

[www.sfi.it](http://www.sfi.it)

---



---

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 31 – novembre 2013

**REDAZIONE**

Direttore responsabile:  
*Francesca Brezzi*

Direttori editoriali:  
*Mario De Pasquale*  
*Anna Bianchi*

[mariodepasquale@fastwebnet.it](mailto:mariodepasquale@fastwebnet.it)  
[annabian@tin.it](mailto:annabian@tin.it)

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

[bernarditroyer@virgilio.it](mailto:bernarditroyer@virgilio.it)  
[tondino\\_baby@libero.it](mailto:tondino_baby@libero.it)  
[fdenat@iol.it](mailto:fdenat@iol.it)  
[francesco.dipalo@istruzione.it](mailto:francesco.dipalo@istruzione.it) (webmaster)  
[armando.girotti@fastwebnet.it](mailto:armando.girotti@fastwebnet.it)  
[philosophe0@tin.it](mailto:philosophe0@tin.it)  
[fabio.minazzi@asi.unile.it](mailto:fabio.minazzi@asi.unile.it)  
[morselli@aliceposta.it](mailto:morselli@aliceposta.it)  
[gasppo@tin.it](mailto:gasppo@tin.it)  
[emidio.spinelli@sfi.it](mailto:emidio.spinelli@sfi.it)  
[biancaventura@alice.it](mailto:biancaventura@alice.it)

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

---

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
<b>Dal XXXVIII Congresso nazionale della SFI: <i>La domanda civile di filosofia</i></b>	<p>BIANCA VENTURA, <u>Uno sguardo sul XXXVIII Congresso</u></p> <p>FRANCESCA BREZZI, <u>Verso una cittadinanza compiuta: identità europea e differenze</u></p> <p>Abstract: <i>La scuola e il bisogno di filosofia: contenuti, metodi, nuove competenze</i>: <u>Anna Sgherri, Mariangela Ariotti, Maurizio Villani, Franco Paris e Dino Buzzetti, Gaspere Polizzi</u>; <i>Didattica</i>: <u>Graziella Arazzi</u></p>
<b>Giovani pensatori: progetto di didattica filosofica</b>	<p>PAOLO GIANNITRAPANI, <u>Progetto di didattica filosofica dei Giovani Pensatori, IV edizione 2012 – 2013</u></p> <p>FRANCESCA SGAMBELLURI, <u>Pensiero in azione. Progetto Giovani Pensatori, presso la scuola primaria Manzoni, Rescalda (MI), Sull'utilità della filosofia con piccoli pensatori</u></p>
<b>Sui problemi della scuola</b>	<p>RITA BARTOLINI, <u>Quando una scuola ricerca se stessa</u></p> <p>GRAZIELLA MORSELLI, <u>Un'autonomia possibile per i docenti</u></p>
<b>SFI Sezione di Ancona: <i>La vita pensata</i></b>	<p><u>Premessa</u></p> <p>MICHELE DELLA PUPPA, <u>Quale felicità è possibile per l'uomo?</u></p> <p>PAOLA MANCINELLI, <u>Essere maestro: itinerario di scienza e bellezza</u></p> <p>GIULIO MORACA, <u>Arcipelago Heidegger. Vita Autentica-Vita Inautentica</u></p>
<b>Filosofia e cinema</b>	<p>CRISTINA BORACCHI, <u>Il reality, piazza mediatica. Contaminazione didattica fra cinema e filosofia</u></p>
<b>Un percorso tra arte, letteratura, scienza e filosofia</b>	<p>ROBERTO SALA, <u>Presentazione</u></p> <p>Percorso (in allegato pdf): <u>Il morso del serpente. Il nichilismo e la fine di tutti i valori</u></p>
<b>Saggi</b>	<p>NUNZIO CENNAMO, <u>La transdisciplinarietà nelle strategie educative e nei metodi di ricerca scientifica per la sopravvivenza della specie umana</u></p> <p>FABIO FINESCHI, <u>Uccidere i neonati che sono nati, proprio come i feti con l'aborto, è bene che resti un tabù</u></p>

## EDITORIALE

Anna Bianchi

«Il fine e la principale intenzione che stanno alla base della tematica scelta» – si legge nella presentazione del xxxviii Congresso della SFI dedicato a: *La domanda civile di filosofia* – è riuscire a intercettare il bisogno diffuso di riflessione filosofica emerso negli ultimi anni nella società italiana, «cercando di connetterlo con il lavoro e le pratiche tradizionali» che vengono ancora utilizzate nelle scuole e nelle università, perché «soltanto il reciproco e fruttuoso rapporto tra ricerca, professione e comunicazione filosofiche può favorire il rinnovamento degli stili di ricerca e, insieme, delle metodologie di insegnamento, mantenendo comunque inalterata la riconoscibilità che da sempre contraddistingue l'impegno intellettuale e sociale agito dalla filosofia».

L'intenzione del Congresso appare così attuale e così vicina alla linea editoriale della nostra Rivista da suggerirci di dedicare la sezione di apertura del numero 31 alle attività congressuali, in attesa della pubblicazione degli atti. Grazie al contributo di Bianca Ventura proponiamo, quindi, ai lettori una sintetica presentazione dei lavori del Congresso, presentazione che fornisce il contesto nel quale si inseriscono sia la relazione *Verso una cittadinanza compiuta: identità europea e differenze* di Francesca Brezzi, Direttore di «Comunicazione Filosofica», sia gli *abstract* di interventi e comunicazioni concernenti l'insegnamento scolastico della filosofia.

La scelta di pubblicare gli *abstract* concernenti l'insegnamento scolastico della filosofia non si lega solo all'attenzione che costantemente la nostra Rivista presta a tale ambito di formazione filosofica, ma anche all'intenzione di sollecitare una riflessione e un dibattito sul rapporto tra il bisogno di filosofia registrato dal Congresso e gli effetti degli interventi di riforma del nostro sistema di istruzione. Per esempio, dinanzi alla possibilità di un'ulteriore revisione dell'impianto della scuola secondaria superiore, con la riduzione del corso di studi a quattro anni, non può non porsi l'interrogativo sul rischio di indebolire la formazione culturale dei giovani e – tra l'altro – di indebolire proprio quella positiva specificità dei licei italiani che è l'insegnamento della filosofia: un insegnamento che, raggiungendo un significativo numero di studenti, contribuisce all'emergere di una domanda civile di filosofia rispettosa della specificità della disciplina.

La sensibilità della Rivista per la qualità della didattica della filosofia trova espressione anche nello spazio riservato in più occasioni al Progetto *Giovani Pensatori* che, pur ponendosi in posizione critica verso l'insegnamento scolastico, mostra simultaneamente – tramite il progressivo aumento delle adesioni – la disponibilità all'innovazione da parte dei docenti. Scritto in occasione della iv edizione del Progetto, l'articolo di Paolo Giannitrapani ne ripercorre gli eventi, partendo dal *Festival della Filosofia* della giornata conclusiva, e riconferma l'obiettivo di questa interessante iniziativa: condurre gli studenti a pensare in modo autonomo. Muovendo, invece, da un'esperienza connessa al Progetto *Giovani Pensatori*, ma realizzata presso una scuola primaria, Francesca Sgambelluri riflette sul valore formativo del filosofare con i bambini.

Nella consapevolezza che ogni discorso sulla didattica della filosofia non può non tener conto del contesto scolastico nel quale l'azione del docente si inserisce, ospitiamo due articoli che – pur non direttamente riferiti all'insegnamento della filosofia – richiamano l'attenzione sulla realtà della scuola. L'analisi della situazione scolastica italiana porta Graziella Morselli, in *Un'autonomia possibile per i docenti*, a richiamare gli insegnanti a contribuire al rinnovamento del sistema di istruzione promuovendolo «dal basso» l'innovazione. Rita Bartolini, in *Quando una scuola ricerca se stessa*, propone una riflessione sulla ricerca-azione come modalità di indagine adatta ai contesti educativi e presenta una ricerca scolastica sul tema della diversità.

I successivi articoli ci riportano a considerare temi e pratiche che possono favorire il raccordo – auspicato dal Congresso della SFI – tra la domanda civile di filosofia, la ricerca e lo studio della disciplina svolti nelle sedi e nelle modalità istituzionali.

Innanzitutto, il ciclo di incontri *La vita pensata* conferma l'impegno profuso dalla Sezione di Ancona della SFI per offrire alla città occasioni di confronto con il pensiero filosofico. Negli incontri, infatti, il pubblico viene guida-

to nella riflessione partendo da pagine di opere di filosofi, come mostrano i tre contributi pubblicati: *Quale felicità è possibile per l'uomo?* di Michele Della Puppa, *Essere maestro: itinerario di scienza e bellezza* di Paola Mancinelli, *Arcipelago Heidegger. Vita Autentica-Vita Inautentica* di Giulio Moraca.

L'articolo di Cristina Boracchi dedicato a: *Il reality, piazza mediatica. Contaminazione didattica fra cinema e filosofia* – riprendendo un'esperienza proposta sia a studenti del primo biennio della scuola secondaria superiore sia a un pubblico adulto – guida a interrogarsi criticamente sul format televisivo del reality, inquadrandolo nella società postmoderna, e propone interessanti spunti di riflessione sulle nozioni di realtà e oggettività, sul proliferare di immagini del mondo, sui modelli comportamentali pubblicizzati.

Anche il percorso di Roberto Sala – presentato nella realizzazione in PowerPoint: *Il morso del serpente. Il nichilismo e la fine di tutti i valori* – è stato proposto sia a studenti liceali sia a un pubblico più vario in incontri presso biblioteche o librerie e offre un itinerario di riflessione che – muovendosi tra Nietzsche, Heidegger, Jünger e una pluralità di riferimenti all'arte, alla letteratura e alla scienza – intende condurre a una possibile liberazione dal nichilismo.

Nella forma del saggio, invece, i due articoli conclusivi propongono tematiche complesse e interrogativi attuali. Fabio Fineschi – in *Uccidere i neonati che sono nati, proprio come i feti con l'aborto, è bene che resti un tabù* – discute l'ipotesi di un'equiparazione etica tra aborto e soppressione dei neonati avanzata in un articolo apparso sul *Journal of Medical Ethics*. Nunzio Cennamo - in *La transdisciplinarietà nelle strategie educative e nei metodi di ricerca scientifica per la sopravvivenza della specie umana* – individua nella transdisciplinarietà l'approccio necessario per affrontare il problema, a suo parere prioritario nell'era della complessità e della velocità, di individuare possibili modelli per la sopravvivenza della specie umana e riflette sull'apporto che filosofia, poesia e matematica possono offrire a nuove prospettive di libertà e progresso.

## LA DOMANDA CIVILE DI FILOSOFIA: UNO SGUARDO SUL XXXVIII CONGRESSO

Bianca Ventura

Nei giorni 31 ottobre, 1 e 2 novembre 2013, si è svolto a Catania Il XXXVIII Congresso nazionale di Filosofia, organizzato dalla Società filosofica italiana in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Catania.

Il titolo del Congresso – *La domanda civile di filosofia. Modi, tipi e generi del filosofare per la società del XXI secolo* – ne esplicita con chiarezza gli intenti. A partire dalla constatazione del diffuso e crescente interesse manifestato dalla società italiana verso le varie forme della comunicazione e della divulgazione filosofica, il Congresso si è offerto come occasione di dialogo e di confronto tra il lavoro e le pratiche filosofiche condotte nelle sedi istituzionali (scuola e università) e quelle svolte al di fuori degli ambiti tradizionali e rivolte al grande pubblico. L'idea sottesa è che tra le une e le altre non debba esserci reciproca indifferenza o reciproca diffidenza, quanto piuttosto un rapporto di collaborazione ed una cura condivisa per lo specifico statuto intellettuale e sociale della filosofia tali che insieme possano indurre processi di innovazione negli stili della ricerca e dell'insegnamento. All'orizzonte del tema del Congresso si legge l'antico convincimento che la filosofia tragga il materiale su cui lavorare dalla vita stessa e che, dunque, ad essa – alla vita – debba tornare l'esito della ricerca filosofica, senza che l'urgenza della domanda esistenziale di senso disperda o indebolisca il rigore metodologico e di linguaggio proprio della filosofia. Alla profondità di intenti del Congresso ha fatto riscontro una grande ricchezza di questioni messe a tema: dall'analisi critica dell'ipotesi della "morte della filosofia" alla ricostruzione del rapporto tra scienza e filosofia e del ruolo svolto da quest'ultima nella società della conoscenza, complessa e globalizzata, dalle nuove forme vitali, le differenze e i bisogni emergenti nella società plurale e multiculturale, ai diritti umani e civili. Non è mancata neppure la riflessione sul rapporto tra il bisogno di filosofia emergente e la risposta educativa data dalla scuola e dall'università.

A tale ricchezza di temi sono state dedicate cinque sessioni di lavoro:

- *La filosofia nel mondo globalizzato del XXI secolo*, presieduta da Francesco Coniglione. Il tema della sessione è stato svolto da angolature diverse e tra loro complementari da Maurizio Ferraris (*Filosofia globalizzata*); Giulio Giorello (*La filosofia tra le pieghe della scienza: una globalizzazione riuscita*); Gereon Wolters (*La filosofia in un mondo globalizzato*) Hanno fatto seguito importanti comunicazioni sul tema.
- *Filosofia e società della conoscenza*, presieduta da Carlo Tatasciore, la sessione ha ospitato la relazione di Mario De Caro (*Filosofia e scienza: quale relazione?*), di Giuseppe Gambillo (*Complessità, scientificità, globalizzazione*), nonché numerose comunicazioni.
- *La filosofia e le nuove "forme vitali"*, presieduta da Enrico Berti: la sessione ha ospitato le relazioni di Nicla Vassallo (*Sui matrimoni omosessuali e altre storie*) e Maria Bettetini (*Pensare l'amore. Filosofia e passioni*) cui hanno fatto seguito le comunicazioni.
- *La funzione civile della filosofia*, presieduta da Giuseppe Cacciatore, in cui Francesca Brezzi ha presentato una relazione dal titolo: *Verso una cittadinanza compiuta: identità europea e differenze*. A seguire, Giancarlo Magno San Lio ha presentato una relazione dal titolo: *Riflessioni filosofica e diritti umani: presupposti, problemi e prospettive*. Sono seguite le comunicazioni sul tema.
- *La scuola e il bisogno di filosofia: contenuti, metodi, nuove competenze*, tavola rotonda presieduta da Clementina Cantillo, nel corso della quale si sono affrontati i seguenti temi: *La scuola e il bisogno di filosofia* (Anna Sgherri), *La traduzione didattica della riflessione sul bisogno civile di filosofia* (Mariangela Ariotti) *La domanda civile di filosofia: percorsi di cittadinanza* (Maurizio Villani), *La radice filosofica dell'innovazione didattica* (Bianca Maria Ventura). Hanno fatto seguito le comunicazioni sui temi della didattica della filosofia.

## VERSO UNA CITTADINANZA COMPIUTA: IDENTITÀ EUROPEA, DIFFERENZE E RICONOSCIMENTO

(Sessione: La funzione civile della filosofia)

Francesca Brezzi

### Introduzione: Nella babele dei saperi

Guardando il programma, è interessante che si sia partiti dalla domanda e all'ultimo giorno diamo per risolti i problemi. Personalmente sarei più cauta e aggiungerei tanti punti interrogativi, sia chiedendomi se possiamo cogliere una domanda civile di filosofia, e quale sia tale funzione di essa. È vero che già Platone auspicava che i filosofi fossero governanti, ma non mi pare che sia stato molto ascoltato, anzi guardando il nostro inquieto '900 abbiamo assistito per molti periodi al sonno della ragione, e dobbiamo concordare con Nietzsche quando affermava il deserto avanza, guai a chi fa avanzare il deserto.

Vorrei procedere tuttavia in maniera meno pessimistica e non lasciare spazio alla chiassosa banalizzazione delle questioni filosofiche, come spesso leggiamo sui media, né tuttavia rifugiarmi in irrazionalismi o fondamentalismi teoretici o in una ragione scientifica e tecnica, metodologia univoca, sorda alle ragioni del cuore (di cui Pascal), pedine tutte di una scacchiera disgregata e distruttiva; ritengo anzi la filosofia non debba innalzare barriere difensive contro i paradossi ineliminabili e di fronte alle difficoltà della nostra epoca, o peggio ancora arrendersi ad esse, o rifugiarsi in settarismi incomprensibili, ma possa rispondere nel combattere il nemico comune ovvero la perdita di senso. Quindi debba evitare la marginalizzazione<sup>1</sup> e altresì una sua musealizzazione, scendendo nell'agora pubblica, anche l'agorà del web, scomponendo rigidità precostituite e rispondendo alle esigenze diffuse di un adeguamento o ripensamento anche del sapere universitario stesso, *in quegli spazi di innovazioni che si aprono, attraverso, per esempio, l'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche e multimediale (ricordando che i nostri allieve e studenti sono stati giustamente definiti "nativi digitali")*.

Per rispondere alla domanda civile di filosofia in maniera positiva non si devono evitare le contaminazioni, gli intrecci il pericolo di una babele delle lingue. Mi piace ricordare a questo proposito come esempio proprio la rivista elettronica del Dipartimento di Filosofia di Roma Tre da me inventata nel 2002, quando ero direttore scontrandomi all'inizio con molte opposizioni interne, degli accademici miei colleghi, ma con l'aiuto impegno e lavoro non comune delle mie colleghe dell'area morale (Cipolletta, Di Marco, Dovolich, Iannotta, Nepi, Pansera e Tortolici) che hanno tutte/i risposto con entusiasmo, molto supportandomi in questo viaggio esperienziale e filosofico, si è trattato un'esperienza di lavoro e un impegno comune non rinvenibile facilmente né consueto nell'Accademia, non vi erano in Italia molti esempi e per il dipartimento era una novità, una eccentricità per il mondo paludato, che pretende spesso una rigidità formale, apparente, mentre io ritenevo allora e di più ancora oggi, che la filosofia dovesse assumere tale funzione civile di cui parliamo oggi, che non è una novità se ancora Platone parlava di correre il bel rischio, cioè di confrontarsi con il contesto culturale ed umano profondamente mutato, che comporta cambiamenti radicali della natura stessa della filosofia; la riflessione dei nostri inquieti tempi raccoglie la sfida di rendere la cultura non più facile, ma forse più accessibile, forte di un'esperienza plurisecolare, con tutta la serietà che le proviene dalla tradizione, ma anche aperta al nuovo e alle contemporanee fonti del sapere. Parlare di filosofia civile infatti significa offrire lo spazio e il luogo, un forum di discussione e un possibile ponte di collegamento con altre istituzioni, proposito coniugato con un desiderio di approfondimento, ma insieme con il piacere e la passione di scoprire, perché la conoscenza è ancora il mezzo per rendere il mondo più grande; tramontata l'epoca in cui questa era monopolio di aristocrazie ristrette e gelose, l'Università (come la scuola tutta) deve fare i

---

<sup>1</sup> Un recente piccolo libro di Martha Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (Il Mulino, Bologna 2011) cerca di rispondere ai suddetti interrogativi: di contro al tecnologicismo imperante presente nelle nostre scuole, l'autrice sottolinea l'importanza della cultura classica e tale consapevolezza l'ha condotta a farsi interprete dei valori civici della romanità, rinvenibili nello stoicismo greco e romano, per riprendere da quell'antica saggezza il significato positivo del cosmopolitismo e di altre virtù.

conti con un contesto profondamente mutato, che comporta cambiamenti radicali alla sua stessa natura. (Dall'anno 2006 Babel ha arricchito la sua proposta con l'edizione cartacea. Si è trattato di una seconda nascita, ricordando Hannah Arendt cui è dedicato un numero, ma ricordando anche Platone che parla del partorire concetti, figli più belli e immortali).

Ho ricordato questa esperienza perché il titolo scelto può aiutarci a delineare i termini di una filosofia civile, disegnandone anche i contorni contenutistici: se Roland Barthes interpreta i testi dei due miti Babel e Pentecoste come miti antitetici, personalmente mi limito al primo, mito fra i più enigmatici tra quelli trasmessici dalle Scritture, 20 righe non chiare nel testo della *Genesi*, ormai entrate nell'immaginario simbolico dell'occidente (letterario e iconografico). Tra l'altro secondo alcuni la torre biblica è ubicata non lontano da Bagdad, ad Agar Quf.

Infinite le interpretazioni, Zumthor in *Babele* ne dà la bibliografia, ed anche Steiner in *After Babel*: entrambi pongono la bipolarità: confusione delle lingue o dispersione dei popoli, punizione divina contro la tracotanza umana per cui Dio ne interrompe la costruzione. Visione laica del Rinascimento: cantiere-laboratorio esaltante come armonia e organizzazione del lavoro. Ancora esaltazione dell'altezza della torre contro la piccolezza dei personaggi; "opera unanime, grandiosa, patetica e illusoria prima della grande dispersione", dice Zumthor, lettura giudaica e lettura cristiana.

Kant, nella pagina iniziale della *Dottrina trascendentale del metodo della Critica della Ragion pura* ricorda il racconto biblico di Babele, quasi come invito agli esseri umani perché rimangano nei limiti di una abitazione, rinunciando a costruirsi una torre, e se tale invito non va dimenticato, da allora il tema non ha smesso di interessare filosofi e uomini di varie culture; soprattutto ai nostri giorni di fronte a quella che ad un primo livello può sembrare una dispersione scoraggiante di lingue, e scavando più in profondità appare come una babele di senso, una mancanza di un centro e di una direzione univoca, è urgente una nuova riflessione che assume valenze teoriche e pratiche.

Da un lato il linguaggio, discorso vivente, è la prima mediazione tra essere umano e il mondo, tra gli individui stessi, tra questi e l'altro in sé, pertanto l'enigmaticità della polverizzazione linguistica (nonché la caduta del logos sistematico) richiede risposte nuove: il pluralismo non è una condanna o una maledizione, un ostacolo insormontabile, ma una *benedizione* per parafrasare il testo di François Marty, nella misura in cui è rinuncia al sogno di una lingua perfetta, accettazione della parzialità come dono di un sovrappiù di senso, apertura al diverso spazio di esperienza che la finitezza delle singole lingue apporta.

Sottotitolo di Babel: voci e percorsi della differenza: se gli interlocutori nella rivista sono, i filosofi novecenteschi della differenza (Heidegger, Lévinas, Derrida, Nancy, ma anche Arendt, Zambrano, Heller, etc.) e molti altri soprattutto vorrei evidenziare sul piano teoretico, come la filosofia che aspira a una funzione civile, si incontra o si scontra con il suo altro, cioè si fa portatrice di un programma di indisciplinarietà o epistemologia aperta, fra cultori di saperi diversi (storia, letteratura politica, analisi sociale, antropologia, ma anche scienze fisico-matematiche e naturali). Epistemologia aperta in senso pregnante, né svalutazione di alcun sapere, né sua assolutizzazione, non aprioristiche chiusure, né sincretismo di comodo, ma tale che, partendo dalla plurivocità e multivocità insita nel reale stesso, sia ascolto e attenzione alle "logiche diverse delle diverse esperienze conoscitive, senza preclusioni di sorta", come sosteneva, tra tanti, Matte Blanco, un grande psicoanalista e filosofo.

Così operando la filosofia può occupare quelle zone di frontiera (*parerga* kantiani?) i cui confini o limiti si spostano impercettibilmente, zone concettuali in cui non regna un significato univoco o gerarchico dei contenuti, ma una plurivocità di direzioni e riferimenti, fatti emergere dalle situazioni limitrofe, che sono situazioni aperte e dischiuse.

