di operazioni di apprendimento, memorizzazione o *problem solving*, attraverso interventi didattici specifici e percorsi di esercitazioni sistematiche.

In una situazione di *problem solving*, tipica dell'ingegneria, lo studente dovrebbe passare attraverso le seguenti fasi:

- riconoscere il compito;
- ricordare quali funzioni cognitive siano coinvolte nel *problem solving* e quali operazioni siano richieste;
- ricordare quale metodo e sequenza di operazioni siano richiesti dal *problem solving*;
- essere consapevole delle proprie debolezze nel *problem solving*;
- elaborare strategie di auto-aiuto per lo svolgimento corretto del *problem solving*;
- osservare e valutare i propri progressi.

L'osservazione rilevante che va aggiunta sul paradigma linguistico è che nei processi mentali di traduzione di una lingua descritti dall'isomorfismo, la lingua che ne deriva è artificiale, priva di naturalezza e appare semplicemente come una trasposizione meccanica perdendo tutta la fluidità, che dovrebbe essere invece un particolare non sottovalutabile in chi si accinge a comunicare attraverso una lingua differente da quella materna.

Nel discente non nasce una visione critica della lingua appresa poiché ne assapora le strutture e ne tenta l'utilizzo, rievocando gli stessi procedimenti di acquisizione della lingua materna [1]. Egli, infatti, impara le regole morfologiche attraverso la comparazione dei due sistemi linguistici, mentre durante lo studio di una seconda lingua si dovrebbe imparare a pensare in quella lingua, considerandola come un'opera grezza ancora da scolpire e non come copia di una già esistente. La comparazione dei due meccanismi grammaticali comporta in molti casi la creazione di grosse lacune, che il discente possiede nella lingua madre e che trasporta nella seconda lingua [2].

Quindi le procedure che prediligono la riflessione rappresentano una sfida ma spesso anche un ostacolo per coloro i quali non padroneggiano la lingua madre, mentre per chi ha una visione analitica e soprattutto buone basi grammaticali nella lingua madre, l'apprendimento viene facilitato. Per il primo gruppo, si parla spesso in caso di fallimento nei processi di acquisizione, di persone poco dotate. Ma il punto fondamentale non riguarda la propensione più o meno sviluppata di un individuo, bensì l'elaborazione di un metodo che sia più o meno consona alle esigenze dell'uno o dell'altro. In altri termini, occorre un agire "consapevole".

Infine, per chiarire ulteriormente l'asserto presentato possiamo usare come elemento caratteristico della tesi i linguaggi di programmazione.

Nei moderni calcolatori vengono usati quasi sempre linguaggi di programmazione ad alto livello. Questi linguaggi rappresentano ambienti formali dotati di evolute regole di sintassi e di semantica. Il programmatore usa questi ambienti per scrivere linee di codice finalizzate alla risoluzione di un problema. Questi codici vengono poi tradotti "meccanicamente" da un compilatore in linguaggio macchina. La macchina esegue il codice e da una risposta al programmatore. In altri termini, il compilatore non fa altro che creare un isomorfismo tra il linguaggio ad alto livello e il linguaggio macchina.

2. La funzione discreta

Le funzioni discrete, alla luce della enorme crescita del calcolo numerico, assumono un significato sempre più utile all'interno della didattica per orientare gli studenti verso la discretizzazione delle funzioni continue per la risoluzione dei problemi attraverso l'ausilio di un calcolatore [3].

Un esempio utile alla spiegazione delle funzioni discrete, attraverso paradigmi lontani dalla matematica classica, potrebbe essere quello della funzione “stampa unione” tipica dei programmi di videoscrittura. In altri termini, l’idea è quella di correlare un concetto matematico con un’applicazione pratica del “mondo Office” per stimolare approcci metacognitivi.

Ricordiamo che la “stampa unione” è quel processo dei programmi più comuni di videoscrittura che, combinando le informazioni contenute in un’origine dati con una “pubblicazione”, consente di stampare una serie di pubblicazioni personalizzate singolarmente. La stampa unione viene generalmente utilizzata per inserire automaticamente gli indirizzi su buste, etichette, cartoline, lettere tipo, brochure, notiziari e altre pubblicazioni per spedizioni di gruppo. La stampa unione consente inoltre di personalizzare le pubblicazioni, ad esempio con l’inserimento di note. Nelle pubblicazioni è possibile unire sia testo sia immagini. In figura 2.1 è illustrata un’immagine relativa allo strumento stampa unione.

In altri termini, da un punto di vista cognitivo, nel preparare un documento come una lettera tipo l’operatore si riferisce non più a dei soggetti, ovvero a delle costanti, ma a delle variabili chiamate campi.

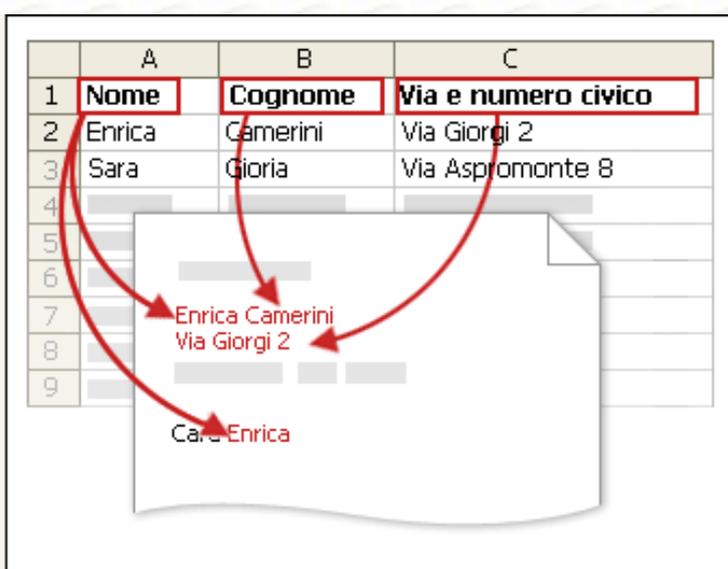


Fig. 2.1 Lo strumento “stampa unione” tipico delle applicazioni di video-scrittura

In questo modo, volendo vedere questo strumento come l’implementazione di una funzione discreta, abbiamo che la variabile indipendente discreta diventa l’insieme di tutti i campi che rappresentano il cosiddetto record nella banca dati, la quale, quindi, può essere associata al concetto di dominio o campo di esistenza. La lettera tipo, di conseguenza, diventa, nel suo complesso, una variabile dipendente, funzione dei singoli records.

Secondo questa descrizione, al variare dei records si disegnano tutti i valori della variabile dipendente, cioè l’insieme delle diverse lettere tipo personalizzate che, nel loro complesso, rappresentano una sorta di codominio come rappresentato in figura 2.2.

Con questo esempio possiamo descrivere i due aspetti chiave dell’approccio metacognitivo. Infatti, esso è polivalente per il suo carattere di metodo generalizzabile nelle più disparate condizioni di apprendimento. È trasversale perché comune ai vari ambiti di insegnamento e capace di seguire l’individuo nel corso dell’intero suo cammino scolastico.

L’approccio didattico metacognitivo è senza dubbio lo sviluppo recente più interessante e utile tra quelli originati nell’ambito della psicologia cognitiva e viene applicato attualmente con risultati positivi sia a livello della metodologia didattica rivolta alla generalità degli alunni, sia negli interventi di recupero e sostegno di quelli con difficoltà d’apprendimento. Quando si parla di metacognizione s’intende l’insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo.

In un qualsiasi processo cognitivo si possono distinguere, da un lato, le operazioni che rendono possibile il processo e dall'altro gli aspetti metacognitivi rappresentati dalle conoscenze, valutazioni e decisione che portano il soggetto ad effettuare il processo in un modo piuttosto che in un altro. Con la metacognizione si stanno introducendo nella didattica e nel lavoro educativo delle novità importanti anche a livello di contenuti, di obiettivi e di abilità che lo studente troverà utile apprendere ed usare.