Ancora Kant distingue tra *Schranke* (barriera) e *Grenze* (confine) e su questo ultimo ci si può affacciare e *pensare* altro: si intravede pertanto una declinazione positiva del limite (come è manifestato dalla contemporanea filosofia della differenza), adoperandosi per una condivisione quale unica possibilità di comunicare fra gli umani.

Da qui il risvolto etico di tale filosofia civile nel suo ascolto non solo della differenza, ma delle differenze, che vogliamo sottolineare con determinazione: il problema attualissimo ed urgente di un dialogo, o quanto meno di una comprensione tra culture, etnie e religioni, problema anche di grande rilevanza sociale ed educativa, in cui l'istituzione universitaria è chiamata responsabilmente a rispondere. La filosofia può (ritornare ad) occuparsi allora di tali questioni di senso, dense di interrogativi, ma derivate da esperienze comuni, che non devono essere lasciate allo sguardo superficiale della divulgazione giornalistica: quali gli itinerari percorribili dagli uomini del Terzo

millennio? quale il destino dell'Europa, quale la sua debolezza e la sua forza nel momento stesso che si interroga su se stessa e sulla sua propria identità culturale e religiosa? ed ancora quale il rapporto intersoggettivo nella grande pluralità di culture? come esprimersi e vivere, talvolta con lacerazioni personali, sotto il segno dell'interculturalità, dal momento che con Edmond Jabès possiamo dire «lo straniero permette a te di essere, facendo di te stesso lo straniero»?

Dalla minaccia della confusione babelica alla sua benedizione, come riflessione sull'alterità in vista non già di un generico sincretismo, ma nella prospettiva di un futuro che costruisca l'identità culturale europea, come orizzonte vasto in cui si incontrano saperi diversi, luogo di scambio, di relazione e integrazione di identità e culture diverse, quella che nel titolo preannuncia come cittadinanza compiuta.

La dispersione che rivela il progetto divino opposto a quello umano, cessazione di costruzione non costituisce un castigo o una maledizione, ma riconsegna l'umanità a se stessa attraverso l'assunzione della molteplicità e del rispetto delle distanze in una relazione che porta come nella Pentecoste a comprendere l'altro e a riconoscersi, nonostante la diversità delle lingue. Babele come luogo di conciliazione tra uno e i molti (eterno problema filosofico), comprensione di sé e dell'altro.

Il mito di Babel in conclusione si salda alla riflessione contemporanea che si china sulla condizione dell'essere umano di oggi, si tratta del viaggio di Abramo, come ricorda Lévinas che lascia la terra conosciuta per l'ignoto, ma forse anche dell'Ulisse di Dante che affronta il mare aperto.

## Verso la cittadinanza

Già in altre occasioni - convegni e seminari - ho affrontato il tema di educare alla cittadinanza nel contesto europeo, ho parlato della prassi educativa oggi, focalizzando il ruolo della filosofia nei processi educativi e nei nostri inquieti tempi, iniziando proprio dalla caratteristica di questi tempi, cui accennavo all'inizio. Ho parlato di un pensiero ponte, di filosofia come ponte, non voglio ripetere mi limito a ricordare come la filosofia, nella scuola e nell'università può farsi carico della differenza, cifra dei nostri tempi.

Nel Novecento, infatti come è noto, la filosofia – contenutisticamente – mostra una diversa trama dell'essere, in cui non esiste più un centro unificatore, ma una pluralità di centri, nuclei o costellazioni, galassie concettuali in reciproco contatto, in altre parole la filosofia appare come un prisma concettuale, filosofia plurale, filosofia come apertura e prospettiva, in cui il dialogo con le tradizioni altre di pensiero mostra immediatamente il proprio carattere plurivoco e poliedrico, che sfugge a troppe rigide sistematizzazioni e parametrizzazioni.

Filosofia liminale e di confine, spesso nel senso più letterale del termine, essa si articola in una varietà di modalità, che non possono essere racchiuse in una definizione univocamente accettata. Riteniamo che per la filosofia tale declinazione diventi un compito etico per evitare atteggiamenti colonialisti, filosofia, quindi, che rimette in discussione le proprie mire universalistiche in vista di una riformulazione del concetto stesso di universale che si arriverà a definire quale *universale in situazione o in contesto* ( come affermano, ognuno con originalità di percorsi Paul Ricoeur, Martha Nussbaum, Etienne Balibar, etc.).

Oggi vorrei affrontare la questione della cittadinanza europea attraverso un'altra caratterizzazione e cioè concentrandomi sul tema del riconoscimento che nasce non solo dagli interrogativi sopra posti, ma dalla scoperta dell'alterità in me e fuori di me, passando per il disegno di una antropologia relazionale, antropologia che ritroviamo nella concezione di un "nuovo umanesimo europeo", tratteggiato nel pensiero di Weil, Zambrano e Arendt per giungere al riconoscimento, appunto.

Non ripercorriamo l'avventura del cogito, cioè la caduta del soggetto cartesiano, avventura che è giunta alla 'decostruzione' dell'identità, fino al punto da revocare in dubbio la possibilità di riferirsi ad un'identità personale (Derek Parfit o Judith Butler). Per questi autori, pur con diversità di approccio, l'identità, sia individuale che collettiva, non è un dato, ma una costruzione che attraversa e mette in gioco la progettualità dell'esistenza.

Dall'io penso cartesiano all'angosciosa domanda: chi sono io? Domanda di cui il pensiero contemporaneo si è fatto carico, pertanto la riflessione ha intrapreso la strada dello scavo ancora nell'enigma dell'identità e la soluzione si avrà solo al termine di un lungo itinerario, quello già definito quale *pensiero altro*, un *pensare altrimenti*, ambito in cui si possono situare molti filosofie contemporanei, (Heidegger, e la sua riflessione sull'identità e differenza, il disegno dell'alterità in Lévinas, successivamente l'indagine del 'sé come un altro' in Ricoeur ed infine la

dualità di genere come fattore imprescindibile di interpretazione del sé, del mondo e della storia in Luce Irigaray). Speculazioni tutte che sono cifre e specchio di una teoria che diventa una pratica, e pertanto tali da offrire risposte ad interrogativi teorici di grande rilevanza, espressi con varie modalità da molti/e filosofi/e: come pensare l'altro, se si rimane chiusi nell'egocentrismo della tradizione occidentale, in un io centrato su di sé che manifesta grandi difficoltà nel riconoscimento dell'altro? come dire l'altro senza sottomettersi all'uno? come comprendere l'altro? infine, come pensare la differenza?

Da un lato forte è l'esigenza di rendere ragione dell'alterità stessa dell'io, correndo anche con il rischio di smarrire "la certezza primordiale che ciascuno ha di sé", soggetto altro, un'identità mobile e fluida, plasmabile. un soggetto caratterizzato, marchiato quasi, dalla finitudine, - della quale, tuttavia, si offre una lettura positiva -, ma altresì aperto a, relazione e non sostanza. Soggetto come farsi e non come fatto che nella conquista della propria identità tenta un percorso di autorealizzazione in cui l'affermazione del proprio *idem* è strettamente intrecciata con la consapevole propria diversità. *Idem* e *ipse* secondo Paul Ricoeur, per il quale come è noto identità (*idem*) rinvia a "medesimezza" (*memeté*) cioè identificazione, uguaglianza con se stesso e con altri, appartenenza a gruppi o categorie; dall'altro identità rinvia a individuazione (*ipseité*), singolarità personale ed irripetibile, differenza.

D'altra parte è urgente, di conseguenza, sciogliere il nodo dei rapporti interpersonali e far emergere il nesso profondo esistente tra il tema della differenza e le dinamiche etiche ad esso sottese: scavando in profondità infatti emerge una sorta di contraddittorietà in questa trama riflessiva, dal momento che alla dissoluzione o caduta del concetto di identità corrisponde, per un altro verso, una rivendicazione dell'identità, anche mediante la violenza nei conflitti etnici, politici, religiosi, che sono una cifra drammatica ed inquietante della nostra epoca, cifra di un incontro che rischia di essere sostituito dallo scontro.

I filosofi e le filosofe sopra ricordati, con acuta preveggenza rispetto alle odierne tematiche sul intercultura, partendo dal comune riferimento polemico, il primato dell'io sostenuto da una ragione univoca ed universale, espressa nella chiarezza e distinzione cartesiana, cercano la via per raggiungere l'alterità, via che passa attraverso le strade concrete della storia, della sensibilità, anche della tragicità.

In tale ricostruzione dell'identità, pertanto, emerge una riflessione filosofica quale un prisma concettuale, che se non vuole interrompere il dialogo millenario con le scienze (matematiche, fisiche naturali o umane in senso stretto), pena la sua stessa fine, insieme dà vita a formulazioni inedite, altre questioni di senso, non solo, ma anche i saperi sono stati trasformati nel loro interrogarsi sulla storia, sui suoi valori, sul comunicare con la Trascendenza.

Più in profondità si può affermare che il pensiero della differenza porta nel noto l'ignoto, l'inquietante, l'estraneo, lo straniero in me e fuori di me. Se l'enigma dell'esistenza nel suo farsi trova l'altro nel cuore del sé, l'antropologia che emerge è un antropologia relazionale, e l'identità è da intendere quale dualità antropologica (Lévinas), o antropologia uniduale di cui ha parlato la riflessione femminile: Irigaray, che ha focalizzato la prima ineludibile di tali dualità, la differenza di genere ed altre pensatrici come Zambrano, Weil, Arendt, ma significative meditazioni rinveniamo in Giovanni Paolo II.

Conoscersi, dunque, è definire se stessi, anche in relazione all'altro, anzi, l'incontro con l'altro (*l'Altro, il diverso, lo straniero, il folle...*) diventa un arricchimento, un nuovo valore, una nuova identità, ne deriva la necessità di comprendere dapprima, ed attuare poi una pratica educativa e una *etica* che tenga conto di tutte le differenze e si fondi sul riconoscimento percorso in cui Le parole essenziali (più o meno sotterranee nel nostro discorso) sono: responsabilità –relazionalità, cura, fiducia, ospitalità, dono.

### **L'umanesimo europeo nel pensiero di Weil, Zambrano e Arendt**

Vorrei ora brevemente richiamare- in questa mappa di antropologia relazionale - alcune pensatrici come Simon Weil, Maria Zambrano, Hannah Arendt, -considerate insieme a Edith Stein le grandi madre- quali esponenti di un pensiero che si fa prassi, prassi educativa ma anche politica, rappresentanti di un umanesimo inteso in senso forte, sulla scia di quello delineato da Lévinas, per esempio, che rinvia ad uno sfondo ontologico, metafisico, non accettato dagli antropologi scienziati, ma che insieme tuttavia non vuole delegare i problemi dell'essere umano ad una dimensione ulteriore, astratta o trascendente.

Apro una breve parentesi sotto il segno di Europa e umanesimo: se da un lato queste pensatrici a vario titolo appartengono a quel genere che Hannah Arendt qualificava felicemente come pensiero appassionato, in cui pen-

sare e vivere si mostrano un tutt'uno, nello sforzo di raggiungere una sintesi tra ragione e cuore, filosofia e storia, filosofia e politica, dall'altro sono anche pensatrici di confine, purché questo giudizio non le costringa su una soglia che impedisce loro di appartenere a pieno titolo all'una o all'altra forma espressiva, confinandole in una sorta di zona neutra dove rimangono insoddisfatte le esigenze di una ricerca complessa. Tutte esercitano senz'altro la filosofia, ma in cerca di una modalità espressiva che concili in sé il rigore e la passione, per un'adesione più profonda del pensiero alla vita. In loro la riflessione teorica non è mai puro esercizio speculativo, ma esigenza profonda dell'essere alla ricerca di risposte vitali. Una filosofia, dunque, attenta alla vita e alla storia umana, in un'epoca come quella della prima metà del Novecento, in cui l'Europa viveva una profonda crisi.

Il tramonto del razionalismo di fine Ottocento minacciava, infatti, di trasformarsi in vera e propria eclissi della ragione, mentre la fiducia nell'uomo lasciava il passo alla scomparsa del soggetto e lo Stato, in alcuni Paesi, somigliava in modo sempre più inquietante al Leviatano immaginato da Hobbes. Si può dire che l'Europa stava mettendo in discussione le sue stesse premesse, quegli ideali che, veicolati dalla cultura greca e dal pensiero ebraico-cristiano, avevano cementato progressivamente l'umanesimo europeo: il valore della persona, la libertà, l'idea di comunità politica ordinata al bene comune. È interessante notare che, in un momento storico che vede la donna affacciarsi con decisione sempre maggiore sulla scena culturale e politica, siano proprio alcune donne a farsi interpreti della necessità di una rinascita dell'Europa, attraverso un pensiero forte orientato, più o meno esplicitamente, ad alimentare le radici dell'umanesimo europeo e riprenderemo tra poco questo nodo essenziale, che si alimenta ancora oggi da questo ricco terreno di riflessioni.

Ritornando alle pensatrici, mi limito ad accenni e inviti alla lettura di alcune filosofe significative, ma molte altre si potrebbero interpellare: Maria Zambrano mostra la fecondità di una proposta che ha il suo *leit motiv* nel valore della persona e della sua libertà e non a caso il simbolo più espressivo della filosofa spagnola è l'aurora. Il suo è un pensiero aurorale, perché la luce ancora indefinita dell'alba è simbolo dell'inizio di una vita nuova, di una nuova modalità di conoscenza, dell'incertezza della libertà; l'aurora è come offerta, non si impone come la chiarezza meridiana della luce del sole, metafora, invece, della razionalità moderna. In aperta critica a quella, atteggiamento più imperativo che contemplativo, di fronte a cui la vita o si annulla o si ribella, Maria Zambrano intraprende un cammino alla scoperta di tutto quanto sfugge alla pura oggettivazione analitica: l'uomo, l'amore, la libertà, la storia.

La pensatrice cogliendo con acutezza la crisi del cartesianismo e dell'idealismo tedesco, crisi divenute sempre più gravi nel nostro tempo inizia un suo percorso originale che la porta ad oltrepassare il razionalismo senza cadere in forme di irrazionalismo o misticismo, nonostante certe sue affermazioni, grazie alla mediazione dell'esperienza storica. L'Autrice parla di una riforma dell'intelletto, necessaria per l'effettivo superamento dell'astrattismo razionalistico e l'analisi che la pensatrice compie della storia della filosofia occidentale come vicenda della sempiterna affermazione dell'Uno contro ogni diversità, fluidità e molteplicità, la collega direttamente non solo alla critica di Heidegger e di tutta la filosofia post-heideggeriana, ma proprio al pensiero della differenza sessuale, alla requisitoria e alle trafelate domande di Irigaray. Ma tale critica di Zambrano, tende ad esprimere un diverso soggetto: la radice unitaria di poesia e filosofia, intelletto e sentimento, concorrono secondo l'autrice a costituire la tensione conoscitiva integrale;<sup>2</sup> il pensare pertanto è essenzialmente decifrare il proprio sentire originale, sentire che, fra le tenebre caratterizzanti anche il discorso più limpido, avviene solo nei "chiari" della radura del bosco, come suona suggestivamente il titolo di uno degli ultimi scritti della Zambrano<sup>3</sup>. Libro che, privo di struttura organica, si offre come una fenomenologia (da qui il legame possibile con Edith Stein) di tali luoghi privilegiati che illuminano l'esistenza. Dal fallimento di una ragione neutra o astratta, chiusa nella fissità del concetto, dalle contrapposizioni di ragione e sentimento si propone l'armonia di una ragione poetica, di un sapere sentire che affonda le sue radici nel vitale e nel vissuto dell'esistenza singola.

Simon Weil, a sua volta, rifiutando visioni di parte o prospettiche, da lei associate tutte sul piano del naturalismo, con audacia teoretica parla della Sacralità dell'uomo,<sup>4</sup> la cui fonte è quel *surnaturel*, radicato tuttavia nel *na-*

<sup>2</sup> Studiando la mistica, in particolare si veda il saggio *San Giovanni della Croce (dalla notte oscura alla più chiara mistica, in Senderos, Anthropos, Barcelona, 1986, (tr. fr., Des Femmes, Paris 1992)*, come è noto, Zambrano si propone di "seguire la trasformazione della crisalide in farfalla", in altre parole un diverso razionalismo, in cui "la ragione non è nulla che gli deriverebbe dall'esterno, ma un avvenimento della sua vita stessa; la causa non è qualcosa, ma nulla e tutto" (ivi, p.224).

<sup>3</sup> M.Zambrano, *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano 1991.

<sup>4</sup> «C'è in ogni uomo qualcosa di sacro. Ma non è la sua persona. Non è neppure la persona umana. È semplicemente lui, quest'uomo» (S. Weil, *La personne et le sacré*, in *Ecrit de Londres et dernières lettres*, Gallimard, Paris 1957).

turel, cioè quell'intreccio inestricabile che le fa definire l'essere umano quale un albero con le radici in cielo, dotato di una forza soprannaturale, irraggiamento dello spirito, ancora definito come virtù clorofilliana, per sottolineare la linfa vitale. E la pensatrice ribadisce tuttavia come la funzione del filosofo o dell'antropologo è sì una mediazione teoretica, che tuttavia senza risvolto pratico resta vuota di senso, e viva appare alla nostra memoria la sua stessa esperienza a Londra. Simon Weil come è noto - spinse il suo impegno intellettuale e pratico alla rinuncia di sé stessa: discepolo di Lesenne e di Alain sentì vivissima, spina nella carne, la necessità di abbandonare la filosofia dei fantasmi, cioè la filosofia accademica, per un impegno concreto e fattivo, radicale e, per lei poi fatale, a favore dei valori umani e se la giovane filosofa riprende da Rousseau e da Kant l'ideale etico dell'essere umano come fine e mai come mezzo, esemplare al riguardo è un suo passo in cui rifiutando la speculazione accademica, afferma «...ho soprattutto il senso di essere sfuggita a un mondo di astrazioni e di trovarmi tra uomini reali- buoni e cattivi - ma di bontà e cattiveria autentica».<sup>5</sup>

Quanto qui affermato rinvia ad Hannah Arendt, una delle più note e studiate fra tutte le pensatrici contemporanee, oltre a criticare le fallacie metafisiche, intendendo con ciò la filosofia astratta e i filosofi di professione e dichiarando di voler "pensare senza ringhiera", concentra la sua analisi sul necessario, urgente e diverso rapporto tra pensiero e azione, o tra vita della mente e vita attiva, secondo i titoli delle sue opere, diverso rapporto che caratterizza quindi in primis quella che si può definire la sua antropologia.<sup>6</sup> Arendt auspica (ed attua) un pensiero rigoroso, antiretorico, certo non riconducibile alla razionalità minimalista o debole di certa filosofia contemporanea; il suo interesse di studiosa infatti si volge allo spessore pratico e politico dell'attività razionale, proprio in nome di quei rinnovati rapporti di teoria e prassi, pertanto prende in considerazione il filosofo, essere umano tra gli uomini, il cui pensiero esce dal suo regno separato e partecipa allo spettacolo (come afferma, A. Dal Lago nell'introduzione dell'opera arendtiana), o gioco, cioè entra in relazione e co-agisce con gli altri. Un esempio paradigmatico è proprio la sua stessa personalità: ella non si definiva neanche filosofa, bensì studiosa di problemi politici, ma offre indicazioni importanti non solo sul pensare diverso, "pensare senza ringhiera", che non può essere considerato un semplice aggiustamento o risistemazione di concetti del passato, ma un cambiamento che assume, come si diceva, il carattere di sfida e di rottura. "Io sono tutta lì presente, (ich dann ganz da sein muss)" afferma Arendt per indicare la sua attività filosofica e cioè l'esserci in prima persona, e mi sembra che tale espressione possa essere paradigma di un'antropologia rinnovata quale troviamo in alcune di queste pensatrici.

Sullo sfondo intravediamo Edith Stein - che, come sappiamo, scelse di testimoniare il proprio credo religioso fino al martirio: Edith Stein, Simone Weil, Hannah Arendt, Maria Zambrano, donne che hanno avvertito l'urgenza della questione, vivendo sulla loro pelle il disastro dell'Europa e la necessità di una rinascita.

Edith Stein, pensatrice completa e complessa che qui affrontiamo solo in relazione a tale tematica dell'antropologia uniduale. Tema che Stein arricchisce nel disegno di una antropologia in cui la differenza tra femminile e maschile è sostenuta accanto all'insistenza sull'unità specifica dell'essere umano: «la specie *uomo* (*Mensch*, essere umano) si articola in due specie virile e femminile...e l'essenza dell'uomo, alla quale nell'un caso e nell'altro nessun tratto può mancare, giunge in due modi diversi ad esprimere se stessa...»<sup>7</sup> Volendo delineare le caratteristiche del femminile Stein le coglie sia nella sfera conoscitiva, che in quella affettiva e interpersonale: "la specie femminile dice unità, chiusura dell'intera personalità, corporeo-spirituale, sviluppo armonico delle potenze" ed è interessante l'approfondimento presente nel testo *Vocazione dell'uomo e della donna*, dove vocazione, *Beruf*, sta per chiamata e chiamata da Dio, da cui derivano le finalità della vita umana, indicate già nel Antico e nel Nuovo Testamento, ovvero un impegno comunitario di sostegno soprattutto nei confronti dei giovani, e ne consegue l'importanza dell'educazione femminile, attraverso lo studio e il metodo delle scienze naturali e delle scienze dell'anima, senza tralasciare la filosofia e la teologia. Forse da questi cenni non è emersa pienamente la completezza della visione steiniana relativa al femminile, visione sostenuta dal suo considerevole bagaglio culturale, ma altresì da una sensibilità particolare per i problemi sociali e storici del suo tempo; ed anche nell'approc-

<sup>5</sup> S.Weil, *La condizione operaia*, II edizione, Comunità, Milano 1965, p.24.

<sup>6</sup> I testi di H. Arendt qui tenuti presenti sono *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, e *Vita attiva, la condizione umana*, Bompiani, Milano 1989. Per una bibliografia su questa pensatrice si rinvia a quella curata da S. Forti in appendice a *La vita della mente*, cit. pp.594-617.

<sup>7</sup> E.Stein, *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, Città Nuova, Roma 1987, p.204. Come è noto, Stein dopo aver focalizzato - studiando l'empatia- il tema dell'alterità, ovvero il rapporto tra la soggettività personale e quella dell'altro, come docente ella si interessa al ruolo della donna in una serie di conferenze che generano il libro sopra citato (uscito nel 1959), e con maggiore profondità poi in un altro testo si occupa dei *Problemi dell'educazione della donna*.

cio teologico del tema 'donna', Stein porta la ricchezza di una lettura che si sofferma sulla *Genesi*, come abbiamo visto e sul racconto del peccato per quanto riguarda la *Bibbia ebraica*, mentre si concentra sulle *Lettere di Paolo*, ai Corinzi, Efesini, Timoteo, in riferimento al *Nuovo Testamento*. Anche Stein quindi è impegnata per far riemergere l'originaria visione antropologica ebraico-cristiana, riuscendo a riportare in primo piano a la lettura sacerdotale, in particolare per la filosofa la duplicità dell' essere umano è giustificata in riferimento all'unità e trinità di Dio e alla sua connotazione essenziale, l'amore:" come dal Padre procede il Figlio e dal Figlio e dal Padre lo Spirito, così la donna è uscita dall'uomo e da ambedue i posterì. E ancora Dio è amore. Ma meno che fra due non vi può essere amore"<sup>8</sup>. Da qui deriva anche la complementarità e reciprocità senza conflitto, che deve regnare tra uomo e donna, e non già il dominio dell'uno sull'altra.