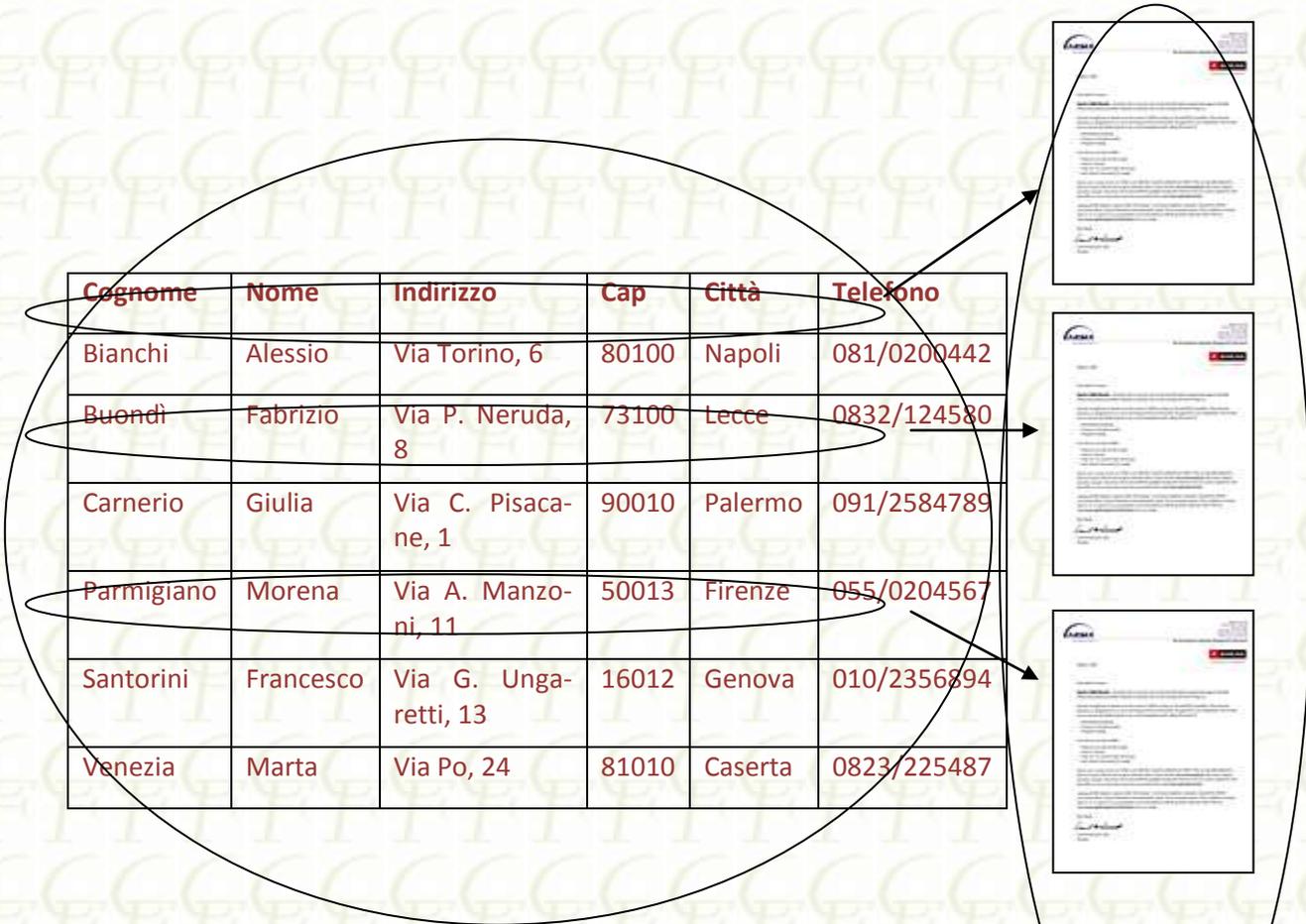


Fig. 2.2 Lo strumento “stamp union” visto come funzione discreta

Dal punto di vista educativo il ruolo della metacognizione consiste nel rilevare che il processo educativo non deve incidere soltanto sulle abilità di base possedute o acquisite, o sui prodotti dell'apprendimento, ma soprattutto sulle modalità di comprensione ed utilizzazione delle abilità stesse.

L'obiettivo della didattica metacognitiva è quello di offrire agli studenti l'opportunità di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente e di riflettere su questi processi per divenire sempre più autonomi nell'affrontare situazioni nuove. Di qui l'idea di mappare la cultura scientifica in quella umanistica e viceversa [3]. In figura 2.3 è rappresentata una espressiva icona dei “due mondi” che si incontrano all'interno del nostro cervello.

La novità significativa dell'approccio didattico metacognitivo sta nel fatto che l'attenzione dello studioso e dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali e di metodi nuovi per “insegnare come fare a”, quanto a formare quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei semplici processi cognitivi primari (quali leggere, calcolare, ricordare, ecc). Questo andare al di là della cognizione significa innanzi tutto sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo ed in quali condizioni. L'approccio metacognitivo tende anche a formare le capacità di essere “gestori diretti” dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni ed indicazioni operative.

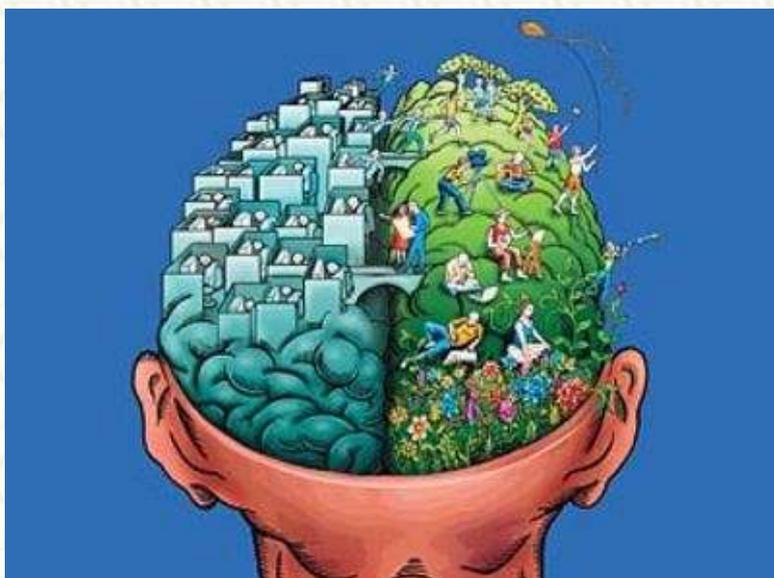


Fig. 2.3 Icona della contaminazione tra le scienze umane e la cultura scientifica

Molti studi hanno evidenziato con chiarezza come bambini, anche in età scolare, siano capaci di operare riflessioni circa il funzionamento della propria attività cognitiva e sugli eventi mentali più in generale. Così essi, crescendo, maturano una propria “teoria della mente” e una propria sensibilità metacognitiva. Il fatto che età cronologica, sviluppo intellettuale generale e sviluppo metacognitivo siano fortemente connessi costituisce una prima prova intuitiva della rilevanza della metacognizione e pone il problema della relazione esistente fra questi aspetti.

Si è ipotizzato che una maggiore intelligenza permette una maggiore capacità metacognitiva e, viceversa che la metacognitività sia uno degli elementi che determinano criticamente lo sviluppo intellettuale, oppure che l’uno e l’altro siano il risultato della mediazione di vari fattori (quali le esperienze, le interazioni sociali, il linguaggio, l’incremento delle risorse cognitive implicate nell’elaborazione dell’informazione) che tipicamente si sviluppano in età evolutiva. La conoscenza metacognitiva viene acquisita attraverso noi stessi e attraverso gli altri. Attraverso noi stessi, essa sorge sia in base alle esperienze che facciamo durante lo svolgimento dei nostri processi cognitivi, sia in base alla riorganizzazione cui progressivamente il sistema è sottoposto. Gli studi sulla coscienza hanno mostrato che, generalmente, siamo coscienti dei prodotti della nostra attività cognitiva (ad esempio, i contenuti del nostro pensiero), ma non siamo coscienti dei processi (processi che si svolgono quando pensiamo).

Il bambino può acquisire conoscenze metacognitive anche attraverso gli altri. Il ruolo dell’ambiente culturale è provato da alcune ricerche che hanno mostrato la relazione esistente fra concettualizzazione dei genitori e degli insegnanti da un lato e idee dei bambini dall’altro.

Un caso particolare di acquisizione mediata socialmente è rappresentato dall’autocontrollo, che sembra in parte dovuto alle interiorizzazioni di consegne verbali degli adulti.

Secondo il suggerimento della scuola russa ripreso dai moderni approcci cognitivo-comportamentali, molte forme di processo di pensiero interiore sorgono infatti dalle ripetute esperienze di messaggi verbali: ad esempio, il bambino che si è sentito ripetere più volte che bisogna valutare le alternative prima di decidere, progressivamente interiorizza questa dimensione riflessiva.

Dal punto di vista educativo tutti questi spunti suggeriscono che è possibile e non particolarmente difficile, influire direttamente, attraverso l’istruzione, sullo sviluppo metacognitivo del bambino. Per l’insegnante che opera in modo metacognitivo si profila una grossa opportunità di ritagliare per sé un ruolo formativo di non poco conto verso le nuove generazioni. Nel contempo, però, il docente, rischia di smarrirsi nella selva delle difficoltà di chi lascia la vecchia via (conosciuta e praticata) per accogliere e sperimentare il nuovo. L’approccio metacognitivo presuppone quasi, da parte dell’insegnante, l’assunzione di una specifica forma mentis basata su un singolare modello di interazione con lo studente.

Esso offre, d'altro canto, maggiori sicurezze sulle conoscenze di ciò che l'insegnante dovrebbe insegnare, su quali processi cognitivi dovrebbe innescare, sul tipo e sulla qualità dell'interazione che esso dovrebbe instaurare con lo studente. In altri termini, l'approccio metacognitivo può essere visto, secondo la teoria dei sistemi, altro valido e trasversale modello dell'ingegneria dell'informazione [4], come un sistema complesso caratterizzato da diversi sottosistemi tutti correlati tra di loro, come descritto sinteticamente in figura 2.4.

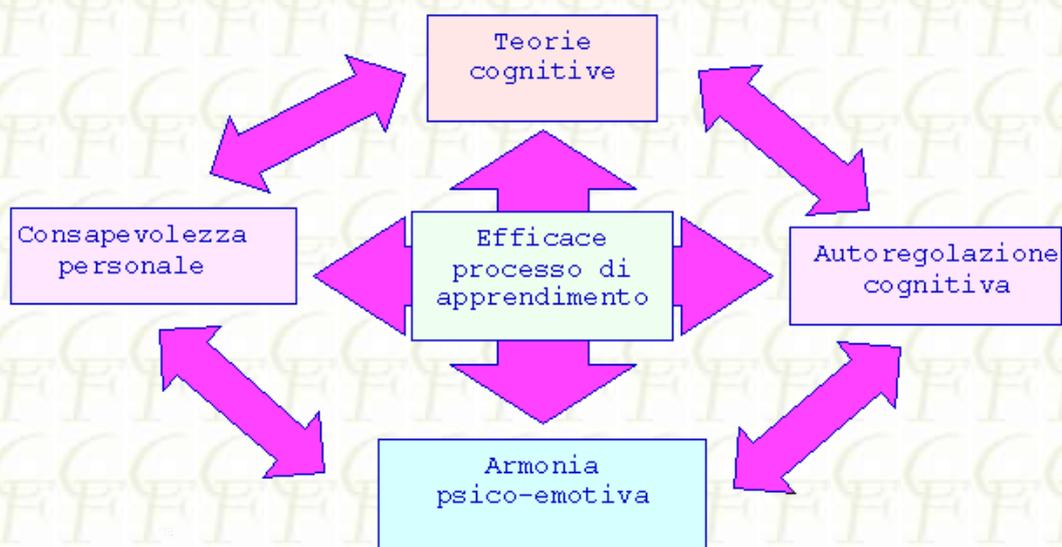


Fig. 2.4 Schema del sistema metacognitivo con i relativi sottosistemi

Come affermato da Vygotskij, l'apprendimento e lo sviluppo del pensiero stesso dipendono strettamente dalla qualità delle interazioni individuo - ambiente, inteso in particolare nella sua componente sociale. Studiosi come Vygotskij, Luria, Bruner, Feuerstein hanno individuato una serie di interazioni che favoriscono l'apprendimento nelle persone, sia nei bambini, che negli adolescenti, che negli adulti. Dobbiamo infatti porre a monte di ogni intervento educativo l'idea di una costruzione attiva delle conoscenze e metaconoscenze da parte dell'individuo che ha inizio in età scolare, ma prosegue ben oltre nel corso dell'intera esistenza. Infatti tutti noi manifestiamo una motivazione intrinseca all'apprendimento che si concretizza nel desiderio di ciascuno di riflettere sul proprio sé, sul proprio comportamento, sulla propria conoscenza. In questa ottica va inteso lo sviluppo delle abilità cognitive e metacognitive, cioè delle capacità di costruire autonomamente e continuamente il proprio sapere in modo che ciascuno sappia adattarsi a molteplici situazioni nuove e complesse. Il ruolo dell'insegnante deve essere quello di formare, ossia costruire e potenziare le capacità che le persone useranno domani. L'approccio metacognitivo riserva un ruolo fondamentale all'insegnante: quello di "facilitatore" di cambiamenti strutturali nei discenti, laddove con questo termine si intende un processo complesso che non riguarda la compensazione di particolari comportamenti, singole abilità o specifiche competenze, ma qualcosa che interessa direttamente la struttura dei processi mentali e, proprio per questo, rimane stabile nel tempo.

È importante ribadire chiaramente due aspetti chiave:

1. L'approccio metacognitivo è una modalità di intervento polivalente e trasversale all'intero processo di apprendimento;
2. Esso richiede un utilizzo altamente intenzionale e professionalmente corretto da parte degli insegnanti.

L'approccio metacognitivo rappresenta una modalità privilegiata per trasmettere contenuti a qualsiasi età, poiché mira sostanzialmente ad ottenere una crescita funzionale e strutturale del soggetto. Secondo la direzione metacognitiva è indispensabile che lo studente acquisisca consapevolezza del proprio stile di apprendimento e che sia in grado, attraverso l'adozione di appropriate strategie, di rimediare alle proprie carenze e di potenziare i propri lati forti.

3. Conclusioni

La didattica metacognitiva rappresenta la risposta alla crescita esponenziale della complessità socio-politico-economica della società dell'ICT. La nuova sfida didattica potrebbe risiedere nell'usare esempi tipici delle scienze umane nella didattica della matematica e viceversa.

I due paragrafi presentati mostrano come tale approccio stimoli strategie metacognitive che si possono rivolgere sia alla generalità degli studenti che a quelli con difficoltà di apprendimento, indipendentemente dalla natura di tali difficoltà. Quindi l'approccio metacognitivo, specie nella didattica della matematica, consente di non separare rigidamente gli interventi individualizzati di recupero e sostegno dalla didattica normale rivolta all'intero gruppo classe. Con questo articolo si vuole ampliare quindi la contaminazione tra le scienze umane e l'ingegneria dell'informazione; ciò per la descrizione dei fenomeni, per "imparare ad imparare" e perché tutti gli aspetti comunicativi e culturali, dalla poesia alla politica, dalla pittura alla filosofia, nascono da processi cognitivi elaborati dal nostro cervello.

References

- [5] PALLOTTI G., *La seconda Lingua*, Bari, Laterza, 2000.
- [6] SERRA BORNETO C., *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci, 1998.
- [7] CENNAMO N. et al., *La Città che Vogliamo*, Melagrana, 2010.
- [8] WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J, JACKSON DD, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, 1971.

Biography

Nunzio Cennamo (1975), Ph.D. Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione- Facoltà di Ingegneria- Seconda Università di Napoli, via Roma n.29, Aversa. Email: nunzio.cennamo@unina2.it

**LE FILOSOFIE INCONSAPEVOLI
IL DISAGIO: DALLA MEDICINA ALLA MAIEUTICA**

Fabio Fineschi

Abstract

Senza aspirare all'enunciazione di verità assolute e con le dovute cautele, ci permettiamo di auspicare, da parte della scienza medica e nell'ambito delle competenze che le sono proprie, il recupero di una dimensione filosofica tesa alla comprensione dell'essere umano nella sua interezza e dei suoi rapporti con i contesti ambientali. Da parte nostra si rigetta ogni chiusura pregiudiziale nei confronti dell'approccio farmacologico ma, come si tenta di spiegare in questo lavoro, se ne respinge l'abuso, quella forma mentale che tende a considerare "malattia" ogni manifestazione di turbamento esistenziale.

Premessa

Esiste una dimensione psicologica solo là dove è presente una dimensione filosofica, ovvero, una visione consapevole o inconsapevole della vita e dell'esistenza. Guardando la realtà psichica da questa prospettiva si comprende il peso che tale visione o filosofia possa avere nell'organizzazione della mente umana. Accade anche che non si sia coscienti di avere una visione dell'esistenza e con questa, in ragione di questa, delle aspettative rispetto a ciò che ci attendiamo dalla vita. Accade, purtroppo molto spesso, che aspettative e vita reale siano divergenti e così s'innesci il disagio psichico, il disadattamento a se stessi, il disorientamento filosofico dell'esistenza. Emerge, sì, la malattia, ma questa più che nell'individuo vive nelle sue relazioni interne ed esterne. In questo caso, a nostro avviso, non si tratta di questioni neurologiche, non è un problema di biochimica cerebrale ma di pensieri e fatti che si scontrano. C'è un punto di vista sommerso in noi, uno sguardo filosofico con il quale osserviamo e ci osserviamo, un esteta rigoroso e intransigente nascosto dietro a tante maschere; perché come diceva Nietzsche tutto ciò che è profondo ama la maschera.

Il disagio non è una malattia ma una difficoltà esistenziale che può cogliere chiunque in ogni periodo della propria esistenza. A partire da tale presupposto ne segue che l'esperienza del disagio di per sé equivale ad un turbamento che investe le ragioni del nostro vivere e il senso della vita stessa; il senso dell'esistenza, ogni domanda a tale riguardo, ha valore filosofico. Tutta la nostra società, oggi, vive una situazione di disagio. Lo studio della filosofia equivale, a mio avviso, al livello più alto della dialettica domanda-risposta. All'interno di questa cornice la maieutica si rivela come lo strumento intellettuale più adatto allo svolgimento del discorso interiore e a quello con il mondo.

L'insegnante di filosofia si configura come l'educatore del pensiero per eccellenza e per tale ragione egli può utilizzare al meglio lo strumento maieutico estrapolandolo proprio dalla storia della sua materia. Con la maieutica la filosofia cessa di essere semplicemente una "materia" e diventa "condizione" dell'esistenza, la cifra fondamentale dell'ontologia umana. Da questa prospettiva filosofia e didattica tendono a diventare un tutt'uno. Sappiamo bene che a domande sbagliate seguono risposte sbagliate, su se stessi e sul mondo. Il professore di filosofia è come il guardiano dell'apprendimento perché può essere illusorio il sapere su qualcosa se non ci si interroga appropriatamente sulla qualità di questo sapere e così trasformarlo in vera conoscenza. L'epistemologo, in fondo, è per la scienza ciò che l'avvocato del diavolo è per la curia: l'ostacolo ultimo prima della consacrazione di ogni conoscenza o santità.

L'approccio di tipo medico-psichiatrico

Nella sostanza l'intervento psicopedagogico agisce sul disagio mentale (in senso lato) del soggetto rovistando nel sistema di relazioni che questo intrattiene con la realtà circostante, la pedagogia è per sua natura una scienza di confine tra l'intrapsichico e il sociale e per questo essa non può chiudersi né dentro il singolo e né fuori da esso.