## Il Riconoscimento reciproco: Taylor e Ricoeur

Il tema del riconoscimento come è noto ha una lunga storia e una molteplice tradizione alle sue spalle, ci limitiamo a riprendere una di queste trame a partire dall'ultimo testo di Paul Ricoeur *Parcours de la reconnaissance*, che come suo solito dialoga con tutta la tradizione<sup>9</sup>, col fine di arricchire l'ambito scelto, la cittadinanza, e quindi intrecciando le tesi ricoeuriane con quelle di Charles Taylor<sup>10</sup>.

Ricoeur sottolinea la complessità del tema relativo al riconoscimento, ma anche l'impossibilità di sottrarsi ad esso, la sua urgenza e necessità, specie per una riflessione etico-politica, se si pensa ai conflitti identitari del nostro tempo, che invitano ad un ulteriore scavo teoretico, come il contributo di tanti filosofi contemporanei, tra tutti Honneth, dimostra. Complessità, e non novità del tema, e il rinvio obbligato è ad Hegel, (ma altresì a Platone o a Kant, a Hobbes e a Bergson) e alla sfera delle scienze sociali, nella quale la costruzione dell'*identità* è legata alla reciprocità del *riconoscimento*, in quanto il consolidamento della identità richiede necessariamente una trama di interazioni sociali in cui sia si realizza la possibilità di *riconoscere l'altro ed essere riconosciuto*, e questo sarà un campo che Ricoeur affronta, come vedremo. Già da questi cenni si comprende il pregnante valore filosofico del concetto e la sua prismaticità, se con Ricoeur cogliamo i possibili livelli dell'analisi: il riconoscimento sul piano conoscitivo, come riconoscimento di qualcosa o qualcuno, in secondo luogo il riconoscimento di sé che disegnerà questo come azione, ma altresì quale giudizio e memoria ed è l'ambito più ricco, in cui si supera decisamente il piano della semplice conoscenza, "l'azione dello spirito"; infine il riconoscimento reciproco gli uni degli altri che assumerà ulteriormente il valore di dono e gratitudine.

Cifra significativa dell'analisi ricoeuriana è il passaggio dal riconoscimento inteso come identificazione del sé - identificazione che si fa carico di tutte le fluttuazioni di cui il filosofo è stato il narratore acuto - al riconoscimento mutuale, scambievole, reciproco fino all'ultima equazione tra riconoscimento/riconoscenza (che la lingua francese è una delle poche che evidenzia), sottolineando il passaggio dal verbo attivo al passivo: 'sono riconosciuto'.

Non ci soffermiamo sui primi due livelli perché le pagine qui dedicate all'argomento non presentano sostanziali novità, rispetto alle opere più note di Ricoeur per giungere al riconoscimento reciproco: anello di congiunzione è la fenomenologia dell'uomo capace, in cui il filosofo francese ri-assume alcune categorie già focalizzate in testi precedenti, vale a dire non solo l'*io posso* accanto all'*io parlo*, all'*io racconto*, all'*io agisco*, ma l'imputabilità che deriva dal mio *poter* agire, necessaria nel riconoscimento di responsabilità. Ancora in questo ambito, infine la

---

<sup>8</sup> E.Stein, *La donna*, cit., p.70-71.

<sup>9</sup> *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, du Seuil, Paris 2000 (tr.it. a cura di D.Iannotta, *La memoria, la storia, l'oblio*, Raffaello Cortina editore, Milano 2003); *Ricordare, Dimenticare, Perdonare*, Il Mulino, Bologna 2003; *Le Juste*, Esprit-Seuil, Paris 1995 (tr.it., a cura di D.Iannotta, *Il Giusto*, Effatà, Torino 2005); *Le juste 2*, Esprit, Paris 2001(tr.it., a cura di D.Iannotta, Effatà, Torino 2007) ; *Parcours de la reconnaissance*, Stock, Paris 2004 (tr.it. di F.Polidori, Raffaello Cortina, Milano 2005).

<sup>10</sup> *Parcours de la reconnaissance*: giustamente il filosofo afferma di avere di fronte alcuni 'percorsi', appunto, cioè cammini da intraprendere e non una teoria sistematica, anche perché riconoscimento "è un termine, una unità lessicale che contiene all'interno una molteplicità," e il Nostro, rinviando alle tante accezioni filosofiche della parola attestate nella storia delle idee, dichiara che il suo proposito nasce da una scommessa, ovvero dall'ipotesi di conferire alle occorrenze filosofiche del termine in questione (riconoscimento) la coerenza di una 'polisemia regolata', degna di quella riscontrabile sul piano lessicale P.Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, cit., p. 4. A sua volta Charles Taylor (ma altresì Ricoeur) in vari testi mette in risalto come la questione fondamentale in tale intricato contesto sia costituita dalla domanda di riconoscimento del proprio senso di identità, sia collettiva che individuale.

memoria e la promessa rappresentano i vertici della problematica del riconoscimento di sé e il Nostro rinvia alle poderose analisi de *La memoria, la storia e l'oblio*.

Il riconoscimento scambievole è preparato dalle capacità e dalle pratiche sociali, considerate quali prassi mediatiche nel percorso- traiettoria delineata dal filosofo: dall'identità individuale alle forme di identità sociali, alle rappresentazioni collettive; se Ricoeur ha affermato in passato che l'identità è luogo di aporie, adesso aggiunge "questo andirivieni tra livelli riflessivi di ordini differenti è caratteristica dell'identità contemporanea..."<sup>11</sup>; all'interno di tali rappresentazioni si apre la contemporanea riflessione su 'Rights e capability', come suona il titolo di un libro di Amartya Sen, autore opportunamente richiamato per la sua analisi dei sentimenti morali presenti nel comportamento economico, ma il tema è affrontato anche da John Rawls e Martha Nussbaum, su cui ritorneremo più avanti. Soprattutto in questo contesto, Ricoeur dichiara il suo debito verso l'opera di Honneth, che sente vicino al suo stesso proposito di riattualizzare l'argomento hegeliano, nella fedeltà e nel rifiuto della metafisica dell'assoluto, insieme, tuttavia, avverte il pericolo di scivolare verso la banalizzazione, pericolo che a suo parere Honneth evita.

Non seguiamo in particolare la complessa analisi ricoeuriana che da Honneth risale poi a Hegel stesso, ma procediamo per frammenti, che progressivamente focalizzano il riconoscimento intersoggettivo, terreno scosceso che deve subito fare i conti con ciò che si oppone o resiste – Hegel lo ha insegnato- all'idea di reciprocità: la disimmatura originale che si crea fra l'idea dell'uno e dell'altro (laddove i Greci- sottolinea Ricoeur, grazie al termine *allelon*, l'un l'altro, esprimevano la reciprocità o scambievolzza), ma anche la sfida di Hobbes, ovvero la paura della morte violenta nello stato di natura, la lotta continua. Se l'opera di Hegel è riletta come risposta all'autore del *Leviatano*, più complesso è il tragitto per risolvere o superare la disimmatura: Husserl da un lato, Lévinas dall'altro sono gli interlocutori presenti, con i quali la speculazione ricoeuriana si è molte volte confrontata<sup>12</sup>; più interessante per il nostro scopo è cogliere, attraverso Hegel-Honneth e oltre, come la problematica della lotta si concluda in alcune esperienze particolari di riconoscimento che Ricoeur chiama 'stati di pace', e, sulla scia di Honneth, inizialmente ne coglie tre modalità: sotto l'egida dell'amore,<sup>13</sup> del diritto e della stima sociale<sup>14</sup>.

Più interessante per noi la terza dimensione nel dibattito sul riconoscimento del riconoscimento scambievole, o stima sociale e affrontando questo piano,- nota Ricoeur -, si chiama in causa la dimensione assiologica della

---

<sup>11</sup> Percorsi del riconoscimento, cit. p.160.

<sup>12</sup> Ho trattato questo tema in *Introduzione a Ricoeur*, Laterza, Bari 2006.

<sup>13</sup> Nel primo modello del riconoscimento, come di consueto, gli autori di riferimento sono i più vari, da Winnicot a Simone Weil, nuovamente ad Aristotele, ma altresì Hannah Arendt, grazie ai quali viene illustrata la prassi di amore,- ma sarebbe più corretto usare il termine greco di *philia*. È questo un argomento di grande interesse , che abbiamo maggiormente sviluppato in *Antigone e la philia*, cit. qui ricordiamo unicamente come sia tema centrale per Aristotele nell'*Etica Nicomachea* (libro VIII) in cui lo Stagiritico definisce "l'amicizia come virtù o qualcosa che si accompagna alla virtù) (1155a1-2), qualcosa comunque sommamente necessaria per una vita felice di tutti gli esseri viventi, non solo ma *philia* appare quale elemento di cerniera tra la virtù e la contemplazione, tra felicità umana e 'divina', tra attività etica e teoretica, insomma si manifesta la doppia polarità dell'amicizia nei confronti dell'idea del bene, cioè la polarità personale-riflessiva e la polarità assoluta, il voler bene a se stessi e all'altro.

<sup>14</sup> A sua volta la lotta per il riconoscimento sul piano giuridico manifesta un duplice scopo: "l'allargamento della sfera dei diritti riconosciuti alle persone e l'arricchimento delle capacità che tali soggetti si riconoscono". Ambito questo di pregnante attualità, nel quale ritorna il confronto di Ricoeur con le note analisi di John Rawls , di Amartya Sen e di Martha Nussbaum: il Nostro avverte con consapevolezza la difficoltà dei nostri inquieti tempi, nei quali non è possibile limitarsi ad una enumerazione neutra dei diritti, ma si deve operare per estendere questi ad un numero sempre maggiore di persone e di categorie. Intrecciamo il pensiero di Ricoeur con le osservazioni e le articolazioni presenti in molte pubblicazioni uscite recentemente, perché il tema richiede urgenti soluzioni. Da uno sguardo alla storia (impervia) dei diritti umani si evince che il cardine è il loro universalismo, quindi l'affermazione del concetto di eguaglianza e giustamente si è parlato dei diritti di prima generazione (politici e civili), di quelli di seconda generazione( sociali ed economici) e di terza (culturali, diritto alla pace, allo sviluppo sostenibile all'ambiente vivibile etc.) Lungo questi anni tuttavia si è *ampliata* la sfera dei soggetti di diritti : le donne, i deboli, i malati, gli omosessuali, gli stranieri, etc. Varie sono state le tappe per elaborare all'interno di tale universalismo la categoria della differenza, sia essa culturale, politica, religiosa, etnica o sessuale, producendo risultati diversi: oggi si può parlare dei diritti umani come una complessità concettuale ed ideologica in cui uguaglianza rinvia a parità dei diritti, differenza allude all'irriducibilità del soggetto e alla irriducibile diversità dei sessi; l'acquisizione di tale consapevolezza ha permesso tuttavia di scardinare altre gerarchie e aprire ad una pluralità di soggetti, differenti per razze, culture età, stili di vita, condizioni sociali, etc.

stima sociale; da un lato emerge la rilettura dell'eticità hegeliana, per cui la via etica non è riducibile ai legami giuridici e Honneth parla dell'esistenza di un orizzonte di valori comuni ai soggetti in causa; dall'altro tale dimensione tuttavia può variare nelle varie epoche e quindi ciò contrasta con l'universalità dei diritti. "La stima sociale in tal modo dipende da una tipologia di mediazioni che contribuiscono alla formazione dell'orizzonte di valori condivisi"<sup>15</sup>. Gli interlocutori sono tanti perché la matassa presenta il filo del multiculturalismo e la politica del riconoscimento: è questa la lotta per il riconoscimento più popolare e talvolta banalizzata, che comprende anche i combattimenti su altri fronti (come il femminismo, per esempio), tutti accumulati dalla "ospitalità" di identità distinte, di minoranze culturali sfavorite e Ricoeur opportunamente ricorda come Honneth concluda con la solidarietà. A Honneth si affianca - cifra paradigmatica- un 'pensatore coinvolto' quale Charles Taylor.

Taylor meriterebbe un discorso più lungo vogliamo qui ricordare oltre ai testi più noti, un saggio giustamente considerato da un suo acuto studioso come Paolo Costa un piccolo classico<sup>16</sup>; la riflessione di Taylor, infatti, nasce dalla constatazione (simile a quanto affermato da Ricoeur poco sopra) che gli stati democratici hanno bisogno di un'identità comune e così è stato per i nazionalismi dell'800, cioè un legame forte che pure consente la libertà di ciascuno. Il popolo sovrano per essere tale deve costituire un'entità e avere una personalità, (p.103) e lo stato ha rappresentato tale entità ovvero si è realizzata una stretta connessione tra sovranità popolare, forte coesione e identità politica (p.106) e se le leggi devono scaturire da deliberazioni congiunte (condivise secondo Habermas?), oggi tutto ciò sembra frantumarsi per motivi non certo irrazionali o negativi, ma per l'emergere della complessità della società europea, complessità presente altresì negli stati nazionali stessi, a causa del nascere di rivendicazioni identitarie esasperate.

Da qui l'affermazione di Taylor che se da un lato alla base delle democrazie sussiste la politica dell'inclusione, insieme in quelle si rinviene qualcosa che spinge verso l'esclusione, ma in gioco è proprio il futuro delle democrazie stesse nelle quali coesiste la spinta all'inclusione e la tentazione all'esclusione (e personalmente colgo una situazione simile nel femminismo) o per dirla ancora in altri termini l'aporia risiede nel difficile intreccio dell'universalismo democratico e del riconoscimento delle differenze, pertanto anche per Taylor è necessario riconfigurare lo spazio identitario.

Sulla scorta di queste affermazioni riteniamo - per indicare il cammino verso una cittadinanza compiuta (e gli interrogativi sopra posti) - che sia possibile intravedere tale riconfigurazione innanzi tutto valorizzando la portata narrativa e la costruzione di un "ordine simbolico; non ci soffermiamo sulla fragilità e complessità del termine, che riassume in sé "imperativo, ingiunzione, ma anche consigli, pareri, costumi condivisi, racconti fondatori..., elogio di sentimenti morali..." (Ricoeur), ma dell'ordine simbolico preferiamo privilegiare l'elemento di condivisione che apre a sua volta al tema del riconoscimento, e del riconoscimento reciproco. Lo stesso termine *symbollo* - come è noto - ricorda che le figure dell'obbligazione sono i segni di riconoscimento fra i membri di una comunità, sì che appartiene all'ordine simbolico di essere condiviso "cioè l'essere l'autorità in esso implicita un'autorità dialogale". E Ricoeur acutamente sottolinea come anche pensatori diversi - universalisti (Habermas e Alexy) e comunitaristi (Walzer e Taylor), siano d'accordo "che i simboli di un ordine etico giuridico scaturiscono da una comprensione condivisa"<sup>17</sup>. Infatti Taylor nel saggio sopra ricordato insiste più volte e diremmo con accenti accorati sull'esigenza che "i gruppi che costituiscono un popolo debbano ascoltarsi reciprocamente" e ricorda come nella tradizione civica umanistica (da Aristotele a Arendt) le società libere richiedono un grande impegno e partecipazione, e alto grado di fiducia reciproca (p.108). Ma Ricoeur aggiunge che "essere capace di entrare in un ordine simbolico significa entrare in un ambito di 'riconoscimento', di iscriversi all'interno di un noi che distribuisce e mette in comune i tratti di autorità dell'ordine simbolico stesso" e tale da riunire "in maniera emblematica le molteplici figure dell'obbligazione".

Taylor nelle sue lotte per il riconoscimento nel Quebec francofono, sostiene una politica delle differenze rimproverando all'universalismo astratto, legato alla neutralità liberale, di rimanere "cieco alle differenze". Il nodo è rappresentato, riprendendo anche le difficoltà del piano precedente, dal difficile equilibrio fra il riconoscimento delle differenze e l'universalismo liberale, (in senso politico), erede dell'Illuminismo: in questo contesto balzano in primo piano le discussioni e le varie proposte, che hanno origine dalla critica all'universalismo astratto, accusato di rimanere cieco di fronte alle differenze, soffermandosi sui possibili modi di riformulare l'universalismo 'neutro';

<sup>15</sup> Percorsi del riconoscimento, cit. p.228.

<sup>16</sup> *L'esclusione democratica (esistono dei rimedi ?)* in "Società degli individui", 2012/1, pp.97 e ss. Introduzione e tr..di Paolo Costa.

tante le voci in questo dibattito, (oltre alla riflessione femminista) dal Premio Nobel per l'economia Amartya Sen, a Martha Nussbaum, già ricordati, da Etienne Balibar che dopo aver parlato di universalismo impossibile aggiunge tuttavia che si devono *rinegoziare sempre le relazioni*, *rinegoziare* lo statuto del particolare e dell'universale, a Roberto Esposito e Stefano Rodotà, questo studioso definisce un universalismo dal basso, che consente di uscire anche dall'alternativa tra cittadinanza spessa o sottile,<sup>17</sup> in quanto i diritti non vanno più divisi in politici civili e sociali, ma, come leggiamo nella Carta Europea, devono essere considerati indivisibili, per cui la cittadinanza muove dal concetto integrale di persona.

Per tutti questa riflessione è il risultato di un percorso storico, teoretico e politico che consente di elaborare concetti come universalismo in situazione - così Ricoeur stesso - o contestuale, universalismo della contingenza come è stato definito da Giacomo Marramao,<sup>18</sup> cioè costruire una laicità plurale, aperta capace di offrire ad ognuno/a le condizioni oggettive per operare scelte individuali. Universalismo concreto, secondo Anna Maria Rivera, tale da ammettere la via ad alcuni valori comuni universali (uguaglianza, libertà, autodeterminazione) e insieme coniughi il singolare e particolare con universale, e consenta a tutti di scegliere la propria appartenenza ed offra le opportunità e le risorse concrete per costruire la propria personale identità.<sup>19</sup> Si ri-assume qui la teoria delle capacità di Sen e Nussbaum, come fondamento di politiche sociali attuanti interventi di universalismo temperato: se l'economista infatti parla di 'diritti a certe capacità', se queste vengono disegnate per esempio da Nussbaum (che con dispiacere non troviamo citata da Ricoeur, che pure la ebbe collega a Chicago) come diritto a : vita, salute, fisica, integrità fisica, sensi, immaginazione e pensiero, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente,<sup>20</sup> ne consegue una nuova concezione di giustizia sociale incentrata su tali diritti, di più una concezione di libertà che comprende in sé una scelta di vita e l'idea di responsabilità collettiva<sup>21</sup>. La coppia 'diritti e capability'- ritiene Ricoeur potrebbe attuare una 'rivoluzione concettuale che si contrappone alla visione classica dell'utilitarismo( da cui in certo senso deriva); l'azione non può finalizzarsi al solo benessere, perché, a suo parere, le esperienze concrete e contestuali di cui gli individui sono agenti, le stesse pretese civili degli attori sociali interessati, possono diventare norma secondo quell'universalismo temperato. Ma, vorremmo aggiungere, si ri-assume altresì la *philia* che può realizzare una "cittadinanza negoziata", caratterizzata da permeabilità e flessibilità e che si attua in quelle multiple identità collettive che costituiscono le nostre *poleis*, "spazio cosmopolitico delle passioni civili."<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> Cittadinanza sottile riduce al minimo i diritti civili e politici eliminando quelli sociali, o invece come nei regimi autoritari si accettano miglioramenti economici e materiali e si riducono gli altri.

<sup>18</sup> G.Marramao, *Passaggio ad Occidente*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

<sup>19</sup> A.M.Rivera, *Il velo del pregiudizio. La xenofobia e il fantasma dell'Islam*, in *A volto scoperto: Donne e Diritti umani*, a cura di Stefania Bartoloni, Manifesto libri Roma p.79.

<sup>20</sup> M.Nussbaum, *Diventare persone*, Il Mulino, Bologna2001, p. 79. Dire capacità, aggiunge la filosofa, significa considerare ogni persona come fine capace di agire e degna di rispetto a pieno titolo e quindi aprire spazi di scelta quanto più ampi possibili partendo dal presupposto fondamentale di ciò che gli individui sono di fatto capaci di essere e di fare, cioè prestare attenzione alla complessa interrelazione tra lo sforzo umano e il suo contesto materiale e sociale. La qualità della vita di conseguenza (e per Nussbaum in particolare della vita femminile) sarà valutata alla luce delle capacità fondamentali, di cui si è dato sopra l'elenco, considerato continuamente rivedibile, nel senso dell'arricchimento e dell'inclusione di altre 'capability' La filosofa tiene a precisare, al di là delle spiegazioni convincenti di ogni capacità, come l'elenco "rappresenta il risultato di anni di discussioni multiculturali... rappresenta quello che propone : una specie di *consenso condiviso* da parte di persone con concezioni della vita umana comunque molto diverse"(Ivi, p.95).

<sup>21</sup> Percorsi del riconoscimento, cit. p. 162-63.

<sup>22</sup> Calloni, M., *Ri-fondare la cittadinanza. Antigone oltre se stessa*, in *Antigone nella città, Emozioni e politica* Bologna, Pitagora editrice, 1998, pp. 29-61, p.54.

XXXVIII Congresso nazionale della Società Filosofica Italiana  
**La domanda civile di filosofia**  
**Modi, tipi e generi del filosofare per la società del XXI secolo**  
(Catania 31 Ottobre-2 novembre 2013)

**LA SCUOLA E IL BISOGNO DI FILOSOFIA: CONTENUTI, METODI, NUOVE COMPETENZE**

**TAVOLA ROTONDA**

**Intervento di Anna Sgherri (abstract)**

- Linea di continuità della SFI nell'interpretazione dei mutamenti in atto nella società e nell'individuazione dei bisogni emergenti, di conoscenza, di ricerca di senso e di solidarietà.
- Anni '70. Crisi dell'insegnamento della filosofia nella scuola superiore quale espressione della inadeguatezza della risposta filosofica ai bisogni delle nuove generazioni.
- Reazione della SFI. In seno al Direttivo nasce la Commissione didattica che sollecita l'attenzione dei docenti e inizia un percorso di riflessione sul ruolo della disciplina nella formazione liceale con l'intento di affrontare con determinazione l'innovazione dell'impostazione teorica, dei metodi e degli strumenti ormai desueti.
- Da questo momento si afferma un'attenzione crescente verso i bisogni educativi, culturali e sociali presenti nella scuola e al modo in cui la filosofia può e deve rispondere per contribuire alla formazione di un cittadino attento e consapevole.
- Lo scenario pertanto muta nella direzione di una ricerca costante di innovazione, incoraggiando non solo la sperimentazione di nuovi metodi, ma anche l'inserimento di aree di esperienza autenticamente filosofica nella scuola dell'obbligo.
- Alla base naturalmente c'è il convincimento che la filosofia, quale anima vivente della cultura, costituisce un elemento essenziale nella formazione dell'uomo e del cittadino, per cui è necessario assicurarla a tutti e nel modo più efficace. Essa infatti tende a sviluppare un atteggiamento argomentativo e critico; a porre in relazione diverse impostazioni e differenti concezioni del mondo, anche apertamente conflittuali. Ciò promuove una civiltà di tolleranza e di rispetto dell'altro di cui il dialogo, modalità di studio e di confronto proprio della filosofia, diventa un terreno di esperienza significativa.
- Lo sforzo di interpretare i bisogni emergenti della società, nel loro continuo mutamento, ha condotto ad un nuovo cambiamento del rapporto tra la disciplina (insegnata) e i naturali destinatari (giovani).
- Dopo la grande attenzione alle modalità di comunicazione per facilitare il sorgere dell'interesse e l'apprendimento degli studenti, torna ad essere centrale la disciplina non per mantenerla nella rigidità della tradizione, quanto piuttosto per renderla più flessibile nella struttura e nel linguaggio e così metterla in grado di cogliere i bisogni reali e darne adeguata risposta.
- E quali sono, oggi, i nuovi bisogni, soprattutto sociali, a cui la filosofia può tentare di offrire risposte?
- L'orizzonte è denso di stimoli di varia natura. Alcuni provengono dalle nuove tecnologie informatiche. Nella scuola infatti incontriamo giovani fortemente influenzati dai mass-media con conseguente diversa disponibilità all'apprendimento e all'ascolto.
- Altri provengono dalla presenza sempre più numerosa di alunni con bisogni speciali sia per difficoltà di tipo cognitivo, sia per la provenienza, in molti casi, da paesi di cultura diversa. La classe ormai, a detta degli insegnanti, è un vero microcosmo variegato nelle singole individualità e nei bisogni.