Rispetto alla variegata casistica di situazioni che possiamo indicare come "disagio mentale–esistenziale" si pone un problema di natura umanistica e sociale, spesso non sufficientemente evidenziato nel mondo della sanità che è quello delle relazioni intercorrenti tra chi vive tali anomalie comportamentali e il mondo.

L'approccio di tipo medico-psichiatrico al disagio fa sì che quest'ultimo si trasformi quasi subito in "patologia mentale" e dunque la persona interessata divenga automaticamente percepita come malata. Potremmo dire che il "malato" si trova a vivere una relazione "particolare" con il medico che tende a porre in secondo piano ogni altro tipo di rapporto con l'ambiente. Il "malato" deve farsi curare dal medico, il quale deve guarirlo. In base a tale principio il paziente e il medico divengono gli unici attori sulla scena, ma solo uno di loro, il secondo, ha una funzione "attiva" rispetto al problema. Il primo, che vive la sua condizione di disagio, ricopre il ruolo di chi passivamente si trova colpito da un male e altrettanto passivamente aspetta di esserne guarito.

Il salto di qualità rispetto allo scenario sopra riportato consiste nel riconsiderare tutta una serie di fattori umani e sociali che restituiscano al soggetto direttamente interessato e al suo nucleo familiare un ruolo importante nella gestione o il superamento del disagio. Il supporto, o trattamento psicopedagogico, ad un individuo disadattato-disagiato, non fondandosi sull'individuazione di una patologia mentale non mira neanche al raggiungimento di una presunta guarigione dello stesso. In ambito medico la guarigione implica, in senso generico, il recupero dello stato di salute precedente all'avvento della malattia o, quanto meno, una riduzione o l'azzeramento dei sintomi della stessa. Nel nostro caso l'obiettivo finale è quello del superamento dello stato di disagio attraverso un percorso educativo e/o rieducativo in senso evolutivo e non indirizzato verso gli stati emotivi/cognitivi del passato del soggetto; l'apporto dello psicopedagogista consiste, dunque, nel promuovere un cambiamento nell'individuo. In questo senso il cambiamento si configura come processo "metaboleico": dal gr. *metaballein*: cambiare, trasformare, variare; *metabolé*: cambiamento, spostamento.

L'obiettivo fondamentale e finale del processo educativo/rieducativo è quello del "cambiamento". Esso è identificabile come processo vitale del divenire storico-sociale-psicologico e sostanzialmente cognitivo di un dato individuo (Demetrio, 1990). L'azione formativa, dunque, può dirsi anche di "ridefinizione" in quanto opera una ristrutturazione cognitiva ed emotiva del soggetto soprattutto in rapporto al mondo esterno.

L'inconscio come noumeno interno

Da dove inizia il nostro contatto con la realtà? Inizia da ciò che siamo in senso biologico, neuronale e filosofico: è questa la realtà che esperiamo come "io" e con la quale, dalla quale, accediamo al reale in senso lato. Ognuno di noi costituisce un dominio autopoietico che, insieme, è realtà che percepisce la realtà e realtà percepita da se stessa.

Hegel parlerebbe di pensiero che pensa la realtà di cui esso stesso è parte. La dimensione psichica altro non è che un aspetto dell'esistente che ha coscienza di sé. Potremmo citare ad esempio il famosissimo "Cogito ergo sum" (penso dunque sono). Realtà che con il pensiero acquisisce coscienza di sé ovvero coscienza di esistere. C'è comunque da sottolineare il fatto che il pensiero è realtà pensante, parte di realtà deputata a pensare e perciò a pensarsi e trovare definizioni di sé e ognuna di queste, una volta emessa, sarà parte della realtà, nuova realtà. L'esistente si compone anche dell'inesistente in quanto abbiamo la sua inesistenza, la sua assenza. Kant con il concetto di noumeno ha aperto un'altra porta sulla realtà, una dimensione dell'esistente che non passa necessariamente attraverso il filtro dell'io sensibile ma che comunque c'è. La mente ha la possibilità di concepire ciò che sfugge alla sensibilità fisica, la mente può andare oltre. Quando con la psicoanalisi si è "scoperto" l'inconscio, che cosa abbiamo fatto? Potremmo dire, forse, che abbiamo tentato di definire un luogo ideale del nostro sistema psichico nel quale si trovano tutti quei contenuti, quei frammenti di senso di cui non abbiamo coscienza. Avere coscienza corrisponde, però, ad una forma di esperienza simile a quella tipica degli organi di senso. Le emozioni, infatti, vengono da noi indicate con il termine "sentire" che rimanda alla funzione dell'organo di senso dell'udito: l'orecchio. L'inconscio, però, non esiste come luogo, ma come condizione, stato psico-emotivo non percepito, come presenza di ciò che non appartiene ancora alla dimensione del pensare e del pensato; l'inconscio è il nostro

noumeno interno: l'esistenza in noi di eventi psichici densi di significati ma sfuggenti alla nostra sensibilità. Questa dimensione interiore amplifica, a nostro avviso, il senso e la portata della maieutica socratica come strumento di ricerca psicologica e di disvelamento di sé e/o dell'altro. La maieutica è uno strumento d'indagine di natura filosofica e non è definibile propriamente un metodo perché di questo le manca l'orditura teorica: non preordina, non definisce, non stabilisce e quindi, sostanzialmente, non deforma. Concettualmente la prassi metodologica ha delle proprie necessità, pone le sue condizioni e da queste è condizionata la visione stessa della realtà. La domanda, intesa come meccanismo psichico che sta alla base di ogni forma di apprendimento cosciente, costituisce la particella elementare del pensiero. L'uso della maieutica, dunque, è paragonabile a ciò che accade in medicina quando si somministra un farmaco il cui principio attivo è una sostanza prodotta anche dal nostro organismo, come gli ormoni, il cortisone, l'insulina ecc. ecc.: il congegno "domanda" è uno stimolo che la mente riceve dall'esterno così come può produrlo da se stessa. Colui che è oggetto di un procedimento maieutico è portato ad interrogare le proprie affermazioni, come dire, la propria organizzazione mentale. Come vedremo, essa interroga il proprio materiale verbale (le proprie affermazioni). In tutto questo si palesa la capacità del sistema nervoso e di ciò che da esso scaturisce, la mente, di cogliere e discernere l'ignoto dal noto. Il primo corrisponde alla mancanza di senso, al non interpretabile, il secondo corrisponde, invece, al senso compiuto delle cose. La domanda è il dispositivo psichico con il quale la mente dà il via ai tentativi di organizzazione di senso e significato. Le categorie del pensiero, da Aristotele a Kant e anche al Piaget, altro non sono che la cornice entro la quale l'uomo è legittimato, dalla natura e dalla filosofia, ad interrogarsi. Socrate con la sua maieutica ha, secondo noi, anticipato filosoficamente il concetto di inconscio, consentendo all'uomo di riconsiderare la propria idea di conoscenza: la consapevolezza dell'eterna parzialità del conoscere, della vastità della realtà, un nuovo incontro con il già compreso per scoprirne la fondamentale incomprendibilità. Non si postula l'impossibilità del conoscere ma la sfuggevolezza del concetto stesso di conoscenza.

Sono le filosofie che organizzano le psicologie

La domanda maieutica deve rivelarsi quale elemento di catalizzazione degli schemi mentali esistenti nella mente di un dato soggetto. La domanda, dunque, deve essere la ragione per la quale il materiale cognitivo-emotivo presente in un soggetto si trova costretto ad organizzarsi in contenuto narrabile, raffigurazione compiuta e dotata di senso. Dice Mounier: - *La persona si afferma in un continuo sforzo di assimilazione dei dati provenienti dall'esterno. Essa elabora se stessa elaborandoli*¹. Questa è una delle affermazioni con le quali Mounier delinea i fondamenti della filosofia personalista nella quale i concetti di persona e di relazione divengono inscindibili e reciprocamente imprescindibili. Comunque sia il compito della maieutica è quello di attivare la funzione meta-cognitiva della mente che ne è oggetto.

Partiamo adesso da un punto fermo: esiste una dimensione psicologica solo là dove è presente una dimensione filosofica, ovvero, una visione cosciente della vita e dell'esistenza. La psicodinamica, o psicologia dell'inconscio, indaga livelli diversi di coscienza e cioè stati dell'essere che orientano l'assetto emotivo-cognitivo (visioni di sé e dell'esistenza) di cui gli esseri umani non sono immediatamente coscienti. Nell'ambito di un trattamento psicopedagogico l'uso della maieutica, il colloquio che si identifica con la "brachilogia" socratica (discorso che si basa su battute brevi) segue una logica opposta a quella psicoanalitica. Quest'ultima, infatti, parte dalle libere associazioni e/o il contenuto onirico per giungere ad una interpretazione del sintomo nevrotico o, comunque, del disagio psichico del cliente. La psicoanalisi inizia il suo lavoro dagli scarti della mente, indizi sulla presenza di eventi psichici non identificati. Con la maieutica, invece, si inizia a lavorare dalle argomentazioni coscienti del cliente, da ciò che egli sostiene coscientemente e dalla convinzione di una presunta cognizione di causa. La domanda maieutica, però, ha la caratteristica di chiedere ragione di quelle affermazioni, essa promuove l'indagine proprio da parte di chi le ha prodotte, dalla parola cerca di risalire al pensiero dal quale scaturiscono. Citiamo S. Agostino il quale attribuisce alla verità la struttura del pensiero e del linguaggio. Nel linguaggio umano pensiero, conoscenza e comprensione costituiscono un'unità in rapporto dialettico con la parola, pensata e detta; il pensiero si esprime in un linguaggio interiore che si manifesta e si storicizza in linguaggio esteriore. La comprensione avviene nel pensiero e si esprime nella parola. La parola manifesta quindi la comprensione della verità di una realtà. La domanda maieutica costringe il cliente ad indagare le proprie affermazioni e a scoprirne la quota di fondatezza razionale, smascherandone così la forma filosofica.

¹ Emmanuel Mounier, *Il Personalismo*, AVE, Firenze 2005.

Lavorare in senso maieutico significa far sì che qualcosa di ciò che appartiene alla natura della domanda passi nella risposta, il che non vuol dire suggerimento di questa ma messa in luce delle conseguenze dell'affermazione fatta dal cliente; ad esempio: **affermazione 1)**- *Nella mia vita niente è andato come avrei voluto*-.

Domanda maieutica:- *Quindi lei vive una vita completamente insoddisfacente?*

Affermazione 2):- *Be... completamente insoddisfacente forse no, ma non è come io l'avrei voluta.*

Domanda maieutica:- *Allora, se ho capito, nella sua vita vi sono aspetti che non ritiene insoddisfacenti?*

Affermazione 3):- *Sono soddisfatto del mio matrimonio ma detesto il mio lavoro.*

Domanda maieutica:- *Cosa intende quando dice che detesta il suo lavoro?*

Affermazione 4):- *Intendo il fatto che la mia carriera non ha avuto gli sviluppi che mi aspettavo.*

Domanda maieutica:- *Se ho capito bene più che il suo lavoro lei detesta la posizione raggiunta al suo interno.*

Affermazione 5):- *Sì, in pratica è così, oggi dovrei essere a livello dirigenziale, invece.*

Domanda maieutica:- *Dunque, se ho capito, se le dessero la qualifica di dirigente oggi vivrebbe il suo lavoro in tutt'altra maniera.*

Affermazione 6):- *Sì, probabilmente sì.*

Dall'affermazione iniziale del paziente:- "Nella mia vita niente è andato come volevo" – si è arrivati al punto di farlo riflettere sul fatto che nell'ambito del lavoro egli non ha fatto la carriera che avrebbe desiderato e che questo rappresenta il suo cruccio. Il fatto che egli sia contento del suo matrimonio contraddice l'assoluto dell'affermazione di apertura. Quest'ultima affermazione contraddice la prima in quanto in essa si sostiene che "niente nella vita gli è andato come avrebbe desiderato". L'ultima affermazione del cliente si dimostra più specifica rispetto alla prima. Ciò che importa, però, non è tanto il fatto che si sia giunti ad una verità definitiva (cosa improbabile), ma importa l'aver demolito il contenuto della prima affermazione che coinvolge in maniera negativa tutta la sua vita e non un aspetto di essa.

La domanda maieutica, dunque, costituisce una sorta di continuazione logica dell'affermazione fatta, ossia mostra le conseguenze logiche della stessa. In questo senso possiamo dire che essa coglie quegli aspetti dell'affermazione che possono costituire elemento di auto-confutazione: in effetti è quest'ultima ad essere interrogata. Spesso accade che così procedendo si giunga al delinearci di una modalità di ragionamento inconsapevole che si nasconde tra le pieghe delle affermazioni consapevoli. La maieutica si configura quindi come una pedagogia della non conoscenza e quest'ultima riguarda proprio noi, il non conosciuto, l'ignoto del nostro essere profondo. Il modo di procedere maieutico, in questo caso, è riconducibile alla modalità deduttiva, dal generale al particolare perché, spesso, l'affermazione iniziale si rivela come una concettualizzazione generica e superficiale di significati più profondi. Si ricorda che Aristotele considerava Socrate l'inventore del metodo deduttivo. Dall'esempio di colloquio sopra riportato possiamo notare come emerga lentamente l'importanza che l'aspetto carrieristico ha per il soggetto in questione, tale da fargli percepire e dire che, a causa di esso, tutta la sua vita è insoddisfacente. La messa a fuoco del problema corrisponde alla presa di coscienza di un proprio modo di essere, cioè di una filosofia di vita nella quale la carriera occupa un posto di primo piano: una filosofia, fino a quel momento, inconsapevole. Come possiamo notare non si è proceduto ad una interpretazione del suo pensiero e dello stato emozionale ad esso legato ma ci si è orientati verso il suo maggiore disvelamento: non abbiamo dunque interpretato ma scoperto e/o individuato una modalità di pensiero.

L'esercizio della maieutica è paragonabile ad un lavoro di scultura: la forma emerge via via che si riduce la quantità di materiale, si lavora per sottrazione, equivale all'accorgersi di possedere uno sguardo, cioè un punto di vista, una filosofia che per quanto inconsapevole ci condiziona la vita. Una convinzione, una presunzione di conoscenza può essere condizionante indipendentemente dal fatto che sia vera o falsa. Il famoso "Cogito ergo sum" si rivela sempre un cogito parziale e di conseguenza un sum parziale. Se il pensare fonda il criterio sul quale riconosco il mio essere significa, di conseguenza, che l'intensità del mio pensiero costituisce anche la misura del mio essere. Sta di fatto che per poter pensare devo, in primo luogo, esistere e quindi essere, il pensiero è ciò che scaturisce dall'essere e si pensa in base a ciò che si è; dice Nietzsche:- *Un pensiero viene quando vuole "lui" e non quando voglio "io", cosicché è una falsificazione dello stato dei fatti dire che il soggetto "io" è la condizione del*

*predicato penso*² -. Questo equivale al dire che l'essere, nella sua essenza ontologica, non corrisponde neanche all'"io" e che anche quest'ultimo è un prodotto del pensiero che scaturisce dall'essere: un'interpretazione della propria realtà pensante. In sostanza l'esercizio della maieutica estrapola porzioni dell'io dall'essere e forse è questo il senso della consapevolezza, l'instaurarsi di un rapporto sempre più profondo tra io ed essere. Il delirio, forse, sta proprio in questa frattura, dove io ed essere cessano di stare in relazione: lo psicotico interrompe i legami tra il proprio io e la realtà ma di questa il proprio "essere" ne costituisce il primo gradino. Il nevrotico rimuove in primo luogo il rapporto tra io ed essere, il primo rifiuta contenuti che vengono ricacciati nella sfera dell'essere, dimensione vaga dell'esistere, ontologicamente presente, area del non pensato.

Parlare di noto e ignoto implica una riflessione sui meccanismi della conoscenza, o meglio, i modi di giungere ad essa. Esiste una conoscenza raggiunta empiricamente, conoscenza scientifica, e una conoscenza raggiunta per via speculativa, quindi filosofica.

Noi, con la nostra maieutica a quale tipo di conoscenza approdiamo? Sappiamo che l'approccio scientifico è possibile solo là dove si sia in presenza di eventi di natura fenomenica: visibili, misurabili, verificabili, riproducibili (principio di demarcazione) ecc. ecc. La conoscenza acquisita scientificamente è, in parole povere, una dimostrazione di ciò che, comunque, era dimostrabile, suscettibile di dimostrabilità. Ciò non vale per la conoscenza acquisita filosoficamente, questa, infatti, si misura con situazioni non fenomeniche, o non necessariamente tali, non esibisce prove e/o dimostrazioni ma è essenziale comunque per stabilire i criteri della conoscenza stessa, l'epistemologia scientifica è materia della filosofia. Questa è essenzialmente speculativa ma ciò non significa assenza di rigore logico. Un metodo di ricerca parte da principi di ordine filosofico, è in base alla "filosofia" della ricerca che ne discende il metodo. Proviamo a trovare delle risposte alle nostre domande cercando le ragioni di ciò che norma la conoscenza filosofica all'interno della filosofia stessa.

Forse non è un caso il fatto che Emmanuel Mounier si sia astenuto da una definizione della persona, che comunque sarebbe stata sempre restrittiva e insufficiente, ma, anzi, abbia spostato l'asse del suo ragionamento filosofico sulla relazione. Eppure la sua non è la filosofia della relazione ma della persona; il filosofo ha fissato su quest'ultima un punto fermo, quasi un dogma dell'inconoscibilità: *"Il mio vicino non è un Bernard Charter: egli è Bernard Charter"*³. Nessun processo formativo potrà mai cambiare questa condizione. Dall'esterno nessuno sa niente di nessuno. Le sensazioni interne di un individuo, cinestetiche e cenestetiche, le percezioni che intercorrono tra la sua mente e il suo corpo, sono note solo a lui; sfuggono completamente ad ogni possibilità esterna di conoscenza.

In base a questa riflessione potremmo dedurre che, dal punto di vista umanistico, la fenomenicità coincide con l'evidenza dell'unicità di ogni essere umano.