- Allo scopo di fare un riferimento concreto, n ultimo, è opportuno citare la recente Direttiva del MIUR in merito all'impegno di Inclusione che deve coinvolgere tutte le scuole.

L'inclusione riguarda gli alunni con bisogni educativi speciali (BES). Non si tratta solo di coloro che hanno difficoltà nell'area cognitiva e relazionale, ma anche di tutti coloro che vivono momenti di difficoltà per la scarsa conoscenza della lingua e della cultura della società in cui si trovano inseriti da poco tempo.

Ebbene, quale esperienza filosofica possiamo offrire a questo mondo problematico e inquieto?

- La ricerca di una risposta adeguata, mantenendo costante il rapporto con la viva voce dei filosofi , è la sfida che dobbiamo accogliere per continuare nell'impegno, che è anche l'impegno della SFI, di comprensione del nostro tempo e di collaborazione per migliorare la dimensione culturale della vita di tutti.

### **Intervento di Mariangela Ariotti (abstract)**

Proverei a tenere uniti i due titoli: la domanda che dalla società del XXI secolo viene rivolta alla filosofia e il bisogno di filosofia nei processi formativi.

Ho pensato che le considerazioni su questi temi potrebbero anche tradursi in esercitazioni con gli studenti.

Un primo esercizio è dedicato alla definizione e messa a fuoco del tema. Si tratta di distinguere le esortazioni al filosofare della filosofia antica dal bisogno di filosofia che troviamo in autori più recenti e ancora dalla domanda civile di filosofia che appartiene alla filosofia moderna e che la filosofia politica della seconda metà del Novecento e del primo decennio del XXI secolo continua ad arricchire.

Riformulerei la domanda: "perché la vita democratica e la scuola in una società democratica hanno bisogno di filosofia?"

La vita democratica ha bisogno di conoscenza e consapevolezza dei nodi teorici che stanno alla base delle regole della convivenza. La domanda civile di filosofia ci fa accedere direttamente a quel ricco giacimento di pensieri rappresentato dalla filosofia politica.

La vita democratica ha bisogno di competenze che la filosofia può insegnare. Ad esempio la vita democratica ha bisogno di capacità argomentativa e comunicativa.

Ancora: la vita democratica ha bisogno della capacità di immaginare il futuro e di nuovo la filosofia può insegnare.

Non è difficile isolare su questi punti qualche percorso lavorando in modo didatticamente interessante sugli autori contemporanei.

La vita democratica ha bisogno di combattere contro nemici potenti (l'ignoranza e l'indigenza culturale e morale fra i tanti) e tutte queste cose hanno bisogno di scuola, di *paideia*.

### **Intervento di Maurizio Villani (abstract)**

In questo breve intervento vorrei partire da due osservazioni e da una domanda: posto che esista "una domanda civile di filosofia" e posto che tale domanda si traduca anche in un "bisogno di filosofia" nella scuola, come l'insegnamento di questa disciplina può contribuire a soddisfare questo bisogno?

Articolerò la risposta a questo quesito in due punti:

1) Il **quadro normativo** all'interno del quale collocare un insegnamento che affronti i temi attinenti alla "domanda civile di filosofia" dal punto di vista specifico della disciplina. Da questo punto di vista il riferimento obbligato è quello relativo all'insegnamento di **Cittadinanza e Costituzione**;

2) L'esemplificazione di alcuni **mini percorsi didattici**, integrabili nella programmazione della materia, che delucidino contenuti filosofici impliciti in articoli della Costituzione italiana.

SITOGRAFIA:

<http://www.indire.it/cittadinanzaecostituzione/>

[http://iostudio.pubblica.istruzione.it/web/28201/cittadinanza\\_e\\_costituzione](http://iostudio.pubblica.istruzione.it/web/28201/cittadinanza_e_costituzione)

1. Legge 30 ottobre 2008, n. 169 -"Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università" Art. 1. Cittadinanza e Costituzione;
2. MIUR - Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" (4 marzo 2009);
3. Circolare Ministeriale n.86 del 27/10/2010.

L'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" non è istituzionalizzato in una materia curricolare specifica - l'educazione civica - (come avviene in Spagna, Francia), ma è affidata a:

- a. l'**esperienza** di partecipazione alla vita della scuola, sul piano dell'esercizio della democrazia diretta o delegata, anche in riferimento ai processi decisionali, per mettere in pratica l'esercizio dei diritti e dei doveri dentro la scuola;
- b. al **curricolo esplicito**, anche al *curricolo nascosto o implicito*, che è assai importante didatticamente, perché tiene conto dei *vissuti reali*, sia degli studenti, sia dei *docenti*, per i quali è indispensabile un *adeguato sostegno formativo*.

Nel fissare le *Conoscenze e competenze relative all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione* si afferma che:

- **devono essere coinvolte tutte le discipline** (con particolari curvature del loro insegnamento), anche se nel testo legislativo si fa riferimento alle "aree storico-geografica e storico-sociale";
- le metodologie didattiche devono essere funzionali a tematizzare esplicitamente il **sapere** connesso all'area in questione;
- va favorita una riflessione individuale e collettiva, "sui contenuti proposti *accedendo a casi concreti e sperimentando in prima persona le implicazioni concettuali connesse a ciascun argomento trattato (saper essere)*";
- si deve approfondire il nesso "tra quanto discusso in classe e quanto vissuto quotidianamente nella propria esperienza di vita (**saper fare**)".

*Il Documento di indirizzo indica per la Scuola secondaria superiore: 15 Obiettivi di apprendimento (riguardanti i diritti e le libertà fondamentali, la struttura dello Stato e le procedure legislative) e 4 "Situazioni di compito" (Dignità umana, Identità e appartenenza, Alterità e relazione, Partecipazione).*

Per ciascuna delle quattro aree si possono individuare **percorsi didattici** per ognuno dei tre anni di corso riferiti ad autori e temi compresi nella programmazione annuale di filosofia.

## II - PROPOSTE DI PERCORSI SU COSTITUZIONE E CITTADINANZA

### I - Costituzione: significati moderni e origine greca di un concetto

La Costituzione della Repubblica Italiana - Art. 1.

Storia del termine "costituzione".

Pensiero greco: Platone, *Repubblica* (IV, 423-442; V, 473, c-d); *Politico*, 287-303; *Le leggi*, III, 693 d e segg.

Aristotele, *Politica*. (III, 5).

### II - Etica e politica: le origini di un rapporto

Pensiero greco: *Tucidide, Il dialogo tra gli ateniesi e i Meli*. Platone, *Lettera VII* (325, b-d); *Critone* (49 e-51 b).  
Aristotele *Etica nicomachea* (I, 1-2, 1094 a-b).

### III - Concetto di Cittadinanza

La Costituzione della Repubblica Italiana - Artt. 22 e 117.

Pensiero moderno: il contrattualismo (Hobbes, Locke), Kant (*Metafisica dei costumi*, § 46), Rousseau (*Contratto sociale*, II, 5).

## ESPERIENZE

### Franco Paris - Dino Buzzetti, *Web semantico per l'analisi dei testi filosofici* (abstract)

Tra le sempre più numerose applicazioni delle mappe topiche per la ricerca semantica, ce n'è una molto interessante per chi si occupa di filosofia: l'utilizzo delle ontologie e delle mappe topiche per l'analisi dei testi filosofici.

Oggi l'approccio alle informazioni è centrato su applicazioni e documenti. Proviamo a riflettere: come pensano gli esseri umani? La risposta è: pensano in termini di concetti o – se vogliamo – per argomenti o soggetti trattati. Un approccio "soggetto-centrico" allora potrebbe essere più vicino al modo di pensare umano e rivelarsi più efficace per rendere rintracciabili i contenuti da parte degli utenti.

Il web semantico e le mappe topiche sono due strumenti per attuare questa "rivoluzione copernicana" nell'universo dell'informazione digitale, e prendendo spunto da tre strumenti tradizionali quali indice, glossario e thesaurus si presenta caratterizzata da tre elementi fondamentali: i *topic*, le associazioni e le occorrenze.

In estrema sintesi, i *topic* corrispondono agli argomenti, ai concetti, ai soggetti della risorsa che trattiamo, le associazioni sono le relazioni tra *topic*, e le occorrenze sono i "luoghi" in cui troviamo espressi i *topic*. Ora, in un sistema fatto di documenti corredati di mappe topiche, che utilizzi un motore di ricerca per mappe topiche, sarà molto più facile per un utente trovare quello che cerca, perché la ricerca sarà basata sui significati, sarà vicina al modo di pensare umano basato sulle associazioni e non sarà più una ricerca sull'intero testo, che spesso non restituisce il risultato desiderato o ne fornisce troppi e inutili.

Ma quale può essere invece l'utilità di una mappa topica nella lettura di un testo filosofico? Un testo particolarmente ricco di reti di concetti complessi quale è il testo filosofico, si presta molto bene a essere corredato di una mappa topica, in quanto questa consente di mostrare in modo schematico i significati e le interrelazioni tra concetti, rendendo disponibili delle informazioni sulla semantica che il testo da solo non può fornire esplicitamente.

A partire da queste considerazioni nel corso del mese di febbraio 2011 si è svolto presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bologna un corso seminariale patrocinato dal Dipartimento di Filosofia e dalla Società Filosofia Italiana (sezione Emilia Romagna), rivolto a docenti di scuola secondaria superiore e a studenti del corso di studi triennale in Filosofia. Il ciclo seminariale ha affrontato, nell'arco di cinque incontri, il tema delle annotazioni semantiche del testo da un punto di vista digitale, affrontando la questione dell'evoluzione progressiva degli strumenti alla base della costituzione del web semantico e mostrando le peculiarità e le prospettive di un loro possibile utilizzo a fini didattici e di apprendimento.

Nel corso dei vari incontri sono stati affrontati differenti aspetti.

Il primo seminario è stato dedicato all'esposizione degli argomenti del corso e alla presentazione di differenti forme di strutturazione semantica all'interno di un certo dominio concettuale (e, a fortiori, dei testi ad esso connessi). Si è parlato perciò, dal punto di vista teorico, di mappe concettuali, di ontologie e di mappe topiche, ponendo l'accento sulle distinzioni, più che sulle somiglianze, fra queste metodologie di organizzazione della conoscenza. Il secondo seminario è stato dedicato ai principi e alle modalità di realizzazione di un'edizione digitale del testo, prendendo come caso paradigmatico il *Nachlass* di Wittgentein, la cui edizione in rete è stata condotta da Klaus Huitfeldt dell'Università di Bergen, relatore del seminario. Il terzo incontro è stato tenuto da Fabio Vitali (Università di Bologna) che ha ripercorso le tappe che hanno portato alla costituzione di strumenti specifici per la codifica e l'utilizzo dei metadati in rete, in particolare del modello RDF e dell'ingegneria ontologica (in ambito informatico). Nel quarto incontro Francesca Tomasi (Università di Bologna) ha esposto i principi alla base della codifica del testo, parlando in particolare della TEI, iniziativa promossa da tre associazioni scientifiche internazionali (ACL, ALLC, ACH) e diretta a definire un linguaggio di *markup* in XML per la codifica e l'interscambio dei testi nelle discipline umanistiche e nelle scienze sociali, al fine della loro trattabilità secondo modalità riconosciute da tutti. Il quinto ed ultimo incontro è stato tenuto da Michele Barbera (di Net7, società informatica con sede a Pisa), il quale ha dato una dimostrazione pratica di come si possano costruire ontologie specifiche per l'analisi e la struttura-

zione dei testi filosofici con l'impiego di SwickyNotes, un'applicazione appositamente creata per l'annotazione semantica delle pagine della rete e delle biblioteche digitali.

Chi volesse consultare i materiali di quel corso può accedervi all'indirizzo:

<http://web.dfc.unibo.it/buzzetti/corsoSFI/>

### **Gaspere Polizzi, *La scrittura filosofica nella didattica della filosofia e nella produzione degli studenti (Forum di Filosofia, Campionato e Olimpiadi di Filosofia)* (abstract)**

Ho analizzato tre tipologie di promozione didattica della scrittura filosofica in campo nazionale e internazionale: il "Forum di Filosofia" di Faenza, il Campionato nazionale di Filosofia e le Olimpiadi internazionali di Filosofia.

Il valore del "Forum di Filosofia" di Faenza sta tutto nella equilibrata compresenza di una fase di scrittura filosofica svolta collettivamente da un gruppo di studenti motivati sotto le indicazioni dei docenti, e del dibattito finale, che costringe a sostenere le proprie tesi con argomentazioni coerenti e documentate, sottoposte al fuoco di fila delle questioni poste dai diversi gruppi di studenti concorrenti. Se il dialogo viene condotto con efficacia emergono appieno le capacità degli studenti migliori di 'ragionare' *more philosophico*. Naturalmente la scarsa rilevanza di autori e temi espressi dalla nostra tradizione nazionale è da imputare alla ridotta sensibilità dei docenti.

L'esperienza del Campionato nazionale di Filosofia di Torino – avviata nell'anno scolastico 2012-13 – è stata la prima espressione esplicita e motivata di una selezione nazionale di scrittura filosofica, pratica didattica che, nonostante la diffusa e secolare presenza dell'insegnamento liceale della filosofia, non possiede ancora una sua definita configurazione nei programmi di insegnamento.

Bisogna aggiungere che il primo motore di questo rinnovamento, che auspicabilmente diverrà una consuetudine nazionale, va cercato nella tradizione delle Olimpiadi internazionali di Filosofia, che si svolgono da ventuno anni, a partire dalla loro promozione nel 1995. Il *Committee for organizing international competitions Olympiads of philosophy* fu fondato a Stara Zagora, in Bulgaria, il 19 maggio 1995, da rappresentanti di Romania, Turchia, Polonia, Germania e Bulgaria.

Quest'anno, a Odense in Danimarca, ha vinto la medaglia d'oro uno studente ungherese, Róbert Palasik, le tre d'argento sono andate a un austriaco, Theo Anders, a un indiano, Abhinav Menon, e a un coreano, Hye Jin Lee, quella di bronzo a un croato Petra Požgaj. Le nostre due studentesse, Valentina Lupieri di Pordenone e Clara Antonucci di Roma si sono piazzate circa a metà classifica: su 84 partecipanti rispettivamente al posto 38 con le votazioni di 7, 6, 6.5, 5 (media 6.13) e al posto 39 con le votazioni di 4,5 5 6 8 (media 5,88). Non entro qui nel merito delle singole prove: chi volesse può leggere tre elaborati che hanno ottenuto i punteggi più alti: il n. 73 con 8.47, 12 con 8.33, sviluppati a partire dalla citazione della Arendt, e il n. 43, con 8.33, legato alla frase tratta dalla Poetica di Aristotele. Ricordo soltanto che in uno dei saggi in finale, che ho avuto la ventura di leggere – il n. 85, piazzatosi al 12° posto con il punteggio di 7.83 – si discuteva di filosofia politica mostrando di padroneggiare il pensiero di Antonio Gramsci, Niccolò Machiavelli e Giorgio Agamben, ma non era stato scritto da un ragazzo italiano, bensì da uno dei ragazzi danesi. Ciò dovrebbe bastare per domandarsi come la nostra eccellente tradizione di insegnamento filosofico nella scuola secondaria, con le sue tre ore settimanali negli ultimi tre anni dei corsi liceali consenta la conoscenza non superficiale di teorie filosofiche, ma anche, parzialmente, dei testi dei maggiori filosofi della tradizione occidentale, in un arco di tempo che va dalla Grecia arcaica al Novecento, ma non di primeggiare nelle Olimpiadi di Filosofia. Sicuramente è necessaria una migliore conoscenza della lingua inglese, come anche un maggiore esercizio all'argomentazione coerente ed efficace. Per arrivare a questi risultati bisogna fare squadra, selezionare i migliori, impegnandoli in attività integrative di scrittura filosofica in lingua inglese. La SFI, sostenuta dal MIUR, può essere in grado di produrre orientamenti e di modificare tendenze diffuse, avviando un programma di ricerca didattica e di valorizzazione delle eccellenze che consenta anche agli studenti italiani di ottenere risultati significativi, magari anche già il prossimo anno, in Lituania.

### **DIDATTICA**

**Comunicazione di Graziella Arazzi (abstract), *Alternanza scuola/lavoro: produrre filosofia nei luoghi del fare***

Nel contesto attuale, una singolare forma di **strategia riflessiva** è quella che si è consolidata all'interno dei percorsi di **Alternanza scuola/lavoro**, realtà determinante per gli Istituti Professionali e Tecnici, dove notoriamente l'insegnamento della filosofia non sussiste. Ponte significativo tra settore della formazione e mondo delle imprese, l'Alternanza scuola/lavoro, dal 2007 a oggi, ha visto sorgere e svilupparsi interessanti **laboratori di orientamento**, in cui non solo studenti ma anche docenti e tutor aziendali sono coinvolti in processi di scambio, relazioni comunicative e forme di dialogo. Identità lontane si rispecchiano, si confrontano e riconoscono spazi di prosimità e di fertile intersezione. Conoscere, governare e valutare l'intelligenza del fare, intercettare i bisogni di etica che si annidano nei distretti produttivi, costruire un sistema sostenibile di regole, riconosciute e praticate da diversi attori sociali, portare allo scoperto gli intrecci tra le vocazioni di una comunità e i talenti dei giovani costituiscono alcune delle declinazioni del **potenziale filosofico degli stages**. In una cornice variegata di PMI, per affermare e definire stili e codici dell'innovazione si usano categorie e attrezzi concettuali comuni alla riflessione filosofica. Tra le **filosofie del lavoro e dell'impresa (riassunte nell'opera cardine di Antimo Negri e attualmente richiamate anche dall'alveo di sociologi come L. Gallino e A. Bonomi)** - che segnavano i confini del Novecento - e la **sperimentazione di pratiche filosofiche dentro il circuito azienda/territorio** quali relazioni si intravedono? Quali sono invece le distanze inequivocabili? Spetta ai filosofi di professione scorgere universi multipli, in cui **dire, fare, pensare** riepilogano altrettante pratiche che rinviano alle sfere dell'ontologia e dell'etica.

L'approdo filosofico dell'Alternanza Scuola/Lavoro è in sintesi il seguente: il passaggio dal lavoro come procedura al lavoro come possibilità di:

- reiventare legami sociali;
- potenziare intelligenza verso nuovi modelli di rappresentazione del mondo;
- rammemorare il potenziale trasformativo dei soggetti.

Neounamesimo? Coluccio Salutati e Leonardo Bruni sullo sfondo? Lavoro come contesto della **virtù attiva**, che si crea operando? E ancora il Bruno dello *Spaccio della bestia trionfante*?

In parte: si può affermare che l'attuale vissuto filosofico del lavoro, nella considerazione delle pieghe della **crisi come trasformazione e capovolgimento di sistemi (mondi alla rovescia)**, fondi e trascini – all'interno di costruzioni mobili e variegate - due termini opposti: **le trame dell'universale e del particolare, il senso dell'infinito e la cultura del limite, la vocazione della polis e la razionalità tecnica**.

Il lavoro è sistema sociale (si veda la filosofia delle scuole del legame sociale, che portano a intersecare spazi del lavoro e tempi del volontariato) ma anche organizzazione e gestione di schemi complessi; è racconto del fare di ognuno ma anche rappresentazione di strategie generali, pubbliche e condivisibili (**ragion d'essere e ragione calcolante in continua concertazione**).

Nei percorsi di Alternanza S/L risuona l'eco di prospettive filosofiche differenti, che si integrano e orientano gli attori sociali all'argomentazione, al problema, alla ricerca di nuove categorie con cui ripensare i seguenti binomi: lavoro/profitto, lavoro/merce, lavoro/società; lavoro/etica; lavoro/destino individuale e collettivo; etica/felicità; azione/teoria; progetto/procedura; bisogno/pensiero; processo/esito; individuo/dimensione pubblica; sistema produttivo/reti sociali.

All'interno dei percorsi di Alternanza S/L vive il motore di una didattica proattiva che offre agli studenti occasioni per **problemizzare, argomentare, decidere, riorganizzare** i frammenti delle discipline, mirando a potenziare l'autonomia dei soggetti **nell'apprendere attraverso l'esperienza** e a sostenere gli allievi **nell'assumere in carico il potenziale formativo** del processo ideato.

- **Dal suggerimento di J. Dewey**, per cui "l'industria non è al di fuori ma all'interno della vita umana [...]" e muove la regione dei valori umani tra responsabilità e dignità del cittadino-lavoratore;
- **al monito di A. Olivetti**, che si chiede se – "al di là del ritmo apparente" di un contesto produttivo - non vi sia "qualcosa di più affascinante una destinazione, una vocazione anche nella vita di una fabbrica";
- per arrivare alla figura di un imprenditore che procede come esploratore scientifico (**M. Polanyi**) **le filosofie del lavoro del Novecento elaborano e intrecciano percorsi simili e specifici al contempo**.

In tale scenario, le pratiche di Alternanza S/L, dando corpo a piste filosofiche differenti, assumono una valenza inedita, quella di provocare la scuola, conducendola a ripensare un mandato formativo che non può essere eluso e deve essere riproposto con nuovi accenti.

Nell'ambito di tavoli di approfondimento e di coprogettazione, la riflessione viene catalizzata da alcuni moduli:

- Il grado di accordo tra culture aziendali e saperi scolastici;
- lo spazio di traducibilità dei saperi scolastici in esperienze di lavoro;
- la struttura dei modelli epistemologici che interagiscono con quelli scolastici, generando arricchimento dell'offerta formativa;
- il livello di integrazione sperimentabile tra scuola e azienda.

La progettazione dei percorsi di Alternanza S/L presuppone la presenza di una rete mista, frutto di con numerosi agenti che operano in parallelo e che possono ragionare ***non solo sulle proprie conoscenze e sulle proprie motivazioni e finalità, ma anche su quelle altrui***<sup>1</sup>.

In tale contesto, occorre che si individuino quei saperi che nascono all'interno al sistema, sono attribuibili alla sua organizzazione e non dipendono da singoli elementi. ***Proprio quest'ultimo aspetto deve diventare il cuore del percorso, che non può essere ritagliato sulla missione della scuola o sulla missione dell'azienda, ma si caratterizza per la produzione di un terzo fattore, una sorta di contesto di sintesi, rappresentabile con una serie di attività che emergono al contempo come insieme di conoscenze e come competenze teorico-pratiche, esito dell'autoorganizzazione di una struttura complessa, formata da scuola-territorio-azienda.***

La lezione più opportuna pare quella di L. Wittgenstein quando - nelle ***Ricerche Filosofiche*** -sostiene:

“Si tratta di guardare attraverso i fenomeni partendo da essi ma non fermandosi a essi; si tratta di attraversarli con lo sguardo per rivolgere questo alla possibilità dei fenomeni” (n. 90) ma ancora (n. 66): “Guarda se c'è qualcosa in comune [nota dell'autore: tra lavoro e scuola]; guarda le somiglianze e le parentele [...]. Sei in presenza di una famiglia [nota dell'autore: di idee], non di un principio né di un concetto: qualcosa di sfumato!”.

---

<sup>1</sup> Cfr. AA.VV., *Autonomia e governance territoriale dei sistemi di istruzione e formazione professionale*, a cura di M.R. Capuano e M. Fusco, Milano, Gerini e Associati, 2010 e, in particolare, i saggi di Silvano Tagliagambe, *Organizzazione a rete dei sistemi formativi e Reti e ambienti di apprendimento*).

**PROGETTO DI DIDATTICA FILOSOFICA DEI GIOVANI PENSATORI**  
**Università degli Studi dell'Insubria**  
**IV edizione 2012 – 2013**

**Paolo Giannitrapani<sup>1</sup>**

Il Progetto di rinnovamento della didattica filosofica denominato *Giovani Pensatori* organizzato dall'Università degli Studi dell'Insubria (USI), Varese-Como, sotto la direzione del prof. Fabio Minazzi, è giunto alla sua IV edizione e si è concluso con la giornata del *Festival della Filosofia* tenuta l'11 maggio 2013 presso l'aula magna dell'Università.

Maggior richiamo presso la società civile nel suo complesso, estendersi di relazioni con altre iniziative culturali, allargamento ad altri ordini di scuola (ben quindici istituti coinvolti), maggior attenzione dai *media*, aumento del numero di partecipanti, infine l'emergere di un *filosofare* fuor dal *filosofato* dell'asettico manuale da parte degli studenti, secondo varie modalità espressive, sono i tratti specifici della IV edizione.

Partiremo proprio dalla giornata conclusiva del progetto vale a dire dal *Festival* di sabato 11 maggio 2013 nel corso del quale gli studenti, dopo un anno scolastico, hanno espresso le loro filosofie originali, le loro riflessioni, le loro conclusioni personali sotto varie forme e modalità, acquisendo o almeno avvicinandosi molto all'obiettivo principale del Progetto che è quello di pensare in modo autonomo, con la guida dei loro docenti che nel corso dell'anno li hanno accompagnati nelle varie iniziative all'intersezione tra scuola e università (§1); indicheremo successivamente i presupposti teorici da cui muove il Progetto, che erano già stati indicate in altri articoli dedicati a precedenti edizioni del progetto, premesse che a loro volta nascono da quello che tutti i sanno e che viene puntualmente ignorato dai politici, vale a dire che la scuola annoia ed è gravemente dequalificata, quadro descritto dal volume di Fabio Minazzi, *Ex pumice aquam? L'«occhio della filosofia» e la scuola quale laboratorio seminariale*, Edizioni Sapere, Padova 2009 (§2); preciseremo le iniziative del Progetto che si sono snodate durante l'anno scolastico 2012/2013 con la trattazione da parte di docenti universitari e di docenti liceali di quelle tematiche che erano state scelte all'inizio dell'anno e che si sintetizzano in una domanda unificante delle più varie discipline: esiste una *narrazione* che possa valere come *conoscenza*? (§3); concluderemo interrogandoci sul perché quest'anno l'iniziativa abbia registrato un forte incremento, suscitato interesse e che segnali possa dare la manifestazione dell'11 maggio ai fini dell'insegnamento (§4).

### **§ 1. Il Festival del Filosofia**

Si è svolto il *Festival della Filosofia* l'11 maggio 2013 presso l'aula magna dell'Università degli Studi di Varese snodandosi dalle otto e trenta del mattino sino alle diciotto. Già alle otto del mattino, cosa insolita per un sabato, si formavano davanti all'ingresso dell'aula magna gruppetti di studenti secondari ma anche di studenti dell'Università dell'Insubria, curiosi dell'evento del Festival e desiderosi di arricchire con la loro presenza al Festival il percorso curricolare della loro Facoltà di *Scienza della Comunicazioni*. Aula gremita, studenti, quelli piccoli assiepati lungo i corridoi. L'evento era stato preceduto da una conferenza stampa cui avevano partecipato il direttore del Progetto, Fabio Minazzi, ordinario di Filosofia Teoretica, i suoi collaboratori, e una rappresentanza di docenti dei vari Istituti coinvolti dal Progetto, preceduto anche da un insolito fenomeno filosofico, che si potrebbe definire pubblicitario, 12 affissi murali, i cosiddetti "lenzuoli" nelle parti centrali della città, in cui l'astante vede campeggiare l'immagine dello studente greco che scrive con lo stilo sulla sua tavoletta aperta, tavoletta che noi moderni scambiamo per un PC portatile aperto, immagine incredibilmente attraente, con la celebre sentenza latina ripresa da Kant: *Sàpere aude! Abbi il coraggio di conoscere*. Il Festival non ha mancato di interessare i *media*: "Piccoli Socrate crescono, al via il quarto Festival della Filosofia" (comunicato 35/2013 Univ. Insubria), "Festival

---

<sup>1</sup> Ricercatore presso Centro Insubrico "C.Cattaneo e G.Preti", Università degli Studi dell'Insubria, Varese.

della Filosofia, mini-Platone elogiano i valori dello sport e del 'forketting' ", "Giovani Pensatori, con il coraggio di conoscere", "Slogan latino con immagine di una vaso greco: l'Insubria 'vende' la filosofia", "All'Insubria di Varese dove la Filosofia è cosa da giovani", "Da Socrate a Google. Ragazzi, fuori le idee" (una pagina intera del quotidiano "La Provincia", 11 maggio 2013) questi sono i titoli che si son diffusi presso il grosso pubblico, probabilmente colpito dal Festival e sicuramente meno informato dal fatto che gli eventi del Festival concludevano un anno scolastico di ricerche, di assiduità alle conferenze, di lezioni seminario in classe con i docenti guida, particolari che chiaramente non fanno notizia. Facilmente scaricabile dal sito *internet* apposito è il programma della giornata cui rimandiamo e che non riporteremo. Qui di seguito guardando idealmente oltre l'elenco ufficiale delinearemo lo spirito del Progetto proprio parlando di alcune delle *performances* del Festival, vale a dire delle risposte degli studenti, il loro *filosofare*, che ora è autentica assimilazione direi esistenziale (e originale) degli oggetti di studio (e non più libresca) ora è derivazione di idee nuove. Vediamoli secondo l'ordine di presentazione al Festival, indicando l'idea portante, per i particolari, i nomi delle classi etc.. si rimanda al su menzionato programma.

- Gli studenti di un liceo scientifico dialogano con i bambini della primaria scambiandosi lettere, un capitolo di *philosophy for children*, si vedranno i bambini con le apposite magliette con la scritta *sapere aude, abbi il coraggio di sapere*; i "grandi" che studiano filosofia hanno formulato con immagini e metafore le idee filosofiche entrando in contatto con l'universo dei bambini: "Caro Platone c'è posta per te"; nel loro scambio epistolare gli studenti si trovano d'accordo con gli scolari piccoli. I miti di Platone vanno aggiornati al mondo d'oggi, soprattutto il mito della caverna che dovrebbe avere come sfondo il cinema. Ma ecco sulla scena Socrate, Platone e i suoi discepoli, Aristotele e Epicuro e passando al problema della felicità un'ancella da un cestone lancia a beneficio dell'umanità caramellone colorate cioè caramelle gigantesche, è il quadrifarmaco;
- l'importanza della narrazione come elemento unificante ha consentito la connessione con un altro progetto in corso presso le primarie di secondo grado, il cosiddetto *Progetto LibriamoCi, chi legge vola alto*, le letture dei testi da parte degli scolari ha dimostrato come il narrare ampli gli orizzonti in senso autenticamente filosofico;
- ora la *philosophy for children* lascia il posto ad altre forme, i fanciulli escono dall'*aula magna*;
- un aspetto del Progetto è stata l'apertura ai giovani diversamente abili, letture poetiche e una lezione di storia dell'arte, come espressioni predilette da parte di chi ha risorse particolari, mostrano che il progetto ha dato espressione a tutti, mostrando l'universalità del messaggio filosofico, spesso più detta che attuata; lo studente *down* dell'Università dell'Insubria presenta in *power point* l'arte ravennate con la lezione *Itinerari nella storia dell'arte*;
- il liceo linguistico indaga originalmente il problema del tempo richiamandosi all'annosa questione di una sua definizione poiché rinviene nel tempo il presupposto di ogni narrazione arrivando alla tesi che il tempo della fiaba = tempo della filosofia;
- il liceo socio-psico-pedagogico deputato alla formazione psicologica e sociale (l'ex "magistrale" deceduto nel 2002 ma cui si riferiscono ancora oggi certi docenti con tempestivo aggiornamento) immette il punto di vista psicologico, pedagogico, letterario; gli studenti espongono intrecci di fiabe perché è la fiaba la *narrazione* con cui si può al meglio entrare in contatto con l'universo dei bimbi; la quale narrazione ha poi molto del *gioco*; "con le storie si racconta ciò che non si può raccontare", "la narrazione è la nostra identità", arrivano a concludere gli studenti; la docente guida indica autori che ha richiamato nella ricerca, evidenziando un tratto specifico del Progetto: l'insegnamento è ricerca; i mezzi espressivi sono i più vari, come l'uso dei disegni e l'animazione della mano sinistra e della mano destra in un originale viaggio nel tempo;
- un gruppo del liceo classico invitato dal docente di filosofia a concludere il percorso con un'attività da presentare al Festival inventa una storia particolare, in perfetta coerenza con l'impostazione data dall'insegnante che non interviene sulle scelte fatte dagli studenti per il Festival; la scelta andrà su una rappresentazione del tipo music-hall ispirata all'isola che non c'è di Peter Pan; mostrando che veramente "l'espressività non ha limiti"; la drammatizzazione è assai consona allo spirito giovanile, i ragazzi rappresentano *Seconda stella a destra. Mini-recital*;
- la riflessione filosofica entra anche presso gli istituti per periti aziendali ovvero in un ordine di scuole dove l'impostazione degli studi è a carattere tecnico senza prevedere la filosofia; la docente di geografia ha tuttavia costruito un percorso che ha offerto agli studenti la possibilità di usare criticamente il pensiero scoprendo come autori che nessuno direbbe geografi sono invece insoliti descrittori che hanno offerto visioni nuove con cui guardare

e indagare il mondo, si tratta di Nicolò Machiavelli che allude alla geografia dell'Italia, Guglielmo Marconi le cui scoperte sono scandite dai diversi punti del globo dove visse, Nelson Mandela e i paesaggi che lo hanno influenzato, financo Bill Gates; un'alunna infine di origine bosniaca ha trasferito sul suo paese d'origine tematiche tragicamente a noi vicine;

- la narrazione scientifica: la teoria dei quanta è esposta dagli studenti dell'Istituto di Istruzione Superiore mostrando ancora un volta la possibilità di una narrazione scientifica efficace in relazione alla problematicità del concetto di materia dopo la crisi della meccanica classica; gli alunni mostrano che la divulgazione scientifica si avvicina essa stessa alla filosofia e ad una comprensione generale dei fenomeni scientifici; in conclusione lo studente relatore si imbatte nella considerazione che qualunque sia lo status della filosofia qualunque sia la sua definizione, non ci può essere disaccordo su quella che può essere ritenuta la filiazione della scienza cioè la tecnica la quale non è certo una cosa con la quale o senza la quale il mondo rimane tale e quale; va detto che non si è capito bene che polemiche volesse innescare lo studente;

- non poteva mancare la riflessione filosofico-scientifica di un secondo liceo scientifico i cui rappresentanti hanno affrontato il problema del rapporto tra narrazione e verità in Galilei presentandolo sotto la forma accattivante della narrazione della *Favola dei suoni* scritta proprio da chi è ritenuto il padre della rivoluzione scientifica; immagini in *power point* accompagnate dal suono reale di una esecuzione di Bach per violino eseguita da una studentessa sono state l'originale soluzione del problema se la narrazione potesse essere conoscenza.

## § 2. Una scuola che annoia

Ricordiamo che il Progetto didattico di insegnamento della filosofia *Giovani Pensatori* trova un precedente dato che era stato già attuato in terra pugliese e precisamente a cura della prof.ssa Ada Fiore<sup>2</sup> e del prof. Fabio Minazzi. L'11 maggio 2004 si era tenuto presso il Castel de' Monti di Corigliano il (primo) Festival dei *Giovani Pensatori* che concludeva l'esperienza didattica (nuova) vertente sulle tematiche dell'amore, la morte, la felicità, la libertà, esperienza. Al Liceo "Capece" (Maglie, prov. di Lecce) si era tentato di innovare quel tipo di scuola noiosa, quella scuola che "marcia sempre uguale a se stessa", come era stata definita da Paolo di Stefano giornalista del "Corriere della sera" che aveva dato ai lettori la *buona notizia* dell'esperienza pugliese dei *Giovani Pensatori* ("Corriere della Sera", 11 maggio 2004). Si deve tra l'altro a questa prima esperienza salentina l'idea di usare l'espressione "giovani pensatori".

Il Progetto si basa su premesse teoriche che già in precedenza erano state indicate<sup>3</sup> e che vengono riportati in nota. Ma al di là delle considerazioni teoretiche vale la considerazione che è sotto gli occhi di tutti e che costituisce l'autentico punto di partenza fattuale da cui nasce il Progetto dei *Giovani Pensatori*. Si tratta di una realtà evidente ma non ai ministri che dovrebbero governare la scuola. Si tratta della condizione della scuola italiana e dell'insegnamento della filosofia. Si tratta di una situazione assai grave e complessa, con una scuola burocratizza-

---

<sup>2</sup> Nel 2004 rispettivamente docente di Filosofia e Storia presso il Liceo "Capece" e docente straordinario di Filosofia Teoretica e di Didattica della filosofia dell'Università degli Studi di Lecce.

<sup>3</sup> Cfr. «Il Protagora» XXXVII, luglio-dicembre 2010, n.14, «Comunicazione Filosofica» Rivista telematica, SFI, giugno 2012, n. 28. Una bibliografia sui *Giovani Pensatori* è la seguente: Aa. Vv., *La scrittura filosofica. Generi letterari, destinatari, finalità e forme della scrittura filosofica. Atti del corso residenziale di aggiornamento sulla didattica della filosofia*, a cura di Fabio Minazzi, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma-Ferrara 2000, pp. 322 (può essere richiesto gratuitamente, con il solo pagamento delle spese postali, al Liceo Ginnasio Statale "L. Ariosto" di Ferrara, unitamente a tutta la serie dei volumi de "La Città dei Filosofi", espressamente consacrati alla didattica della filosofia e alla centralità dei testi filosofici); F. Minazzi, *Socrate bevve la maieutica e morì. Quale futuro per la scuola italiana? Prefazione* di Riccardo Chiaberge, Gruppo Editoriale Colonna, Milano 1997; Aa. Vv., *Bioetica, globalizzazione ed ermeneutica. L'impegno critico della filosofia nel mondo contemporaneo, Atti dei Seminari di filosofia* di Copertino, a cura di Fabio Minazzi e Luca Nolasco, Franco Angeli, Milano 2003; Aa. Vv., *Realismo, illuminismo ed ermeneutica. Percorsi della ricerca filosofica attuale. Atti del primo seminario salentino di filosofia Problemi aperti del pensiero contemporaneo*, a cura di Fabio Minazzi e Demetrio Ria, Franco Angeli, Milano 2004; F. Minazzi, *Insegnare a filosofare. Una nuova didattica della filosofia per scuole e società democratiche*, Barbieri Editore, Manduria 2004; F. Minazzi, *Knowledge in making. Dialoghetto preliminare sul discorso filosofico nella pratica dell'insegnamento*, Edizioni Liceo Capece Maglie-Agorà Edizioni, Lecce 2005; *Sulla filosofia italiana del Novecento. Prospettive, figure e problemi*. Atti del secondo e terzo ciclo dei Seminari Salentini di Filosofia *Problemi aperti del pensiero contemporaneo*, a cura di Brigida Bonghi e Fabio Minazzi, Franco Angeli, Milano 2008; Aa. Vv., *Science and Ethics. The Axiological Contexts of Science*, Evandro Agazzi & Fabio Minazzi editors, P. I. E. Peter Lang, Bruxelles-Bern-Berlin- Frankfurt am Main-New York-Oxford-Wien 2008.

ta, sterile, insoddisfacente, dequalificata. Una scuola, come osserva Fabio Minazzi nel testo già citato, dove vige lo iato tra realtà e cultura, in piena deriva consumistica, affetta da una prassi che la costringe a non mai rinnovarsi. Siamo a livello comatoso, gli ultimi nelle graduatorie mondiali, col paradosso che operatori coraggiosi che vogliono contrastare il marasma non fanno che rendere ancor più triste questa situazione. L'alternativa è porsi sulla strada di un mutamento della prassi scolastica promuovendo la lezione seminariale costante fondata sul dialogo, lo studio, la ricerca, la lettura non tanto del manuale ma dei classici siano essi umanistici o più a carattere scientifico, ascoltando le esigenze del mondo giovanile e tenendo conto della realtà in cui essi sono e in cui ci troviamo immersi. Il Progetto indica una possibile via di reazione a quanto descritto, da percorrere con l'apporto dell'Università, vale e dire con la garanzia di una circolazione di saperi aggiornati nella prassi scolastica ritenuta luogo di conoscenze superate. Le Riflessioni del § 4. proseguono il tema e introdurranno alle pur inevitabili critiche che possono essere mosse a progetti come questo.

### § 3. Gli eventi del Progetto

Vengono indicati qui di seguito gli eventi del progetto della IV edizione 2012/2013. Sicuramente una serie densissima. Non necessariamente ogni gruppo classe ha partecipato ad ognuno. Non va persa di vista la logica del progetto che è caratterizzata da questi fondamentali momenti: la definizione di un argomento sentito dagli studenti<sup>4</sup>; la sua trattazione a livello universitario; la ripresa in classe col docente mediante lo studio, la ricerca, la lettura dei classici, il dialogo seminariale; la derivazione finale *filosofica* di una tesi espressa secondo modalità vicine alla sensibilità dei giovani e *messa a punto* per la presentazione al Festival conclusivo. Si tratta di una serie di eventi culturali che non sono solo conferenze ma presentazioni o dialoghi in *power point*, con il tratto costante del dibattito finale più o meno attivo, con la presenza degli studenti non solo delle istituti superiori ma anche dell'Insubria stessa. Appuntamenti culturali che hanno visto filosofi autentici come Carlo Sini, Emanuele Severino, Evandro Agazzi o esperti che rappresentano l'ultima parola aggiornata in determinati campi entrare in contatto con la scuola secondaria, spesso ritenuta avulsa dalla realtà e portatrice di saperi ormai superati.

Sabato 22 settembre 2012, Università degli Studi dell'Insubria, Villa Toeplitz, S.Ambrogio Varese: *Sulla filosofia della scienza di Evandro Agazzi: dalla logica matematica all'epistemologia*, giornata di studi con la partecipazione di Emanuele Severino (Accademia dei Lincei), Maria Luisa Dalla Chiara (Università degli Studi di Firenze), Maurizio Ferraris (Università degli Studi di Torino), Fabio Minazzi (Università degli Studi dell'Insubria [d'ora in poi abbreviata in USI]), Paolo Musso (USI), Marco Buzzoni (Università di Macerata), Massimo Pauri (Università di Parma), Gino Tarozzi (Università di Urbino), Paolo Giannitrapani (Centro Internazionale Insubrico [d'ora in poi abbreviato in CII]).

Venerdì 28 settembre 2012, ore 21, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese, in collaborazione con il Premio Chiara 2012/2013: Carlo Sini (emerito dell'Università degli Studi di Milano, socio dell'Accademia dei Lincei), *Del viver bene: filosofia ed economia*.

Venerdì 26 ottobre 2012, ore 9-19, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese: «*La strada dei lumi e della libertà*». Carlo Cattaneo: *un pensiero attuale*, giornata di studio e inaugurazione contestuale della mostra di autografi – editi ed inediti – di Carlo Cattaneo, Giuseppe Mazzini, Giuseppe Garibaldi, Ugo Foscolo, etc. con la partecipazione di Arturo Colombo (emerito dell'Università degli Studi di Pavia), Ettore Adalberto Albertoni (USI), Fabio Minazzi (USI); Carlo Lacaita (Università degli Studi di Milano); Robertino Ghiringhelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); Giorgio Grasso (USI); Ezio Vaccari (USI), Gianmarco Gaspari (USI), Antonio Orecchia (USI), Brigida Bonghi (CII), Marina Lazzari (CII), Dario Generali (CII), Paolo Giannitrapani (CII), Bruno Cerabolini (USI).

Giovedì 15 novembre 2012, ore 10.30, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese, in collaborazione con il Premio Chiara 2012/2013, Ettore Brissa (emerito dell'Università di Heidelberg), *Goethe e il granito*.

Mercoledì 21 novembre 2012, ore 9, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese: *La scienza tra metodo e storia* con interventi di Ezio Vaccari (USI) e Dario Generali (CII).

---

<sup>4</sup> Tempo, verità e giustizia; Libertà, verità e comunicazione; Lògos: tra linguaggio, pensiero e ragione; Narrazione come conoscenza? Sono gli argomenti delle quattro edizioni (in ordine dal 2009/10 al 2012/13).

Lunedì 10 dicembre 2012, ore 15, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese: *Esiste una narrazione scientifica?* con interventi di Rosario Mirone (ISIS "J. M. Keynes" Gazzada, Varese); Graziano Pesce (Liceo Scientifico Statale "G. Ferraris", Varese), Francesco Trevisin (Liceo Classico Statale "E. Cairoli", Varese).

Giovedì 24 gennaio 2013, ore 15, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese: *Flatlandia: la narrazione artistica, geometrica e matematica* con interventi di Angela Fiegna (Liceo Scientifico Statale "G. Ferraris", Varese) ed Enrico Miglierina (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano).

Venerdì 15 febbraio 2013, ore 9, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese: *Pinocchio: scrittura, immagini e fantasie* con interventi di Gianmarco Gaspari (USI), Salvatore Consolo (Dirigente scolastico Liceo Classico Statale "E. Cairoli", Varese), Stefania Barile (Liceo Sociopsicopedagogico Statale "A. Manzoni", Varese) in collaborazione con Ettore Antonini (artista grafico), Monica Iori (Liceo Scientifico Statale "G. Ferraris", Varese) in collaborazione con la Scuola Media "Dante A." di Varese, con apertura contestuale di una mostra di Ettore Antonini su *La fiaba di Pinocchio*.

Sabato 23 febbraio 2013, ore 9-19, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, via Ravasi 2, Varese: Una manciata di sillabe e consonanti. *Le voci femminili della scuola di Milano: Antonia Pozzi, Daria Menicanti, Daria Malaguzzi Banfi, Aurelia (Lella) Monti* con interventi di Gabriele Scaramuzza (Università degli Studi di Milano), Fulvio Papi (emerito dell'Università degli Studi di Pavia), Fabio Minazzi (USI), Serena Savini (Università degli Studi di Pavia), Silvio Raffo (poeta e saggista), Paolo Giannitrapani (CII), Clelia Martignoni (Università degli Studi di Pavia), Stefano Raimondi (Università degli Studi di Milano), Carlo Meazza (fotografo), Brigida Bonghi (CII), Marina Lazzari (CII), Anna Maria Maroni (Liceo Scientifico Statale "G. Ferraris", Varese).

Lunedì 18 marzo 2012, ore 15, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese: *Quando una scuola ricerca se stessa* con interventi di Rita Bartolini (Università La Bicocca Milano) e Veronica Ponzellini (Liceo Scientifico Statale "E. Stein", Gavirate).