Il tipo di conoscenza al quale noi facciamo riferimento, quella dovuta all'uso della maieutica, non mira alla comprensione delle cause di un dato evento ma all'analisi continua dello stato del conoscere: l'evoluzione della conoscenza dal generale al particolare. Come nell'esempio di cui sopra, dove si nota il progressivo aumento della conoscenza a proposito degli stati d'animo e delle ragioni che li determinano. In questo senso la scoperta di un proprio modo di essere, di una visione della vita e, perciò, di una filosofia profonda vissuta, fino a quel momento, inconsapevolmente è paragonabile non allo studio e alla comprensione di un "fenomeno" ma alla scoperta dell'esistenza di un "fenomeno". Ogni nostro pensiero, una volta verbalizzato, è un fenomeno mentale, un evento psichico destinato a produrre comportamenti, sensazioni ed emozioni più o meno piacevoli. Questo tipo di fenomeni non richiede misurazione ma, più che altro, considerazione, disvelamento, trattazione.

Sulla scia di tali ragionamenti potremmo dire che se la maieutica è strumento di natura filosofica i risultati ai quali conduce hanno la consistenza della scientificità, disvelano fenomeni psichici misurabili, se proprio dobbiamo, in termini di sofferenza, analisi razionale, potere stressante, conforto ecc. ecc. . Potremmo chiederci, in ultimo, qual è il punto d'incontro tra scienza e filosofia? La prima dimostra, la seconda teorizza. Come nel caso della mente e dell'animo umano la conoscenza esatta si riduce ad una pretesa assurda, la quota ineliminabile di approssimazione diviene il terreno fertile dell'interpretazione e la capacità di frequentare le ambiguità e le trappole di un tale conoscere si chiama filosofia. Per questa ragione, forse, sono da rigettare tutte le impostazioni argomentative che erigono un muro invalicabile tra le ragioni della filosofia e quelle della scienza. A questo punto pos-

² Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, Giunti editore, Firenze, 1996.

³ Emmanuel Mounier, *Il Personalismo*, AVE, Firenze 2005.

siamo chiamare in causa la teoria dell'emersione, o meglio, le teorie, visto che questa ha subito numerosi aggiornamenti e modificazioni nel corso del tempo. La teoria dell'emersione rappresenta, a nostro parere, un ponte tra la filosofia e la scienza. Nell'emersione (*emergent evolution*) di Lloyd Morgan, si sono impegnati autori di provenienza filosofica e scientifica, tra i principali si ricordano, in questa sede i seguenti: il filosofo Joseph Margolis e il socio-epistemologo Edgar Morin, appartenenti alla tradizione filosofica "continentale"; il filosofo Karl R. Popper e il neurofisiologo Roger W. Sperry, appartenenti alla tradizione epistemologica "analitica" e vicinissimi al dualismo. Tutti questi studiosi sono impegnati nella ricerca di una via teorica che riduca o azzeri le antinomie sorte fino a quel momento. In particolare le diverse visioni che vedevano contrapposti i dualisti cartesiani e i monisti materialisti, divisioni che rendevano incomprensibili i processi emergenti che vedevano coinvolti il materiale e il metafisico, visti come realtà reciprocamente intangibili e incompatibili tra di loro. Margolis [1978]⁴ definì l'emergenza la dimensione in cui rientrano tutte le proprietà incarnate in un ente materiale ma non riducibili alla materialità dell'ente stesso. Un'opera d'arte, per esempio, è caratterizzata da tutte le proprietà della materia di cui è composta, più alcune proprietà irriducibili, come il suo significato artistico, lo "spirito simbolico" che le ha dato l'artista, le sue qualità emozionali, il fine per cui è stata realizzata. Tutte le proprietà irriducibili dell'opera sono emergenti. Analogamente, le persone sono incarnate nel corpo ma si collocano in un piano dell'essere diverso da quello materiale e irriducibile ad esso: sono dunque enti emergenti. Questo piano dell'essere, benché esplicitamente Margolis non lo consideri un secondo genere di sostanza, non ha uno status ontologico ben definito ed è perciò un ordine di realtà piuttosto ambiguo, in ogni caso assai vicino alle sostanze ontologicamente autonome (Tullio Tin-ti). Non so fino a che punto sia una forzatura il chiedersi se e quanto l'azione della maieutica ed i suoi effetti siano da considerarsi rapportabili alle dinamiche della teoria dell'emersione. Non dimentichiamo che E. Monier parlava di persona come di realtà mai totalmente dispiegata e in continua fase di rivelazione di sé. Tale rivelazione del sé equivale anche ad una continua emersione della mente da se stessa, un continuo prodursi e, soprattutto con l'ausilio di un'azione maieutica, un costante passaggio a stadi superiori e a livelli più raffinati e compiuti di raziocinio e discernimento, verso lo stato della "metacognizione": tutto questo è pedagogia. Si noti, l'azione educativa non consiste nel creare l'io dell'individuo ma nel dargli forma. Educare, dal latino *educere*, significa far nascere e/o tirare fuori, ciò implica il fatto che la percezione del sé non è introdotta nel soggetto dall'esterno ma è estrapolata dal suo stesso interno mediante la relazione educativa, con l'unicità e l'irripetibilità che lo contraddistinguono fino dall'inizio. Il sistema neurobiologico della nostra specie è lo stesso per miliardi di individui, la prassi dei processi genetici, istologici, biologici e nervosi è sempre la stessa, la dinamica delle sinapsi si ripete identica in milioni di sistemi nervosi ma ogni "io" è unico e irripetibile. Da tutto questo scaturisce la mente in quanto funzione del cervello, anzi si parla di "brain-mind-culture" come sistema circolare della comprensione e della cognitività in senso lato. La mente, in pratica, sarebbe il risultato dell'interazione tra il cervello (materia) e la cultura (modalità di concezione del mondo tipica di ogni comunità), ente immateriale. La mente, a sua volta, sarebbe caratterizzata dai cosiddetti "atteggiamenti mentali": strutturazione del pensiero secondo le categorie culturali interiorizzate da ogni individuo nella misura in cui appartiene ad una data cultura" (Musio, 1996)⁵. Come abbiamo visto, tutto il processo evolutivo della mente umana si realizza dalla relazione stretta tra due enti: cervello – cultura, che rappresentano il fisico e il metafisico. Lo studio del cervello è competenza dei neurologi, quello della mente degli psicologi, il primo è materia, la seconda è essenza. Potremmo chiederci: la mente è considerabile un fenomeno? A nostro avviso sì, dal momento in cui è possibile tracciare il profilo psicologico di un individuo, dal momento in cui è possibile riconoscere la filosofia di vita di un dato soggetto, dal momento in cui si ritiene misurabile l'intelligenza come capacità di apprendimento della mente. L'esistenza della mente è un fenomeno scientificamente dimostrabile, la sua comprensione è un'operazione di tipo interpretativo e per ciò di matrice filosofica: scienza e filosofia sembrano costituire il diritto-rovescio di una trama a uncinetto.

L'allontanamento della psicologia dalla filosofia, com'è avvenuto agli inizi del secolo scorso, si è reso necessario affinché la prima potesse essere riconosciuta come scienza positiva: patente di attendibilità. La psicologia è divenuta così scienza che valuta, cataloga, diagnostica e misura ma, nel fare questo, standardizza, ingessa. Sia chiaro, la mia non è una critica spicciola alla psicologia, essa ha saputo indossare le vesti della scienza positiva sviluppando settori teorici particolarmente fecondi come il cognitivismo e i suoi derivati terapeutici quali le terapie cognitivo-comportamentali di Nardone e la scuola di Palo Alto. Tuttavia il rifiuto, da parte della psicologia, di teorizzare e operare secondo la prospettiva filosofica della conoscenza non l'ha risparmiata dall'essere essa stessa in-

⁴ Margolis, J. (1978), *Persons and minds*, Reidel, Dordrecht.

⁵ Musio Gavino, *Antropologia e Mondo Moderno*, Franco Angeli, Milano 1990.

globata all'interno di una dimensione comunque filosofica che è quella del positivismo e del fenomenologico a tutti i costi: potremmo dire dalla filosofia all'ideologia.

Il saper fare coincide con il saper essere

Il moderno concetto di competenza, per il quale in essa si recepisce il saper fare in rapporto al saper essere⁶ (ISFOL), si configura come la cerniera che ricompona una visione del mondo separata in forma quasi manichea da trecento anni a questa parte. Il riferimento è volto a quell'epoca dei lumi, che divenne successivamente l'epoca del positivismo scientifico, nella quale solo ciò che era visibile, misurabile, valutabile e riproducibile, in sostanza solo ciò che poteva dirsi "fenomenico" era degno d'interesse e di studio; ciò che non rientrava in questa categoria, semplicemente non c'era. A questo punto, soprattutto in relazione all'affermazione dell'ISFOL, c'è da chiedersi: - Come la mettiamo oggi con l'essere? Come lo individueremo quel saper essere? Siamo in grado di maneggiare l'essere? Quanti nemici fino ad oggi ha avuto l'essere? Il metafisico, l'invisibile, il non misurabile venne bandito dalle cose del mondo. Dagli inizi del secolo scorso ogni dissertazione filosofica, cioè ogni concettualizzazione non sottoponibile alla verifica del metodo positivo, come l'esistenzialismo, divenne un passatempo da ragazzi e a Lipsia, nel 1879, nacque il primo laboratorio di psicologia scientifica di Wundt. Il comportamentismo si pose l'obiettivo teorico della predizione ed il controllo del comportamento. L'introspezione non trovò nessuno spazio nel suo corredo metodologico, così come l'interpretazione in termini di coscienza non poté costituire un supporto degno per concorrere alla validazione dei dati scientifici.