Lunedì 25 marzo 2013, ore 15, Università degli Studi dell'Insubria, *Villa Toeplitz*, Varese: *Le piante narrano il giardino?*, Daniele Zanzi (Agronomo) e Fabio Minazzi (USI).

Venerdì 12 aprile 2013, ore 9-19, *Aula Magna*, Università degli Studi dell'Insubria, Varese; giornata studio: *Per un'ermeneutica del paesaggio*, in collaborazione con il Fondo Ambiente Italiano (FAI) e con la partecipazione di Paola Piatti (delegata FAI), Fabio Minazzi (USI), Ettore Brissa (Università di Heidelberg), Gianmarco Gaspari (USI), Rolando Bellini (Accademia di Brera di Milano), Ezio Vaccari (USI), Bruno Cerabolini (USI), Daniele Zanzi (Agronomo), Monica Iori (Liceo Scientifico Statale "G. Ferraris", Varese), Anna Maria Maroni (Liceo Scientifico Statale "G. Ferraris", Varese). Adriano Albinati (esperto del paesaggio), Massimo Venturi-Ferriolo (Politecnico Milano), Antonella Frecentese e Raffaele Pugliese (Istituto Tecnico Periti Aziendali "N. Casula", Varese).

#### § 4. Riflessioni

Abbiamo visto lo snodarsi degli eventi, le iniziative cui hanno assistito sia studenti dell'USI, sia studenti liceali ma anche allievi di altri ordini di scuole, come gli istituti tecnici, le scuole elementari e medie. Il tratto unificante è stato il considerare la scuola, l'apprendimento, lo studio come *esperienza*, l'esperienza di trattare tematiche a contatto con l'Università, con l'ausilio dei *classici* che non finiscono mai di essere interpretati, un'esperienza convogliata allo scopo del pensare liberamente, a qualsiasi livello, sia che si tratti di bambini che di studenti delle medie superiori. Ci si chiede a questo punto perché mai la scuola con il suo assetto, la sua organizzazione, i suoi orari, i suoi obiettivi siano essi quelli ministeriali che a cura del singolo docente statale non possa attuare i criteri basilari dell'avviare, attraverso lo studio, al pensiero critico. Ma il Progetto dei *Giovani Pensatori* nasce proprio da questa constatazione: la scuola tende a ingessare l'insegnamento, il pensiero (umanistico o scientifico) in una prassi abitudinaria che allontana in genere dallo studio e dall'attiva partecipazione. Fenomeno tanto più grave se si pensa all'insegnamento della filosofia deputata per sua caratteristica specifica ad essere correlata a tutti i saperi e ad essere investita di peculiari tratti, quello di esercitare una funzione critica a trecentosessanta gradi: come il mercurio che va dappertutto (come è solito dire Fabio Minazzi) e invece generalmente ridotta allo studio noioso e alla *ripetizione* delle opinioni esposte dal manuale. Il processo di reazione e di insoddisfazione verso la scuola appare oggi in incremento, questo spiegherebbe il successo, il moltiplicarsi delle adesioni al Progetto. Classi numerose, eccessivo numero di materie, nonché altri problemi che compongono il quadro complesso della scuola italiana su cui non entriamo, rendono difficile l'attuarsi del processo educativo sempre più confinato verso l'*istruzione im-*

partita frontalmente a svantaggio di una costruttiva *educazione*<sup>5</sup>. La scuola dovrebbe essere ricerca e l'insegnante un ricercatore che promuove la ricerca, così spesso non è, le lezioni scorrono all'insegna del cercare di fare in modo che l'alunno stia attento, immobile dalle otto alle tredici e che il giorno dopo ripeta la lezione. Il Progetto ha invece innescato un circolo virtuoso, l'insegnante promuove, con la lettura dei classici, con la ricerca e lo studio, con il dialogo e la partecipazione agli eventi di cui si è ampiamente detto, il criterio della scoperta, della trattazione degli argomenti, delle idee nuove. I docenti che hanno guidato i loro alunni hanno condotto ricerche bibliografiche, compare così lo stimolo ad un autentico metodo di studio che potrebbe rivelarsi utile, se si pensa che poi molti studenti accederanno all'università. Inutile sottolineare che questo tipo di ricerca è agli antipodi dell'insegnamento ordinario. L'insegnamento come ricerca secondo lo spirito del Progetto ha attirato molti docenti (di filosofia) che hanno capovolto l'asfittico assetto della scuola propensa ad usare il manuale e a trattare l'elenco delle tesi filosofiche attraverso i tempi ma senza quasi mai apporto originale.

Sul piano educativo è emersa una interessante tendenza (pensiamo a tre eventi della nutrita serie del Progetto), ci stiamo riferendo alla narrazione scientifica come è stata vista dalle diverse angolature nella giornata del 10 dicembre 2012, come narrazione basata sul tema delle origini dell'universo (cosmogonia), sul tema di un caso di paranoia trattato da Freud, sul tema degli studi oggi di grande attualità delle neuroscienze. Il messaggio recepito dagli studenti è quello della complementarità delle cosiddette due culture. Il docente di fisica traducendo in narrazione senza formule la storia dell'universo e riferendosi alla quantistica ha richiamato Platone che teorizza le astrazioni cui tende oggi la fisica subatomica; parlando del caso di paranoia del magistrato Schreber il collega di filosofia connette e trasforma la trattazione delle nevrosi in un puro narrare, infine a contatto delle neuroscienze gli studenti osservano che con l'avanzamento attuale sugli studi sulla mente si rende necessaria una nuova riflessione sul vetusto concetto di coscienza. Una lezione preziosa per gli studenti in ordine al superamento della distinzione troppo rigida tra studi umanistici e scientifici.

La *narrazione*, elemento unificante dei saperi, ha convinto tutti, docenti e studenti: la risposta è unanime, la narrazione può essere conoscenza. Il caso della narrazione matematica non è stato però affrontato, se non indirettamente.

Il Progetto dei *Giovani Pensatori* come indicazione di una direzione, vale a dire quello dell'opposizione alla lezione noiosa. Non mancano di certo i problemi. La prassi vigente nelle nostre scuole è pur sempre granitica e l'inserimento di attitudini nuove vede ergersi il muro di abitudini inveterate. La scuola come è ridotta oggi produce paradossalmente l'assuefazione e la comodità della lezione frontale. Vorremmo concludere accennando almeno a due *correlazioni* che non possono essere eluse dal Progetto. La prima è costituita dalla *valutazione*. La lezione seminariale va armonizzata con le verifiche mensili o quadrimestrali, vera ossessione degli insegnanti. L'insegnante deve valutare. Chiaramente l'assetto proposto nel senso del dialogo e del seminario richiede tutta una serie collaterale di trasformazioni. Ma veniamo al punto più importante, secondo noi, si tratta dello svolgimento della II fase. Lo svolgimento della II fase del Progetto (intermedia tra la frequenza agli eventi o lezioni universitarie e l'esposizione finale delle tesi, possibilmente originali, al *festival* conclusivo) va lasciata alla libera inventiva di una ricerca da condurre con gli alunni o richiede una logica precisa?

---

<sup>5</sup> Per riprendere la distinzione istruzione/educazione sostenuta dalla dr. Rita Bartolini (Università La Bicocca, Milano) teorizzata durante l'incontro per *Giovani Pensatori* del 18 marzo 2013, *Quando una scuola ricerca se stessa*.

## PENSIERO IN AZIONE

### Progetto Giovani Pensatori, presso la scuola primaria Manzoni, Rescalda (MI) Sull'utilità della filosofia con piccoli pensatori

Francesca Sgambelluri

Il gruppo *Pensiero in azione* nasce tre anni fa, quando i bambini frequentavano la classe IIIB. Il nome della piccola *agorà* filosofica è stato conferito dai bambini stessi, dopo avere vagliato diverse proposte. Tutto è scaturito dal dubbio che uno dei ragazzini ha verbalizzato, a seguito di un'indagine storica...

*Francesco (11 novembre 2010, classe III)*

*Se i nostri bisnonni avevano dei genitori e i loro genitori avevano dei genitori, si può andare indietro fino all'epoca preistorica, fino alla nascita del mondo ... fino agli Egiziani, agli Ebrei che vengono dopo la Preistoria... Si va indietro finché non c'è più la Terra.*

L'azione di quel minuscolo, quanto sconfinato pensiero primordiale, ha smosso per un principio fisico sensazionale, una serie incontenibile di altri pensieri.

Da questa distanza temporale, tre anni, scopro la maturazione delle argomentazioni e scorgo l'insorgere di nuovi dilemmi, e soprattutto la grandiosità del piacere per il pensiero.

Sotto una venata nostalgia, avrei voluto che Marc Bloch avesse avuto la possibilità di concludere la sua magnifica *Apologia della storia*, ed invece resteremo con questa curiosità insoluta. Credo si possa facilmente traslare, senza impaccio alcuno, l'imponente dubbio circa l'utilità della Storia, a quella che è la realtà filosofica. Che senso ha oggi la *filosofia*, che senso ha la filosofia per l'Uomo, che senso ha la filosofia per i piccoli Uomini?

Marc Bloch a proposito della sua amata Storia, si rifaceva con affetto ad aneddoti vissuti in prima persona, traendo spunto anche dall'amico, nonché grande storico, Pirenne, il quale definiva la Storia come Vita. In altri passi si evince la gioia del vagabondare curioso nel tempo, nei luoghi, nel presente dell'Uomo. Inevitabile sorge l'analogia: la nostra comunità di ricerca, *Pensiero in azione*, si è mossa proprio da un lavoro di ricerca storica. L'interpretazione di Bloch può riportarsi alla questione *filosofia*. La *filosofia* è vita, è scoperta, è stupore calato nel tempo vero, vivo e sa dar piacere. La *filosofia* non è una serie di eventi cattedratici e avulsi dal reale e rivolta a pochi eletti.

La *filosofia* è creatura dell'Uomo e pertanto deve tornare all'Uomo.

La Vita medesima instilla al primo vagito splendide pratiche filosofiche, quale patrimonio atavico e nel tempo queste si plasmano più o meno inconsapevolmente nei nostri mondi possibili.

Pensare è quindi un diritto dettato dal nostro *modus essendi*, non può essere ignorato. Infatti è inevitabile che ogni essere pensante, fin dall'albeggiare dei propri pensieri, imbocchi le vie di più disparate per quietare la propria sete epistemofila. Così divergendo dai sentieri tracciati dagli altri, ognuno avanza su originali camminamenti. Stando a questi presupposti, ogni docente, ogni educatore deve ben valutare l'essenzialità del bisogno umano verso il pensiero. Riporto di seguito un estratto delle prime conversazioni vissute nella nostra *agorà logos*. In via inferenziale, potremmo osare una considerazione: se tre anni fa avessi domandato alla comunità *Pensiero in azione*, cosa avessero posto in cima alla piramide di Maslow, certamente avrebbero scelto la parola *filosofia*. Ma qui sfruttiamo il *pensiero controfattuale*, poiché all'inizio della terza, i bambini non conoscevano né il senso del termine *filosofia*, né potevano sapere chi fosse Maslow.

Greta

*Anche i bambini più piccoli di noi iniziano a farsi delle domande!*

Elena

*Una volta mio fratello mi ha chiesto come erano nati i dinosauri, ma io non sapevo rispondere e leggevo un libro ... Anche io mi ero posta la domanda iniziale di Francesco: i nonni avevano dei genitori, che avevano dei genitori...che avevano dei genitori... “fino a quando si può andare indietro nel tempo?”... Ma non lo avevo mai detto a nessuno!*

Valeria

*Anche mio fratello, che ha 4 anni, si pone queste domande. Perché vede la mia nonna e la mia bisnonna e capisce che si può andare indietro indietro indietro...*

Greta

*Tutti gli uomini si pongono questi problemi perché la vita è infinita ... da quando è nato il primo uomo, fino al 2010 e poi la vita continua ancora ... siamo curiosi.*

Riccardo

*Già da quando ero piccolo, quando avevo 5 anni, e anche adesso, mi sono sempre chiesto di cosa fosse fatta la materia: per me è fatta d'acciaio.*

Francesco

*Gli uomini vogliono scoprire tantissime cose. Anche i bambini vogliono sapere tantissime cose, perché sono curiosi.*

Geovanny

*Perché vogliamo sapere tutto! Perché noi nasciamo volendo sapere chissà quante cose e poi sentiamo gli altri discutere e vogliamo sapere...*

Valeria

*Noi siamo dentro la Terra e vogliamo sapere tutto sulla Terra, perché ci riguarda...Ma non so perché ogni risposta che diamo ha ancora un altro “perché?”, un altro “perché?”.*

Poste queste premesse, seguendo l'entusiasmo di un sillogismo *logoso*, un educatore che si appresti ad entrare in relazione con i propri educandi, non può esimersi dal considerare la necessità di questa variabile: il desiderio epistemofilico di ogni bambino.

Ben lo ha dimostrato Guy Brusseau con le sue illuminanti ricerche attorno alla didattica della matematica. La Teoria delle Situazioni Didattiche (TSD) sorge su ben quarant'anni di ricerca ed offre stimoli epistemologici in una notevole pluralità di contesti euristici. Secondo la TSD, l'insegnante può optare per una *situazione didattica o adidattica*.

La situazione *adidattica* vede gli alunni come protagonisti attivi della problematizzazione, dell'esplicazione del proprio pensiero. Il docente indica finalità e nodi epistemici in via indiretta, o lascia che sia la stessa comunità di ricerca ad essere soggetto propositivo. La situazione *adidattica* esige flessibilità e distacco maieutico, nonché disponibilità alla percezione positiva degli ostacoli euristici, degli errori, dei problemi che si affastellano via via lungo il complesso percorso epistemofilico. La comunità allena il pensiero ad essere sempre più fine e sensibile, così da saper degustare con sincero divertimento le difficoltà che si presentano. La situazione *adidattica* affida agli studenti la gestione delle dinamiche relazionali ed euristiche. Si predilige la *peer education*, ed il gruppo diviene risorsa. Il docente effettua una *devoluzione*, occasiona intenzionalmente contesti problematici che responsabilizzano il saper pensare dei ragazzi. La comunità di ricerca sente il peso positivo del compito, e questa *implicazione* non può che arricchire di nuovi significati lo sforzo cognitivo intessuto. Gli alunni sono immersi nelle dissonanze epistemiche, così da poter vivere trasversalmente e in modo cognitivamente reale questioni matematiche e non.

Riporto ancora un estratto di una delle nostre conversazioni, sorta spontaneamente all'inizio della classe quarta, prima di risolvere un problema di matematica. Era il 23 settembre 2011.

*Cos'è un problema?*

Geovanny

*Per stimolare la mente. Un problema nasce da un dubbio e i problemi aiutano a ragionare.*

Greta

*Come in filosofia.*

Lucrezia

*Quanti ce n'erano di problemi! Filosofia: ruota di problemi. Siamo partiti da come nasce il mondo e da un dubbio te ne viene fuori un altro e un altro...La filosofia è come un fascicolo di problemi che non contiene fogli!*

Geovanny

*Esistono tanti tipi di problemi, per esempio in questo periodo non ci sono soldi.*

Lucrezia, Geovanny

*È un problema generale, comune. Un po' di tutto il mondo.*

Geovanny

*Questo ci porta a capire un'altra cosa: non esistono solo problemi personali o di matematica, ma qualcuno riguarda il mondo. Anche l'America è in crisi. Anche i ricchi hanno problemi, perché non sanno come spendere i soldi.*

Melissa

*Nel mondo ci sono migliaia di problemi che non sai come risolverli.*

Greta

*Gli uomini hanno problemi perché nessuno è perfetto, nessuno può vivere senza problemi.*

*Pensiero in azione* dopo aver trascorso un anno di intense avventure filosofiche sa costruire atti mentali fini, sottoponendosi ad ulteriori rivolgimenti metacognitivi.

Il problema sopraggiunge, il gruppo agisce, il docente vigila affrancando la creatività dei ragazzi.

Quindi la comunità elabora una strategia risolutiva e la espleta in modo originale affinché sia socializzata e validata. A questo punto il docente, ricorda Brusseau, riconosce la spendibilità del sapere e i ragazzi operano meta-cognizione. La *situazione adidattica* offre punti di vista itineranti ed altamente flessibili per familiarizzare con le personali strategie euristiche. Il gruppo effettua scambi co-costruttivi e la crescita è condivisa, carica di emozioni estremamente policromatiche. L'apprendimento è conquistato, vissuto dall'interno e quindi meglio apprezzato. La TSD, quindi, ben si presta ad un approccio filosofico, e ben si può estendere ai vari campi gnoseologici.

La filosofia in classe affina lo spirito critico, crea *teste ben fatte*.

Il docente ha un proprio retroterra solido, sicuro, è lungimirante, ha in mente un percorso, obiettivi, ma lavorando con piccoli uomini, sa di dover fronteggiare quotidianamente sinuosi imprevisi epistemici, sociali, epigenetici...

## Pratiche filosofiche una "Terra di mezzo"

Il progetto si nutre delle passioni filosofiche di bambini e ragazzi. Tutto si evolve secondo una logica di *work in progress*. Se inizialmente l'insegnante può sentirsi spiazzato, intimorito, con l'azione concreta riuscirà a trovar sicurezza e nuova energia. Non c'è età per cominciare a filosofare, così come dimostrano gli interventi dei piccoli pensatori. L'insegnante osserva e valorizza le realtà dinamiche del gruppo. Confida nella certezza del cambiamento, così da offrire a tutti i componenti del gruppo possibilità di nuovi inizi. Il mio percorso è la risultante mobile di plurime contaminazioni. Mi sono certamente rifatta alla P4C di Lipman, per poi attingere da fonti disparate. Ho ascoltato le esperienze degli altri docenti del gruppo *Giovani Pensatori*, riuscendo a trarre notevoli spunti di crescita, sebbene i loro interventi siano rivolti a ragazzi di scuole secondarie. Il *team* del progetto è davvero effervescente, molto passionale. Si procede in rete, gli altri sono risorsa e lo scambio di idee è spontaneo. Inoltre, i docenti ricevono formazione seguendo i ragazzi negli incontri con i relatori universitari e vestendo essi stessi il ruolo di relatore. I *Giovani Pensatori* sono una "terra di mezzo", sono una miscellanea di realtà questo è l'elemento vincente.

Anche i soggetti coinvolti sono eterogenei: si passa dai licei agli istituti tecnici, dalla primaria agli anziani, dai docenti di filosofia a docenti di geografia, religione... Ognuno apporta un proprio patrimonio. In effetti, come sottolineava il professor Minazzi nel corso di un incontro con i suoi *giovani pensatori* presso l'Università dell'Insubria, la filosofia si è nutrita di movimento, di arrivi e partenze...ecco perché si è così sviluppata proprio nelle colonie, lì dove c'erano intensi flussi di pensieri.

Il tempo, l'ottimismo, la certezza del cambiamento sono essenza del percorso.

## Pratiche filosofiche in classe

Noi filosofiamo spesso. Abbiamo anche un angolo *logoso*, dove i ragazzi espongono le proprie riflessioni attraverso opere manipolative, poetiche, matematiche piuttosto estrose. Possiamo filosofare in modo informale, qualora insorga un ostacolo epistemico improvviso, che richieda un intervento tempestivo affinché si possa stemperare la tensione cognitiva. Possiamo, inoltre, filosofare in via più "formale", seguendo piccoli piacevoli rituali. Allora i ragazzi si siedono in cerchio in fondo all'aula, nei pressi del nostro angolo *logoso* e l'insegnante si pone all'ascolto al di fuori della piazza. È il piccolo tafano socratico, si pone a distanza maieutica. La comunità comincia il dibattito, nel rispetto del pensiero altrui, il gruppo tende nel tempo all'autogestione.

In *agorà* si accede ad un metaluogo incollocabile, che innesca reazioni sorprendenti. Qui il fervore per il dubbio fa scattare in piedi anche il ragazzino timido, che reclama una risposta a domande smisurate...

Riccardo (*terza primaria, parlando di Dio*)

*Chi l'ha creato? Da dove è saltato fuori?!*

Alice

*Nessuno ha creato Dio.*

Lesley

*Dio è Cristo Santo.*

Lucrezia

*Non riusciamo a risolvere questo problema... perché non ragioniamo bene, non dobbiamo fare gli sciocchi... Com'è nato Dio? Dov'è nato Dio? Forse con la testa, ragionando bene troviamo delle certezze.*

*Quasi tutti sono d'accordo con Lucrezia...*

Federico R.

*Non sono d'accordo, perché come ho già detto 60 milioni di volte, non si possono avere certezze su alcuni problemi... tipo: come è nato il mondo?*

Nelle pratiche filosofiche, i ragazzi suggeriscono strumenti, tracciano strade epistemofiliche irripetibili, ineguagliabili.

L'insegnante protocolla le conversazioni che sono restituite ai ragazzi in modo che possano essere rilette ed inquadrare in prospettiva diacronica.

#### *Quadro sinottico dei principali mezzi impiegati*

- rituali immaginosi, con candele, luci soffuse e "brivdose"
- letture stimolo di testi riadattati relativi a pensatori
- letture interattive predisposte dall'insegnante in base alle esperienze maturate durante le dissertazioni
- protocolli delle conversazioni
- estratti originali di grandi pensatori
- disegni, manufatti
- drammatizzazioni e dialoghi rappresentati dal gruppo
- manifesto e *brochure* del progetto per evincerne il senso condiviso
- dizionario e biblioteca scolastica
- carteggi fantasiosi: *Pensiero in azione* e Cartesio (classe IV) ; *Pensiero in azione* e ragazzi terza liceo scientifico di Gavirate (classe V)
- Kilometro Rosso e comunicazione tramite mail e relativi report di rimando
- *logos*, in tutte le sfaccettature
- classe, ovvero comunità di ricerca
- dialogo e collaborazione con filosofi "veri" dell'Insubria

### **Pensiero in azione Microcosmo del Logos**

L'acerba comunità di ricerca è un microcosmo filosofico: da Talete a Kuhn, non ci facciamo mancare proprio nulla!

Il potere del Logos resiste ad inquadrature spazio-temporali, ma scopriamo che le dimensioni fisiche del nostro essere sono *relative*... Che noi non fossimo *assoluti*, ma *relativi*, è stata scoperta felice dopo l'incontro con Jean Nouvel ed il suo Kilometro Rosso. Sfrecciando con il pullman in autostrada, durante una gita, il nostro occhio è stato attratto da un muro rosso, particolarmente misterioso. Così il parco scientifico è divenuto nostro compagno di investigazioni matematiche, filosofiche ed artistiche. Ma tornando al concetto di *relatività*, rimando ad uno degli interventi dei *giovani pensatori*.

Federico (classe IV, 2 dicembre 2011)

*Un metro di autostrada è cortissimo, mentre un naso lungo un metro è lunghissimo: tutto è relativo.*

*Tre anni di microcosmo logoso*

*Classe terza: i primi passi della filosofia occidentale rivivono con noi*

Il primo anno i *giovannissimi pensatori* esploravano primariamente questioni cosmogoniche, teogoniche alla ricerca dei principi primi, di un arché, per poi ritrovarsi affini ed amici di Talete, Anassimandro, Anassimene, Eraclito, Pitagora... Ci siamo aiutati con pagine che rivisitavano il pensiero dei grandi classici greci, ma ci siamo azzardati anche nell'interpretazione di estratti originali, di autori scelti. Di questo modo, il percorso verso la comprensione condivisa di parole di ardua intesa, pur avvalendosi dei mezzi più originali è di certo vertiginoso.