La psicologia della forma o "Gestalt" si propose di studiare il comportamento nelle sue relazioni causali con il campo psicofisico.

La psicoanalisi di Freud stabilì una concezione deterministica del comportamento umano. Per Freud sono le forze pulsionali, a livello inconscio, che determinano la tipologia dei comportamenti dell'individuo. Il principio di piacere e il principio di realtà costituiscono le leggi fondamentali dell'organizzazione psichica.

Il cognitivismo considerò e considera l'individuo oggetto di studio come un elaboratore di informazioni. Questo non elabora una propria concezione dell'uomo, non si cura di fornire nessun genere di spiegazione o interpretazione del comportamento umano. Per questo modello teorico il cuore dei processi psichici è costituito dal Sistema Nervoso Centrale, inteso come computer di selezione, organizzazione, elaborazione e immagazzinamento delle informazioni.

Probabilmente tutto questo costituisce la ragione storico-filosofica per la quale siamo portati ad affrontare l'argomento della comunicazione come una questione prevalentemente tecnica. Il linguaggio verbale, il paraverbale, il linguaggio del corpo, la comunicazione digitale, la comunicazione analitica e l'essere, cioè l'uomo, è confinato nei termini "fonte e ricevente". C'è la tendenza a fare formazione su questo argomento in maniera consumistica, forniamo il kit della comunicazione, le istruzioni per l'uso, regole e regoline, consigli, modelli che vadano bene per tutti. Come abbiamo detto più indietro, però, nella realtà dell'io ciò che emerge come fenomeno osservabile è proprio la sua unicità. A questa si accosta la grande elasticità del sistema nervoso e si riapre la questione dell'emersione: un soggetto in età evolutiva esposto ad attività educativa, maieutica, aumenta la propria capacità di apprendimento; questo incremento emerge dal soggetto stesso. La portata logica di una mente è data nell'ambito di una volumetria variabile a seconda delle esperienze educative alle quali è sottoposta. Se la capacità logica di un individuo aumenta grazie ad un percorso pedagogico-maieutico, e ciò è riscontrabile dal miglioramento significativo delle sue abilità intellettuali, vuol dire che qualcosa, in lui, prima non riscontrabile si è reso manifesto, si è oggettivata una potenzialità. Le strutture neurocerebrali di quel soggetto e la sua mente, che di queste è funzione, hanno interagito e dal loro stadio cognitivo di ieri (1) è emerso lo stadio cognitivo attuale (2). Riassumendo: l'uso della maieutica (strumento di natura filosofica), ha prodotto l'evoluzione cognitiva di un soggetto "X" dallo stadio (1) allo stadio (2) (cambiamento verificabile empiricamente). Dunque abbiamo una modalità d'azione "filosofica" che produce una modificazione tangibile: "scientifica".

⁶ ISFOL, *Dalla pratica Alla Teoria Per La Formazione: Un Percorso di Ricerca Epistemologica*, FrancoAngeli, Roma.

Maieutica e lucidità

La pratica della maieutica ci insegna qualcosa anche a proposito di ciò che comunemente si intende con il termine “lucidità”. Spesso parliamo di argomentare con lucidità e soprattutto decidere con lucidità; ma quand’è che siamo veramente lucidi? Esiste una questione organica, riferita al funzionamento del sistema nervoso e dell’organismo nella sua interezza il cui difetto incide sulle nostre capacità di discernimento, ma questo investe solo un aspetto del problema. Pur dando per scontata l’integrità del sistema nervoso questa non è sufficiente per garantirsi la piena lucidità del discernimento. Per fare un esempio: facile sostenere che $2+2 = 4$, ciò è vero per convenzione e soprattutto tale operazione non coinvolge la sfera emotiva. Cosa accade, però, quando l’emotività è coinvolta nelle spire di un ragionamento? Cosa accade quando quel $2+2$ dando come risultato 4 o qualcosa in più o in meno modifica uno stato di cose che mi riguarda? A tale riguardo il filosofo B. Pascal, nel saggio “L’arte di persuadere” esaminava una delle più frequenti modalità di persuasione comuni agli esseri umani: ...-“Il più naturale è quello dell’intelletto, perché si dovrebbero accettare soltanto le verità dimostrate; ma il più comune, sebbene contro natura, è quello della volontà. Infatti, tutti gli uomini sono quasi sempre portati a credere non per mezzo della prova, ma per mezzo del gradimento”-.

La nostra capacità razionale deve sempre vedersela con la dimensione emotiva del nostro essere e quindi del nostro pensare. La maieutica socratica svolge un lavoro cognitivo – emotivo di separazione e di equilibrio tra le due parti. S. Freud insegna che spesso ciò che è vero in noi è inconscio perché “emozionalmente” intollerabile e aspetta lo stato di sonno per poter emergere travestito (teme la censura) nella parte manifesta del sogno. Nietzsche ci direbbe:-*Tutto ciò che è profondo ama la maschera*-. Paradossalmente potremmo essere razionali nell’argomentare l’assurdo per ciò che ci piace, ci fa comodo o paura, ma saremmo lontani comunque dalla lucidità proprio a causa di dette istanze emotive. Ogni individuo possiede una sua quota di lucidità che è conforme allo stato della sua emotività e a quanto questa determini e vincoli le sue stesse convinzioni: Il livello di verità che è in grado di sostenere.

Prendiamo un esempio dall’*Eutifrone*. In un primo passaggio Socrate chiede ad Eutifrone se siano vere le storie mitologiche sugli dei e sui loro conflitti e sulle inimicizie intercorrenti fra loro. Eutifrone risponde affermativamente: la credenza in tale mitologia è una componente profonda della sua personalità e delle sue convinzioni. Poco dopo, però, Eutifrone - che si proclama esperto della santità (ossia di tutto ciò che riguarda il rapporto fra gli uomini e gli dei) - afferma che “pio” (o “santo”) è ciò che è “caro agli dei”. In sostanza egli sta sostenendo che esiste un sapere attorno a ciò che è “caro agli dei”, e che sulla base di tale sapere gli uomini (guidati da esperti, quali Eutifrone) possono regolarsi in pratica nei loro rapporti con essi. A questo punto Socrate fa notare l’incompatibilità fra la credenza nei miti sul conflitto fra gli dei (se questi ultimi sono in conflitto, ciò implica che gradiscano cose diverse) e la pretesa di conoscere ciò che è caro agli dei con la sicurezza che Eutifrone ostenta. Ciò che è caro agli dei sarà controverso (un dio amerà ciò che un altro odia) e – di conseguenza – il sapere compatto e sicuro attorno a tale soggetto sarà impossibile⁷. L’esperienza politica delle ideologie ha messo in risalto, spesso, gli aspetti emotivi che si celano dietro la loro presunta razionalità e lucidità.

Può accadere che un dato individuo, dopo avere vagliato le proprie convinzioni alla luce di un colloquio in prospettiva maieutica, riveda le affermazioni espresse e le loro implicazioni sotto una nuova luce e si senta meno sicuro ma paradossalmente più “lucido” o, quanto meno, immerso e riemerso: smascherato da se stesso.

Conclusioni

Ci preme che il presente scritto sia accolto per quello che è, o almeno quello che vuol essere: una disquisizione delle filosofie del trattamento psicopedagogico del disagio mentale.

“Dalla medicina alla maieutica” non è un lavoro mirato all’exasperazione di fratture epistemologiche con il mondo della medicina o all’invenzione di percorsi alternativi ed estranei ad essa ma, anzi, saremmo felici di un positivo accoglimento del nostro punto di vista, da parte della psichiatria. Con il concetto di “filosofie inconsapevoli” ci riferiamo allo stato psichico ordinario di ogni individuo e cioè al fatto che ognuno di noi possiede una propria filosofia: una visione della vita che tentiamo di realizzare nel corso dell’esistenza. La nostra è una prospettiva che si richiama ad una “tradizione” di studi umanistici che va dalla storia all’antropologia culturale. Per lo storico

⁷ Platone, *Eutifrone*, BUR, Milano, 2006.

si tratta di *Weltanschauung* del periodo storico esaminato, dal punto di vista dell'antropologia culturale tale filosofia viene ricondotta ai condizionamenti della "cultura" di appartenenza, propria di ogni società; per il sociologo si parla, invece, di condizionamenti indotti dai sistemi sociali. In sostanza ogni individuo, vivendo nel proprio contesto, è oggetto di una continua incessante azione educativa che influenzando e condizionando sostanzialmente educa. Nell'ambito di tale situazione ogni individuo rielabora con il proprio sistema nervoso e con la propria singolarità i segnali provenienti dall'esterno e nell'interazione si forma e si struttura l'ente che definiamo mente. La struttura di questa però, soprattutto oggi, si connota come pesantemente sovrastrutturale. In questo lavoro perciò più che di inconscio si parla di consapevolezza – inconsapevolezza in riferimento alla cognizione della propria organizzazione mentale. Lo strumento della maieutica è inteso come lo stimolo che induce il passaggio graduale dalla cognizione alla meta-cognizione. Dalla nostra prospettiva si trova l'uso della maieutica conciliante con l'idea che ogni individuo possieda uno stile di apprendimento ma, ancora più importante, riceva e rielabori le informazioni a seconda dello stato emotivo-cognitivo nel quale si trova. In questo senso possiamo concludere che ogni soggetto umano costruisce in sé le condizioni interpretative delle informazioni che riceve. In buona parte crediamo nelle ragioni del costruttivismo. L'educatore non determina la funzione apprenditiva, egli la facilita (didattica) e stabilisce le migliori condizioni esterne al soggetto affinché questa si realizzi. La maieutica si pone quindi non come strumento di determinazione e spiegazione ma come strumento di indagine e facilitazione. Tuttavia, pur trovandoci nell'ambito di percorsi di matrice educativa e psico-rieducativa, gli effetti prodotti da questa modalità operativa possono assomigliare in maniera significativa, anche a fenomeni di guarigione, così come possono essere intesi dalla psichiatria.