Difatti, fin dal principio i bambini si sono mossi tra pensieri e parole difficili, affinando il gusto della sfida. Hanno scoperto che tutto ha un'origine, una storia e che anche le parole ne hanno una. Così queste si raccontano attraverso l'etimologia e solcano la mente con maggior chiarezza. Come rammentava la studiosa Maria Luisa Altieri Biagi, è buona prassi esporre frequentemente i piccoli a parole sconosciute. I bambini subiscono volentieri il fascino dell'insolito ed amano esplorare avventurose storie di suoni e significati impregnati dell'umano scorrere. Solo così, i *giovannissimi pensatori* possono familiarizzare con il *Logos* nelle sue elevate manifestazioni.

*Classe quarta: la natura del Logos, ricerca del "metodo", dissertazione attorno all'esistenza, applicazione delle competenze epistemiche nella conoscenza e nella Vita, umiltà cognitiva*

In quarta i ragazzi hanno stretto un profondo legame con René. Un approccio al calcolo delle probabilità, la scoperta di Lewis e del "pensiero controfattuale", di Einstein e della sua simpatia per la fantasia, dell'errore sapiente e dell'umiltà socratica, del diagramma cartesiano... instillano un diabolico dubbio: "Ma noi esistiamo davvero?".

Lucrezia (10 novembre 2011)

*Mentre noi usiamo il pensiero controfattuale possiamo pensare ad un mondo che prima forse c'era realmente, o forse no. Ho un foglietto che ho scritto ieri..."*gli uomini sognano e questo mette in moto il pensiero controfattuale. Io per esempio mentre mangio al mattino, guardo fuori dalla finestra e comincio a pensare cose assurde...Anche prima di fare filosofia, io sognavo ad occhi aperti. Mentre guardavo i cartoni pensavo che gli alieni ci guardavano perché noi eravamo i cartoni per loro".

Il naturale svolgersi del viaggio è rassicurante, suggerisce il da farsi. Inoltre, l'anno scorso il progetto ci ha proiettati verso l'ermetico potere del LOGOS, trovandoci piacevolmente impreparati. Dunque, quale miglior occasione per incontrare qualcuno che del "pensiero" ha fatto prova originale della propria esistenza?

L'inestricabile energia del "controfattuale" ha reso possibile l'impossibile, ed un giorno la bidella ci ha consegnato una busta malconca, bruciacchiata ai bordi, vergata in inchiostro sbiadito ... stesa da un certo Cartesio ed indirizzata proprio a noi!

Sono giunte altre epistole, con allegati che aiutavano i bambini nella risoluzione di questioni. Ogni volta che perveniva una missiva, era gran trambusto. Abbassavamo le veneziane, accendevamo alcune candele e ci sedevamo in cerchio in ascolto dei bizzarri messaggi.

*...Un'innocua stufa a legna squarcia con superba violenza le logiche temporali e scaraventa immagini, movimenti, il vociare argentino della classe IV B nella piccola stanza del filosofo. Cartesio, incredulo ai propri sensi, teme la follia. A quel punto sorgono roboanti dubbi, custoditi in quelle missive estranee:*

*....(dalla prima lettera di René)*

*Ma voi mi vedete? Oh vi vedo solo io? Cosa siete? Siete il frutto di un genio malefico che si burla della mia mente?*

Ecco le prime reazioni a caldo...

Lucrezia (22 dicembre 2011)

*I postini delle varie epoche si sono passati la lettera fino al 2011...*

Geovanny

*Ha viaggiato nel tempo.*

Francesca (insegnante)

*Immaginate...*

Geovanny

*Un meteorite quando si sta per schiantare va veloce e prende fuoco...*

Riccardo

*...Va alla velocità della luce! Per questo è bruciata! Questa teoria è un po' assurda. Potrebbe anche essere finita su un pianeta qualsiasi, un postino alieno l'ha consegnata ad un postino umano e così è arrivata fino a noi.*

Francesco

*Secondo me si sarebbe disintegrata se avesse viaggiato alla velocità della luce.*

Lucrezia

*Noi stiamo lavorando con la fantasia!*

Elena

*Come diceva Lucrezia che aveva il dubbio che noi fossimo reali e fossimo dei cartoni per degli alieni...così anche Cartesio non sa se siamo veri.*

Francesca

*Ma voi esistete davvero o no?*

Tutti

*Siamo veri!*

Geovanny

*Lo possiamo provare, perché noi non siamo come un ologramma. Un ologramma non prova sentimenti, noi umani sì! Rabbia, rancore, felicità...*

Valeria

*Potremmo essere frutto di un'immaginazione...A volte mi emoziono, mi faccio male e mi sembra tutto un sogno...è come una strana sensazione. Noi ci sentiamo, parliamo, ma non possiamo dare una risposta certa, senza dubbi. Possiamo dire che esistiamo, ma la risposta è provvisoria.*

Lucrezia

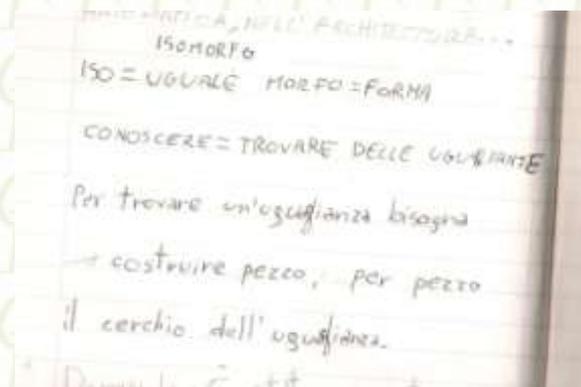
*Non si può sapere se siamo realtà o immaginazione, perché io un giorno ero a letto e stavo sognando..., ma il sogno non lo controlli e visto che nel sogno cadevo dall'altissimo...rimbalzavo anche nel letto! Non si può sapere, provare...*

Geovanny

*Noi non possiamo vivere senza dubbi.*

Cartesio è generoso, desidera che i suoi piccoli amici inizino a costruire un buon "metodo", ed in effetti in quarta il bisogno di trucchetti euristici economici e scaltri diviene più consapevole.

A maggio, come ogni anno, i filosofi veri Fabio e Marina giungono a scuola per il Festival della Filosofia e si intrattengono in allegre tavole rotonde. I bambini prendono appunti e sanno impadronirsi anche di concetti apparentemente difficili. Infatti ne dimostrano l'impiego corretto quando bisogna eludere ostacoli epistemici in nuovi contesti cognitivi. Ecco un passo di un raffronto di geometria circa i poligoni.



*Dagli appunti di Lucrezia: Festival della filosofia ,(4 maggio, Rescalda) Fabio racconta di Eulero*

*Greta (classe IV, 1 giugno 2012)*

*Il triangolo che ha due lati uguali si dice iso, perché come ci diceva Fabio, ISOMORFO ...ISO vuol dire UGUALE e MORFO FORMA. Quindi anche il trapezio che ha due lati uguali si dice ISO...*

*Poesia al Festival della Filosofia del 5 maggio*

*In 5 maggio, tre rappresentanti aprono il Festival della Filosofia ufficiale. Il Logos diviene lirica e arte. Un po' di adrenalina, di emozione sorregge la lettura di brevi poesie. Eccone di seguito una, scelta dall'angolo Logoso. Le stelle sono tanti pensieri, componimento di Federico*

*Le stelle sono tanti pensieri*

*Un atomo, un pensiero.*

*Le stelle sono tanti pensieri,*

*ma una stella dovrà restare,*

*perché se l'uomo scoprisse la Perfezione...*

*non ragionerebbe più!*

*Quindi meglio tenerci qualche domanda!*

*Classe quinta*

*Epistemologia, carteggi con una terza liceo*

*...Inventiamo problemi per tutti!*

*In quarta ed in quinta Pensiero in azione lavora in stretta sinergia con il percorso scolastico. I giovanissimi filosofi potenziano competenze metacognitive, riflettono su modelli euristici e li testano. La collocazione delle conversazioni nei rispettivi quaderni è talvolta faticosa, proprio perché "La filosofia riguarda tutto" (Federico R.).*

*Inoltre, quest'anno si sente qualche brivido in più in vista della scuola media. I bambini scompongono e smiuzzano i diversi atti mentali. Si coopera e si studia spesso in gruppo. Ci si cimenta nella creazione di paradigmi di riferimento per la risoluzione, nonché produzione di ostacoli epistemici su misura. La matematica è data*

dall'Uomo ed è sottoposta alle medesime leggi spazio-temporali. La contestualizzazione storica, antropologica delle questioni matematiche conducono al decentramento cognitivo, al rispetto del pensiero da chi è straniero per differente collocazione spaziale e temporale. Qui subentrano i controfattuali, l'abilità creativa di spezzare le regole logiche del comune agire. In collegamento con storia, abbiamo approfondito l'arte geometrica egizia, abbiamo ricreato un nostro personale papiro di Rhind, abbiamo affrontato gli stessi problemi che ebbe il faraone Sesostri... I ragazzi adorano queste sfide. Ma proprio rievocando dilemmi esotici, costringendoci alla riproposizione di nuove questioni, costruendo problemi per i compagni, si elaborano teorie di riferimento. Così nella stesura di alcuni problemi, durante l'esposizione alla comunità di ricerca dei testi e delle risoluzioni, sono pervenuti a noi altri ambiziosi interrogativi. Quest'anno entriamo nel vivo dell'*epistemologia*...

Il docente opera in situazione "adidattica", i gruppi di lavoro sono autonomi e si devono attenere ad una scaletta di riferimento approvata dalla "comunità". Si valorizza ogni contributo e si ringraziano anche i bambini che con errori, offrono spunti di riflessione. Mi pare particolarmente interessante questa conversazione, sorta dopo la distribuzione di un problema sul peso netto, lordo e tara.

Matthew ha comprato un nuovo elicottero. Al venditorio R.C. ha comprato per 40,00€ Matthew corre subito alla R.C. arena per provarlo insieme ai suoi amici. Matthew felice vedendo il suo elicottero volare veloce tenta di andare al campionato. Ma dopo una lunga serie di gare e di battaglie arriva in finale, e sfida il suo rivale Calvin. Alla fine della gara l'elicottero di Matthew si rompe. Così Matthew arrivato a casa decide di venderlo. E lo vende a 80,00€ e così Matthew ci guadagna 40,00€ il prezzo per comprare e un nuovo elicottero. Quanto il guadagno in tutto?

7 novembre 2012

*Il problema inventato da Alice, Francesco e Nicole offre ancora spunti di riflessioni epistemologiche: la nostra comunità scientifica, Pensiero in azione, lavora!*

Geovanny

*Non c'è la punteggiatura*

Lucrezia

*Chi non conosce il cartone non può capire.*

Elena

*Non c'è punteggiatura e non si capisce se "RC" è il "venditorio" o "l'arena".*

Geovanny

*Stiamo facendo epistemologia: logia è logos, logica...si occupa di scienze.*

Elena

*Epistème vuol dire scienza...*

Geovanny

*Qui non si capisce perché se Matthew vende l'elicottero e poi ne ricompra un altro non guadagna niente. Ci sono errori d'ortografia.*

Melissa

*Ci sono troppe azioni.*

Elena

*Non si capisce la domanda, perché era già scritto il guadagno...*

Geovanny

*Adesso stiamo discutendo criticamente. Non possiamo risolvere il problema o ce lo spiegano gli inventori del problema, però non sarebbe corretto perché avrebbero dovuto già essere chiari.*

Alice

*Io volevo dire che non abbiamo risolto il problema.*

Nicole

*Forse pensavamo che andasse bene.*

Geovanny

*Siete stati frettolosi.*

Elena

*Forse loro hanno in mente la struttura del testo... Noi ora cerchiamo di rielaborare il loro pensiero.*

Geovanny

*Stiamo "provando" l'elenco di punti che abbiamo "inventato" settimana scorsa: ci serviva perché un problema fosse preciso, ordinato e chiaro.*

Elena

*Corretto.*

Geovanny

*L'insieme di questi punti è la nostra teoria, tutti in classe l'approvano.*

Lucrezia

*Tutti i nuovi problemi devono essere funzionali e rispettare la scaletta che abbiamo approvato.*

Nicole

*Se il problema non rispetta la teoria che abbiamo "provato" non si può risolvere e non è accettato dalla "comunità".*

Melissa

*Questo problema è contorto, non è chiaro, è simile a quello che il mio gruppo ha creato la prima volta.*

Elena

*Voglio fare una domanda ad Alice e a Nicole: lo avete riletto?*

Geovanny

*È un testo che potete capire solo voi.*

Fede

*Magari Francesco le ha escluse, o si sono escluse da sole e ora non sanno rispondere alle domande che poniamo.*

Lucrezia

*A volte il cervello si convince che è giusto, senza il tuo controllo e continui a sbagliare... non ti accorgi.*

Elena

*C'è differenza tra ciò che scriviamo e pensiamo, perché nella nostra mente abbiamo tutto chiaro... c'è il rischio di non farsi capire dalle altre persone, magari noi, a voce, riusciamo a spiegare ai lettori...*

Francesca

*Ma se non sei presente?*

Elena

*Non si capisce.*

Lucrezia

*Devi "immaginare" di spedire una lettera ad una persona che non conosci, ad un indirizzo a caso, magari lontano così non vi potete incontrare per chiarirvi.*

Elena

*È difficile esprimersi nello scritto, tu sai cosa vuoi scrivere...*

Riccardo

*La parte più importante della nostra teoria è come si risolve il problema, dobbiamo risolvere.*

Fede

*Questa è la pratica.*

Elena, Nicole

*Testare!*

Geovanny

*Per me ogni scienziato e ogni persona che ha un sogno hanno una teoria. Anche noi abbiamo una teoria, quando conversiamo su una teoria... Io ne ho molte di teorie, servono per specificare gli argomenti.*

Riccardo

*Secondo me gli scienziati si riuniscono ed espongono le proprie teorie e servono per commentare i problemi e prendere decisioni.*

Lucrezia

*Gli scienziati testano le teorie.*

Geovanny

*La teoria è la base di tutto.*

Elena

*Anche secondo me abbiamo tante teorie. Dobbiamo avere una teoria, perché senza siamo "sballati", perché non abbiamo punti di riferimento.*

Geovanny

*La teoria è collegata alla pratica.*

Francesca

*Le teorie cambiano nel tempo?*

Elena

*Alcune teorie non possono cambiare, come quella dei problemi; non puoi dire “servono i dati” e il giorno dopo “non servono dati”. Invece altre teorie possono cambiare.*

Geovanny

*La teoria non si basa solo sui problemi di matematica, è solo un esempio. Le teorie ci sono in chimica, in scienze... Per esempio io ho una teoria che sulla Luna esistono alieni, devo dimostrarla a tutto il popolo scientifico. Le teorie si basano sulla realtà, devi “immaginare” se è corretta, esatta.*

Melissa

*La maggior parte può non essere d'accordo. Bisogna dimostrare.*

Geovanny

*Einstein aveva una teoria che non era accettata.*

Mattia

*La teoria è tutto, perché senza teoria non puoi dimostrare: tanti anni fa c'erano i dinosauri, devo dimostrare questa idea con i fossili.*

Fede

*Anche Galileo Galilei aveva studiato una sua teoria che gli altri non accettavano, come Einstein. La gente che viveva in quel periodo pensava fosse pazzo. Non ha riflettuto, non ci ha pensato. C'era la teoria della Bibbia, su questa tutti erano d'accordo.*

Geovanny

Aristotele...

Fede

*C'era Socrate che diceva che è più saggia la persona che sa di non sapere.*

*Lui stava presentando una nuova teoria, ma non era molto simpatico andare a dire alla gente che non sapeva... ed infine lo hanno ucciso. È stato coraggioso perché non è fuggito.*

Riccardo

*Se la maggior parte della società non è d'accordo, le autorità bloccano i viaggi sulla Luna.*

Fede

*Ci vuole molto tempo per elaborare una teoria e ce ne vuole anche tanto per diffonderla e farla conoscere agli scienziati.*

Geovanny

*Possono annunciare la teoria in una conferenza.*

Elena

*Per me tanti filosofi, tanti scienziati, sono stati presi per pazzi.*

Riccardo

*Perché alcune teorie erano talmente assurde!*

Geovanny

*Perché non hanno fantasia.*

Elena

*Perché sono cose impossibili. Le persone hanno un punto di riferimento, che secondo la comunità scientifica è giusto... Un vero sapiente è colui che ammette la propria ignoranza...*

Fede

*Cartesio, Socrate!!!*

Lucrezia

*Le persone nell'antichità non avevano le strutture mentali avanzate come le nostre...le conoscenze. Tutto è come un elastico: le cose più antiche si capiscono andando più avanti. Le cose più fantasiose...alcune persone stanno fisse in un punto e altre fantasticano: gli alieni esistono? Così sono spinti ad indagare, magari scoprono che quello che hanno ipotizzato non esiste, ma scopri che la tua ipotesi può aiutarti in altre conoscenze. Come nello schema di Einstein: dalla realtà alla fantasia e dalla fantasia alla realtà!*

Francesca

*Cosa accade alle persone che stanno "fisse" in un punto?*

Lucrezia

*Chi è "fisso", non accetta nuove teorie.*

Grazie a questa arguta dissertazione esplicitamente epistemologica, quest'anno avvieremo uno scambio filosofico con i ragazzi della terza liceo scientifico di Gazzada (Varese). Insieme discuteremo sul senso dello scritto e dell'oralità, per noi e per Platone. I ragazzi stenderanno delle epistole e si firmeranno sotto il nome di Aristocle, ovvero il celeberrimo Platone... Magari anche noi ci figureremo nelle vesti di qualche caro filosofo, tutto grazie all'energia del pensiero controfattuale. Sono certa che ne vedremo delle belle!

**Dalla prospettiva dei bambini  
Perché facciamo filosofia?**

**Classe III, Pensiero in azione risponde  
28 aprile 2011**

Valeria

*Per me stiamo facendo questo lavoro per sapere che anche gli uomini prima di noi facevano ricerche...*

Federico R.

*Per conoscere la filosofia e per allenarci a pensare e per mettere in moto il cervello.*

Valeria

*Secondo me questo lavoro è servito per capire la vita dei filosofi e come la pensavano loro*

Lucrezia

*Questo lavoro serve per imparare a confrontarci con i problemi della filosofia, provare a pensare com'è nato il mondo, gli uomini ecc.*

Riccardo

*Secondo me noi facciamo questo lavoro perché un giorno potremmo essere filosofi.*

Greta

*Questo lavoro ci serve per andare fino in fondo, per trovare la Verità, la vera Verità! Stiamo facendo questo lavoro per scoprire la Verità, tutta la Verità possibile!*

Federico R.

*La filosofia riguarda tutto, ci servirà per il nostro futuro, perché in ogni lavoro c'è la filosofia.*

Nicole

*La filosofia ci aiuta a ragionare, a confrontarci.*

*Pensiero in azione in classe*

Geovanny

*Secondo me i filosofi ci vogliono rivelare le loro scoperte o farci scoprire quanto è importante la filosofia.*

Alice

*Stiamo facendo questo lavoro per porci delle domande e delle risposte.*

Mattia

*Perché mi piace fare filosofia e scoprire cose nuove.*

## Filosofia

### Forza del pensiero positivo

*Adattato dal racconto di Loren Eiseley, scienziato e poeta.*

*“Buon giorno! Cosa stai facendo?” Il giovane si fermò un attimo, lo guardò e rispose: “Sto lanciando stelle marine nell’oceano”. “A questo punto non posso fare a meno di chiederti perché lo fai...” “Il sole è alto e la marea sta ritirandosi. Se non le ributto in acqua moriranno.”*

*“Amico mio, non ti rendi conto che ci sono chilometri di spiaggia e non si vedono che stelle marine? Che differenza vuoi che faccia il ributtarne in mare qualcuna?” A quel punto il giovane si chinò un'altra volta, raccolse un'altra stella marina e la buttò tra le onde, nell’oceano. Poi rispose “per questa ho fatto la differenza”.*

Nel mio immaginario, un buon insegnante dovrebbe essere uno *Star Thrower*, un “campione in lancio di stelle”! La filosofia in classe può aiutare molto. Scandisce con ritmi originali il tempo trascorso con i ragazzi. Infonde fiducia, perché con la giusta pazienza, porta frutti visibili, veri. Le pratiche filosofiche conducono alle nostre origini, rivisitando identità diverse, forse anche nostre. Scommettere su un progetto di questa portata ha certamente riscontri sullo sviluppo delle varie competenze chiave, ma offre soprattutto un fervido terreno di riscatto per tutti quei ragazzini che altrimenti si perderebbero dietro etichette e stigmatizzazioni, talvolta precocemente impietose.

La nostra *Terra di Mezzo* è colonia ospitale, vergine. Qui trovano riparo i fuggitivi, i malvisti, i “bulli”, gli emarginati. In questo luogo, non luogo, ci si riscatta, ci si ricrea. Le energie cognitive sono investite di emozioni positive e accendono passione, impegno. A. De Mello amava raccontare spesso l’aneddoto di quell’aquila cresciuta in mezzo ai polli, convinta dalla realtà sociale nella quale era immersa, di non poter volare e di essere un pollo... Io credo che tutti i ragazzi abbiano diritto ad alternative identitarie. Gente miope e superficiale confonde a volte aquile con polli. Immagini del genere tarpano giovani ali e costringono a terra i pensieri.

Le pratiche filosofiche in classe innalzano oltre l’oltre i pensieri...

**La conoscenza assoluta  
L’assoluto è per l’uomo?**

**Federico (classe V)  
(27 gennaio 2012)**

Federico

*Einstein pensava che tutto fosse relativo, ma cercava l'assoluto. Secondo me l'assoluto esiste nel Bene, nei numeri, nello spazio e nella fantasia: però gli uomini più intelligenti credono che l'assoluto nella coscienza umana non esista...ma secondo me esiste e io lo cercherò.*

## **Bibliografia**

- Abbagnano N. e Foriero G., *Filosofi e filosofie nella storia*, Paravia, Torino 1990.
- Bloch M., *Apologia della storia o Mestiere di storico* (1949), prefazione di J. Le Goff e premessa di E. Bloch, tr. it di G. Gouthier, Biblioteca Einaudi Storia, Torino 2010.
- Celora N. e S., *La storia dei filosofi antichi spiegata ai ragazzi*, Edizioni Ares, Milano 2004.
- De Mello A., *Messaggio per un'aquila che si crede un pollo*, Piemme Bestseller, Milano 1990.
- De Mello A., *Dove non osano i polli*, Piemme Bestseller, Milano 1997.
- De Luna G., *La passione e la ragione*, Paravia Bruno Mondadori Editori, Milano, 2004.
- Descartes R., *Il discorso sul metodo* (1637), tr. it di M.Garin, Editori Laterza, Roma-Bari, gennaio 1998.
- Einstein A., *Come io vedo il mondo* (1975), traduzione e prefazione di Remo Valori, Newton Compton, Roma, 1982.
- Feuerstein R., *Non accettarmi per come sono*, BUR, Firenze 2010.
- Gaarder J., *Il mondo di Sofia, Romanzo sulla storia della filosofia*, Longanesi, 1994.
- Gopnik A., *Il bambino filosofo*, tr. it. di F. Gerla, Editore Bollati Boringhieri, Torino, aprile 2010. Lewis D., *Counterfactuals*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1986.
- Hadot P., *La filosofia come modo di vivere*, Nino Aragno Editore, Torino, 2005.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- Lipman M., *Pixie*, adattamento, cura e traduzione di Antonio Cosentino, Liguori Editore, Napoli, 1999.
- Lipman M., *PIXIE. Manuale. Alla ricerca dei significati*, a cura di Antonio Cosentino, tr. it. Liguori, Napoli 2000.
- Lipman M., *Il prisma dei perché*, Liguori Editore, Napoli, 2004.
- L. Novelli, *Einstein e le macchine del tempo*, Editoriale La Scienza.it Trieste, gennaio 2001.
- L. Novelli, *Darwin e la vera storia dei dinosauri*, Editoriale La Scienza.it Trieste, aprile 2001.
- Platone, *Apologia di Socrate*, a cura di G. Reale, Rusconi Libri, Milano, 1993.
- Reale G., *Storia della filosofia antica*, Vita e Pensiero, Milano, 1975.