Lo stesso Kant, tra i padri dell'Illuminismo, ebbe a dire che le scienze psicologiche non potevano assurgere al rango scientifico. Da parte nostra tentiamo di assumere una posizione epistemologica più fluida: certamente la pedagogia e le scienze psicologiche in genere non possono essere trattate alla stregua delle scienze esatte o quelle naturali, ma forse possiamo parlare di livello o grado di scientificità.

Quando, con l'uso della maieutica, si riscontra in un dato soggetto un cambiamento nella capacità di comprensione di sé, della propria storia e delle proprie relazioni, così la possibilità di riflettere sulle proprie riflessioni, ecco che ci troviamo di fronte a qualcosa che è fenomenicamente riscontrabile. Potremmo notare da tutto questo come uno strumento di matrice filosofica, come la maieutica, possa dar luogo a conoscenze empiricamente osservabili. Nell'ambito del trattamento del disagio mentale il lavoro dello psicopedagogo è quello di far sì che una mente emerga da se stessa, si riveli all'essere dal quale si emana e smascheri le proprie trappole, i tranelli autoprodotti con i propri schemi e le loro rigidità. In questa sede si auspica che tutte le scienze dell'uomo, per l'uomo, che in se stesso rimane un mistero, si riconoscano una reciproca legittimazione e trovino aree di collaborazione sempre più ampie. Tutto e tutti sono utili affinché si realizzi la raccomandazione di S. Agostino: -Uomo, conosci te stesso-.

-“ Non sia io per me la mia vita: di me vissi male, fui morte per me, e in te rivivo: parlami, ammaestrarmi. Ho creduto nei tuoi libri, e le loro parole sono arcane assai.

(S. Agostino, Le Confessioni)-.

Philosophia Ludens, 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia, Edizioni la meridiana, Molfetta (BA) 2011 di Annalisa Caputo, con la collaborazione di A. Mercante e R. Baldassarre.

GIOCARE CON I GRANDI DEL PENSIERO E NON TEMERLI

Mario De Pasquale

La collana di questa coraggiosa casa editrice pubblica testi didattici, rivolti ai docenti, che si propongono favorire nell'insegnamento la coniugazione del rigore e della fatica dello studio quotidiano degli allievi in classe e a casa, della conoscenza dei nuclei essenziali di conoscenze, con l'esperienza della ricerca e della scoperta; l'uso di manuali e di testi, la pratica di verifiche periodiche, la realizzazione di discussioni, ecc. con la pratica del sapere libero e con la gioia dell'avventura intellettuale. Il responsabile e l'ideatore della collana, A. Brusa, è, da decenni ormai, uno dei più bravi e preparati pionieri dell'innovazione didattica in Italia, soprattutto, ma non solo, dell'insegnamento della storia. Annalisa Caputo, docente universitaria molto preparata e sensibile ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento, con fantasia e con rigore, ha progettato, con la collaborazione di A. Mercante e R. Baldassarre, 240 schede (52 sono nel testo e le rimanenti su un CD allegato) che mirano a supportare una didattica di tipo ludico-creativo. I giochi proposti, in buona parte già sperimentati da docenti di licei da alcuni anni e validati dall'esperienza, sono pensati e strutturati come modi di dialogare con i pensatori del passato, partecipando ai mondi possibili da loro progettati. Secondo Huizinga (*Homo ludens*, 1939) l'uomo produce cultura perché è originata a sua volta dal gioco; la stessa filosofia nasce da un "sacro gioco", in cui si esercita sapienza, attraverso la condivisione di regole, d'impegno, di attenzione e di decisione. Su basi gadameriane il gioco è inteso dalla Caputo anche come possibilità di trasmutazione nel pensiero di un altro, partecipazione alla filosofia, attraverso un coinvolgimento teorico e patico nell'esperienza di vita proposta dal filosofo, da cui si guadagna un arricchimento d'essere, un'altra prospettiva da cui approcciare la realtà. La proposta schematicamente descritta nella formula "Philosophia ludens" è quella di promuovere nel gruppo-classe un pensare che si voglia mettere in gioco facendo filosofia, coinvolgendo aspetti dell'esistenza nell'interrogazione, nella problematizzazione.

I giochi tendono a costruire ambienti formativi dinamici e vitali, ricchi di momenti di confronto e di discussione tra studenti e tra studenti e docenti, che provocano il contributo personale degli studenti, la formazione di personali punti di vista sulla soluzione dei problemi filosofici. La didattica proposta valorizza le relazioni e le interazioni nel gruppo, il *cooperative learning*, la ricerca e la competizione virtuosa, che stimola la creatività. I docenti possono usare i giochi per introdurre, mediante problematizzazione, gli argomenti e gli autori, per approfondire e consolidare, o per verificare gli apprendimenti. Vi sono *giochi con le astrazioni* attraverso le mappe concettuali o i giochi enigmistici; *giochi di ruolo con il carattere della disputa*, in cui gli studenti della classe, divisi in squadre, sono chiamati a immedesimarsi con diversi filosofi, a sostenere le loro tesi e a smontare le tesi degli avversari. Molti sono i giochi di *problem solving*, vari e fantasiosi i *giochi con il linguaggio*, per sperimentare i vari stili di scrittura dei filosofi, valorizzando a volte gli stili tipici delle giovani generazioni (per es. gli SMS) per esprimere stati d'animo o sentimenti, utilizzando una pluralità di tecniche, quali il calligramma, che combina parole e figure. I giochi con i testi spesso sono combinati con giochi di ruolo (cfr. Processo a Socrate), in cui i ragazzi sono chiamati a mimetizzarsi con i personaggi, drammatizzando i testi.

Costituiscono una sorpresa, giochi di caccia al tesoro e di domino applicati alla filosofia, giochi fantasiosi e ironici di sintesi, di passaggio dal testo all'immagine, di visualizzazione di concetti, giochi di carte, giochi di narrazione fantastica, di classificazione, di riscrittura creativa, di riflessione sul presente, tribune politiche e rappresentazioni. Per ogni gioco, schematicamente vi sono chiare indicazioni a uso del docente: la tipologia del gioco, la sua descrizione e il materiale occorrente, il momento in cui è opportuno programmarlo (per preparare lo svolgimento di un autore o di un tema, dopo averlo svolto, per operare verifiche, ecc.) i modi di svolgimento, suggerimenti. Il volume offre un'incredibile ricchezza di giochi, immaginifici e divertenti, che mirano a valorizzare la forma ludica e la pluralità dei linguaggi, modi differenti di usare la parola e il pensiero, l'immagine e l'astrazione, le figure e i concetti, oralità e diverse forme di scrittura, confronti e dialoghi, virtuose dispute e piacevoli agoni.

Il lavoro della Caputo s'inscrive in un serio percorso di rinnovamento della didattica della filosofia, che intende valorizzare la dimensione del ludico e i plurali linguaggi che il gioco mette in movimento, per coinvolgere motivare alla riflessione, al pensare in proprio e in profondità, alla problematizzazione e al ragionamento, all'esercizio del pensiero distribuito e del confronto dialogico, della ricerca che valorizza l'immaginazione e la comunicazione come risorse fondamentali che alimentano la ricerca di soluzioni e la progettazione di personali posizioni filosofiche per orientare responsabilmente le scelte di vita, di lavoro e di relazione.

Le proposte presenti nel volume di Caputo sono facilmente gestibili in classe; richiedono solo disponibilità, flessibilità e capacità di mettersi in gioco. Potrebbe rendere più vivo e fantasioso l'opera quotidiana dei docenti e più significativo lo studio degli studenti. Sono giochi preparati per introdurre argomenti e autori o per assimilarli e rielaborarli dopo che essi sono stati svolti. Sarebbe molto interessante utilizzarli non solo "prima" e "dopo" lo svolgimento degli argomenti, ma "mentre" essi sono svolti. In fondo il "prima" costituisce già una forma di trattazione perché problematizza ciò che si vuole insegnare e apprendere, mobilitando interessi e domande personali intorno al tema. Il "dopo" continua e completa l'apprendimento favorendo una personale appropriazione di contenuti e forme della ricerca. La fase centrale del percorso di ricerca è lasciata fuori dal "gioco". È comprensibile. Tuttavia potrebbe essere avvincente cercare modi per coinvolgere gli studenti anche "durante" lo svolgimento della ricerca.

Il volume è fatto molto bene ed è facilmente fruibile dai docenti in classe. Le prime sperimentazioni fatte nelle classi nell'a.s. 2010-2011 dai docenti Mercante e Baldassarra, che hanno collaborato con la Caputo, ma anche da altri docenti, sono state coronate da successo. Nell'anno scolastico prossimo dovrebbe essere incrementata la sperimentazione e verificare l'efficacia dei metodi proposti.