## **Interventi di didattica matematica**

- Arrigo G, Maurizi L., Minazzi T., Ramone V., *Combinatoria Statistica Probabilità*, Pitagora Editrice Bologna 2011
- Campucci L., M.I. F. Pinilla, D. Maori, *Frazioni*, Pitagora Editrice, Bologna 2008.
- Cerasoli A., *Mr. Quadrato, A spasso nel meraviglioso mondo della geometria*, Sperling & Kupfer, Trento, 2006.
- Cerasoli A., *La sorpresa dei numeri*, Sperling & Kupfer, Trento, 2003.
- Cerasoli A., *I magnifici dieci*, Sperling & Kupfer, Trento, 2001.
- Cerasoli A., *Sono il numero 1*, Feltrinelli, Trento, 2001.
- Brusseau G., *Ingegneria didattica ed Epistemologia della Matematica*, Pitagora Editrice Bologna, Bologna, 2008.
- D'Amore B., *Matematica, stupore e poesia*, Milano Giunti, Firenze, 2009.

D'Amore B., Maurizio L. M. Matteuzzi, *Dal numero alla struttura: breve storia della matematica moderna*, Zanichelli, Bologna, 1976.

Fandino Pinilla M.I., D'Amore B., *Area e perimetro. Aspetti concettuali e didattici*, Erickson, Trento, 2006.

Fandino Pinilla M.I. e Sbaragli S., prefazione di B. D'Amore, *Matematica di base per insegnare nella scuola primaria*, Pitagora Editrice, Bologna, 2001.

Sheldrick Ross C., *Cerchi*. In *matematica, scienza e natura*, Editoriale Scienza, Trieste, 1999.

Sheldrick Ross C., *Quadrati*, In *matematica, scienza e natura*, Editoriale Scienza, Trieste, 2000.

Sheldrick Ross C., *Quadrati, Triangoli, Cerchi*, In *matematica, scienza e natura*, Editoriale Scienza, Trieste, 2010.

Sheldrick Ross C., *Triangoli*, editoriale Scienza, Trieste, 1996.

## QUANDO UNA SCUOLA RICERCA SE STESSA

Rita Bartolini

Non nego che l'educazione sia la sezione più modesta della filosofia, ma, secondo il giudizio dei mortali, essa è sufficiente oggi a conciliare la benevolenza e a far valere le qualità più serie<sup>1</sup>.

### Considerazioni iniziali

I comportamenti di ricerca all'interno dei contesti scolastici sono eventi sempre più rari e inusuali.

La cultura statistica, ultima tra le mode culturali alle quali il nostro Paese attualmente presta un'attenzione quasi morbosa, e per questo immatura, sembra soddisfare ogni ipotetico interrogativo che riguarda i mondi e i modi della scuola.

Nella realtà questo sembrare è ciò che sostanzia in maniera ahimé riduttiva le anonime cifre statistiche la cui evidenza resta di puro ordine aritmetico se quelle cifre non vengono argomentate e ricondotte ad un insieme di significati in grado di animare quei numeri collocandoli in scene, situazioni, condizioni di più vasta portata significativa.

I numeri necessitano di un dire che solo la più nitida visione delle relazioni, che essi attivano sull'insieme a cui si riferiscono, riesce a dare nel momento in cui ne vengono ricercati gli orizzonti di riferimento, i significati sottesi, gli intenti di orientamento.

Dunque una statistica nulla "dice" nel suo mostrarsi, essa necessita di un evento interpretativo.

L'aspetto statistico si fa ancor più problematico (qualora pretenda una indifferenza rispetto al campo di ricerca), quando viene ridotto ad un'arida elencazione di cifre correlate ad indicatori che intendono indagare i campi dell'educazione. Potremmo anzi sostenere che rinviare alla presunta oggettività del numero corrisponde proprio, per il nostro punto di vista, ad una rinuncia, apparentemente giustificata, di esprimere pensieri riflessivi e critici su ciò che di suo un numero non può dire se non letto, interpretato e collegato con il contesto di riferimento. Se così fosse si dovrebbe credere che le cifre, per il solo fatto di essere appunto cifre, hanno simultaneamente un'oggettività che è anche verità assoluta e incontrovertibile. In realtà il numero è un codice il cui valore di senso va raggiunto tramite un ripiegamento riflessivo sullo stesso. Inoltre le cifre rappresentano il risultato di un percorso che già dall'inizio possedeva un'intenzione di ricerca dimostrativa. E quell'intenzione era già una riflessione o comunque procedeva da un atto riflessivo.

Dunque non esistono cifre a se stanti, ogni cifra appartiene, per rapporto di relazione quantitativa al suo interno o di raffronto tra quantità, ad un contesto che la contiene e che la significa. Se l'atto statistico riguarda la scuola (come ogni altra realtà educativa e di tale contesto), nel momento stesso in cui "misura" stati di cose interne a quel contesto educativo, ne misura simultaneamente ciò che organizza quegli stati di cose, ovvero ne "misura" le relazioni contestuali. Infatti in educazione gli stati di cose altro non sono che le relazioni e trattandosi di relazioni tra soggetti esse non possono essere di ordine oggettivo.

Di suo l'educazione si organizza e si struttura su relazioni la cui caratteristica specifica è proprio l'assenza, o meglio l'impossibilità, di neutralità. La presenza di soggetti sulla scena di indagine rende, proprio perché presenza di persone, la scena stessa sempre e comunque di natura soggettiva, posizionata.

---

<sup>1</sup>Erasmus da Rotterdam, *Sulle buone maniere dei bambini*, trad. it., Roma, 2000. p. 34.

Nessuna relazione educativa può venire detta neutra. Ogni atto, intento, scopo, origine, interni all'educazione ha per sua struttura l'inter-esse. Cioè il fatto che l'agito avviene sempre tra soggetti necessari e necessitanti l'uno all'altro.

In educazione il disinteresse può essere pensato certamente come il fine dell'educazione, ma, altrettanto certamente, non può essere pensato come sua origine. Diventare disinteressati va inteso come percorso di crescita e di maturazione della persona. Raggiungere un livello di disinteresse maturo e consapevole è il risultato di una formazione costante che mette a confronto l'IO individuale con altri IO individuali generando modalità di rapporto che costruiscono il ris-petto, cioè il distanziamento. Tale distanziamento è proprio la coscienza del non possedere l'altro per ritenerlo altro da me. Lo specifico educativo è proprio l'insieme degli atti che consentono la visione intellettuale della distanza tra persone, per questo l'atto educativo, qualsiasi atto educativo, è sempre in relazione.

L'uomo è la sola creatura che deve essere educata. Per educazione intendiamo l'assistenza (nutrizione o cura), la disciplina (governo) e l'istruzione unita alla formazione del carattere o formazione pratica. Di conseguenza l'uomo è prima lattante, poi allievo e quindi soggetto che apprende.

...la disciplina o il governo trasforma l'animalità in umanità. L'animale è già tutto completo grazie al suo istinto; una ragione a lui estranea ha provveduto a tutto per lui. L'uomo, invece, ha bisogno della propria ragione. Egli non ha nessun istinto e deve da se stesso pianificare la propria condotta. Dato che, nato selvaggio, non è nella condizione di farlo fin da subito, deve essere soccorso dall'aiuto altrui. La specie umana deve tirar fuori, gradualmente, dalle sue stesse strutture e con i propri sforzi le qualità specifiche dell'umanità.<sup>2</sup>

Se l'educazione non fosse una relazione tra soggetti, ovvero una struttura in grado di produrre cambiamenti di emancipazione, noi non potremmo giustificare la storia con i suoi cambiamenti di tipo macro sociale e culturale. I risultati del cambiamento vengono interpretati secondo una lettura di documenti, di eventi, di testimonianze, che giustifica e rende affermabile la differenza tra un periodo e l'altro rintracciando, proprio tramite la ricerca dei significati, il tratto di continuità che rende la storia, al contempo, un insieme distinto di periodi e un insieme unitario di sviluppo.

Questo ci dice che la sola evidenza del dato, preso a se stante, non è in grado di "dire" per esteso il suo significato, appunto perché il significato è superiore al singolo dato, così come è superiore alla somma dei singoli dati messi insieme.

Questa osservazione trova in educazione la sua evidenza più immediata e più esplicita.

L'atto del ricercare in ambito educativo diventa atto interessante proprio perché la ricerca si compie mentre gli atti educativi sono in funzione, sono in movimento. Ricercare, in educazione, non può compiersi in maniera a-settica o laboratoriale. Non esistono vetrini in grado di contenere relazioni.

La composizione delle scene educative si configura sempre come insieme simultaneo di binomi costanti quali: osservare e fare; pensare e fare; educare e fare; insegnare e fare; istruire e fare; parlare e ascoltare. È in tal senso che si può affermare che qualsiasi indagine di approfondimento in contesto educativo dovrebbe presupporre e realizzare attività di *ricercazione*.

## Riferimenti teorici

Kurt Lewin<sup>3</sup> è il fondatore della *psicologia topologica*, ovvero di quella corrente di pensiero per la quale i fatti psichici avvengono sulla base del *contesto* che non è mai un luogo neutro. Ogni *contesto* si caratterizza in *valenze* positive o negative generate dalle relazioni tra soggetti e situazioni. Tanto più il *contesto* risulta essere operativo, ovvero generatore di "azioni" (mentali o prammatiche), tanto più il *contesto* risulta potenzialmente positivo per-

---

<sup>2</sup> Kant, I. *La pedagogia*, Roma, Anicia, 2009, a cura di Bellatalla L., Genovesi G., titolo originale *Über Pädagogik*, trad. it., L. Bellatalla, G. Genovesi, p. 101.

<sup>3</sup> Lewin, K., *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna, Il Mulino, 2005, a cura di Francesco Paolo Colucci.

ché in grado di proporre situazioni problematiche e conflittuali da risolvere, sulle quali investire in termini di energie e di strategie.

All'interno del *contesto*, il rapporto tra soggetto e ambiente non va inteso come un rapporto aderente e corrispondente, ovvero il soggetto non è l'ambiente e l'ambiente non è il soggetto. Non vi è un rapporto di uguaglianza. Infatti, secondo Lewin, mentre il soggetto si caratterizza per avere una struttura relativamente chiusa, l'ambiente si caratterizza come un insieme ricco e articolato di *regioni* che possono, per effetto di prossimità o lontananza, includersi o escludersi. Dunque le *regioni* si caratterizzano per uno spazio interno e uno spazio esterno tra i quali il *confine*, come linea flessibile di demarcazione tra i due, è in costante movimento e revisione. Meccanismi come quello definito di *saturazione psichica* ne sono una chiara dimostrazione: non viene fatto spazio, ad ulteriori informazioni o richieste, fino a quando il soggetto non percepisce l'apertura di uno spazio in grado di ricevere altro *materiale*.

Si evidenzia così la struttura psichica descritta da Lewin come quadro topologico rappresentato dalla chiara immagine di *regione*, o meglio di *regioni*. Esse cambiano all'evolversi del soggetto: il bambino tanto più è piccolo tanto più è dominato da *regioni* a struttura rigida il cui numero risulta altresì ridotto proprio perché le regioni si ampliano, si differenziano, si modificano e si arricchiscono con l'evoluzione del soggetto all'interno di relazioni intra regionali che mettono alla prova la flessibilità dei confini tra regioni.

Ecco perché in età adulta le regioni sono più numerose, proprio per effetto del criterio di *differenziazione* con il quale aumenta la tolleranza e la flessibilità ai contesti.

La *differenziazione* avviene per effetto di due criteri essenziali

⇒ il criterio di *distinzione* tra il piano dell'irrealtà e il piano della realtà con il quale avviene la tolleranza delle limitazioni (tanto più l'irrealtà viene dimensionata, tanto più la realtà assume una tolleranza accettata e accettabile);

⇒ il criterio della *prospettiva temporale* che appare in grado di superare l'urgenza dell'immediato riuscendo a gestire questo desiderio pulsionale differendolo attraverso l'attesa (tanto più il tempo di attesa degli eventi viene dimensionato dal criterio di realtà, tanto più l'attesa diventa una prospettiva ritenuta legittima, tollerabile e accettabile).

Così come ogni individuo si struttura e si organizza in regioni, anche l'ambiente si articola e si struttura in regioni. Va da sé che le regioni non devono essere intese come puri luoghi fisici, anche se ne sono connotate, esse sono veri e propri contesti in progressiva formazione. Non sono mai date una volta per sempre.

Le regioni possono avere carattere momentaneo o duraturo: il giardino pubblico è una regione momentanea (ma comunque in movimento), la casa è una regione duratura (ma comunque in movimento).

Caratteristica comune delle regioni, indipendentemente dalla variabile del tempo, è il fatto che sono il risultato di proposte, progetti, intenzioni operative, conflitti. Questi caratteri originano una molteplicità di relazioni che si strutturano – destrutturano nel costante muoversi interregionale. Questo fa dire a Lewin che un'altra caratteristica delle regioni è il loro *aggiornamento*.

Le ristrutturazioni psicologiche altro non sono che l'aggiornamento delle nostre regioni personali. Tale aggiornamento avviene ogniqualvolta subentra una *valenza* problematica che richiede una risoluzione e un cambiamento. Dall'insieme degli aggiornamenti si hanno le variabili comportamentali.

In linea generale, il comportamento (C) è una funzione (F) della persona (P) e del suo ambiente (A),  $C=F(P,A)$ . [...] indubbiamente, le ideologie, i valori e gli atteggiamenti dell'individuo durante l'età evolutiva dipendono in larga misura dalla cultura entro la quale è cresciuto e dalla sua appartenenza a un gruppo privilegiato o non privilegiato. Riepilogando, possiamo affermare che il comportamento e lo sviluppo dipendono dallo stato della persona e del suo ambiente,  $C=F(P,A)$ . In questa equazione la persona (P) e il suo ambiente (A) debbono essere visti come variabili reciprocamente dipendenti. In altri termini, per comprendere o prevedere il comportamento, la persona e il suo ambiente debbono essere concepiti come un'unica costellazione di fattori interdipendenti. Denomineremo spazio di vita di quell'individuo la totalità di questi fattori (SpV), per cui abbiamo  $C=F(P,A)=F(SpV)$ . Lo spazio di vita include pertanto sia la persona che il suo ambiente psicologico. Il compito di spiegare il comportamento diviene allora identico con 1) la ricerca di una rappresentazione scientifica dello spazio di vita

(SpV) e con 2) l'individuazione della funzione (F) che connette il comportamento allo spazio di vita. Questa funzione è ciò che comunemente si chiama *legge*.

[...] dal punto di vista scientifico questi dati debbono essere rappresentati nella loro particolare collocazione all'interno della situazione specifica. Una totalità di fatti coesistenti visti nella loro interdipendenza viene denominata *campo*. La psicologia deve concepire lo spazio di vita come un unico campo comprendente sia la persona che il suo ambiente.<sup>4</sup>

Possiamo allora dire che la scuola è un *campo* dove il comportamento è ad alta possibilità di modificazione poiché vi incidono molteplici fattori interdipendenti tra loro: alunni – insegnanti – genitori. E che questi fattori sono simultaneamente manifestazione di regioni, confini, campi, contesti. La scuola, inoltre, è luogo elettivo per la manifestazione di problemi, domande, interrogativi che richiedono un atteggiamento di ricerca costante. La ricerca non è solo il mezzo con il quale sono state prodotte le regole, le formule, le grammatiche che si studiano, ma è soprattutto il modo con il quale l'apprendimento trasferisce una qualsiasi nozione in una struttura molto più profonda e complessa che si chiama conoscenza. Ciò che consente il passaggio dall'informazione alla formazione (nozione⇒conoscenza), è la progressiva maturazione del comportamento critico che trova nell'interrogarsi, ovvero nel ricercare, i suoi perché.

Questa visione ci permette di pensare come interessanti, oltre che auspicabili, forme di ricerca in grado di mettere a confronto gli svariati *territori* che compongono, all'interno di un *contesto*, un *campo* su cui flettersi e riflettere. In tal senso il risultato in termini di conoscenza che se ne ottiene avviene per rapporto, vicinanza e contaminazione tra contesti.

Un autore come Vygotskij collega l'idea di conoscenza a quella di *conoscenza situata*, ovvero strettamente connessa con i contesti in cui la elaboriamo e la cui esistenza, sensatezza e significanza non può essere appresa se viene decontestualizzata, cioè tolta artificiosamente, fintamente, aleatoriamente da quel preciso contesto di appartenenza. Questo significa che un qualsiasi ambiente di apprendimento, se tale si vuole chiamare, deve preparare attività e contesti di studio reali in grado di riferirsi a contesti concreti e a problemi reali a cui quegli apprendimenti appartengono fuori dalle mura scolastiche nel quotidiano scorrere delle cose e dell'esistenza.

L'interazione sociale sta, dunque, coerentemente con l'apprendimento, poiché ognuno ha la consapevolezza che la conoscenza è sempre una conoscenza distribuita tra le persone, tra gli strumenti, tra i tempi e gli spazi che in ogni attività sono coinvolti. Ogni conoscenza è sempre ripartita tra persone diverse, differenti e spesso divergenti<sup>5</sup>.

Ogni conoscenza è ripartita tra diverse fonti di informazione, tra diversi mezzi di utilizzazione, tra diversi interlocutori interni ed esterni all'esperienza di apprendimento, di conoscenza. Considerare la complessità dell'apprendimento, delle sue fonti, dei suoi strumenti e dei suoi spazi e tempi, significa ridefinire, ad esempio, lo stesso ruolo dell'insegnante che, nel prendere atto dei suoi limiti rispetto al sapere, riconosce l'opportunità di *distribuirlo* in contesti, spazi, tempi, strumenti e soggetti altri<sup>6</sup>. Lo stesso è afferabile per l'atto della ricerca in campo educativo là dove le relazioni tra *regioni* tali sono perché sono lo specifico delle cornici educative in cui si muovono.

Tutto rinvia all'importanza del concetto stesso di *setting figurato*<sup>7</sup> ed elaborato ai fini della *messa in scena* di quella situazione, di quel contesto, la cui cura è tale perché è pensata per un apprendimento reale in grado di produrre cambiamento e generare bisogno di ulteriori richieste<sup>8</sup>.

L'immagine dello spazio corre e ricorre in ogni passaggio fin qui proposto e ad essa è impossibile sfuggire.

<sup>4</sup> Idem, pp. 133, 134, 135.

<sup>5</sup> Bruner, J., *La mente a più dimensioni*, (1986), trad. it., Bari, Laterza, 1988. Fodor, J. A., *La mente modulare*, trad. it. (1988), Bologna, Il Mulino. Gardner, H., *Formae mentis*, (1983), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987.

<sup>6</sup> Novak, J., D., *Imparando a imparare*, (1984), trad. it., Torino, SEI, 1995. Pontecorvo, C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, , 1993.

<sup>7</sup> Salomone, I., *Il setting pedagogico*, Roma, Carocci, 1997.

<sup>8</sup> Cimatti, F., *Il senso della mente*, Torino, Bollati Boringhieri, 2004. Bion, W. R., *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. (1972), Roma, Armando Armando, 2003.

Lo spazio prende vita all'esibirsi di tutti i meccanismi educativi, perciò l'educazione avviene sempre e solo nello spazio. La *regionalità* appartiene alle situazioni educative perché ne è la rappresentazione situazionale (spaziale) diretta ed inevitabile.

Lewin giunge così ad un processo di lavoro funzionale alla motivazione del crescere che definisce appunto **ricerca azione**.

La metodologia trae origini dalla ricerca sociale applicata. Elemento specifico di questo indirizzo è il fatto che il ricercatore è coinvolto direttamente nel processo stesso della ricerca (Rapoport<sup>9</sup>). Il metodo viene impiegato proprio per sperimentare prassi professionali nel contesto scolastico e nei contesti sociali problematici, e gli esiti dimostrano come tale metodo porti ad un miglioramento della prassi educativa o di insegnamento per il fatto che tutti gli individui, ovviamente a titolo diverso, sono partecipanti alla ricerca e motivati ad una riflessione finalizzata al cambiamento del contesto. In tal senso la ricerca azione diventa partecipata, è uno stile di lavoro, un modo di procedere educativo.

Nei fatti la ricerca azione trova le sue radici nel meticoloso lavoro di Kurt Lewin che lo applica alle scienze sociali tramite un metodo di *ricerca partecipata* strutturato su sette specifici aspetti:

- la questione su cui riflettere è identificata all'interno della comunità educativa che definisce il problema, lo analizza e lo risolve o comprende
- scopo delle azioni intraprese è la modifica dei comportamenti in quella realtà sociale
- la ricerca è possibile solo se partecipano tutti i soggetti di quella comunità
- trova un interesse specifico di applicazione su situazioni fragili o deboli
- la ricerca ha lo scopo di sollecitare ad una maggiore consapevolezza delle proprie possibilità tutti i partecipanti
- questo tipo di ricerca risulta più significativo perché tutta la comunità è coinvolta
- il ricercatore partecipa alla ricerca come tutti gli altri allo scopo di imparare.

Tutto ciò ci permette di comprendere che la *ricerca azione partecipata* non si presta ad una ricerca di tipo quantitativo o psicometrico, infatti non ha un compito di generalizzazione. Per questo i suoi strumenti elettivi diventano l'osservazione e la discussione perché conservano l'aspetto relazionale su cui appunto l'indagine si attiva.

L'asse viene dunque spostato dalla ricerca sperimentale che conduce ad una visione potenzialmente conoscitiva ad una visione conoscitiva agita. Può, e questo è il suo intento, migliorare l'atto educativo perché lo inlimpidisce nella conoscenza del contesto direzionandolo alla modifica dello stesso tramite azioni pratiche progettate e realizzate.

Le fraglie che vengono toccate sono: l'efficacia, perché le azioni che verranno scelte saranno il più possibile congruenti con l'obiettivo individuato. L'efficienza, perché le risorse attivate avranno come caratteristica il dispendio minimo di energia in quanto vi è una corrispondenza tra ricercatori e campo di ricerca. La soddisfazione, perché essere soggetto attivo e attivante in un processo di disvelamento e di azione, fa percepire il singolo partecipante come determinante all'intero del sistema.

Infine la gratificazione, perché la funzione espressa da ognuno è riconosciuta da tutti e viceversa.

Il meccanismo che regge l'intero percorso di ricerca tende a far aderire il piano del sapere al piano del potere. Ciò significa che prendere coscienza di un aspetto, relativo al campo in cui un soggetto opera, corrisponde simultaneamente ad assumere decisioni e azioni di cambiamento, ovvero lo trasforma in un agito di potere.

Darsi ragione è intraprendere una ricerca di senso: è mettere insieme teoria e prassi.

Nella ricerca azione partecipata non ci si allontana dall'agito lo si riconosce, ce ne diamo ragione, lo si razionalizza e in tutto ciò lo si assume in un senso etico che è dato proprio dal darsi ragione.

---

<sup>9</sup> Anatol Rapoport (1911-2007), *Teoria generale dei sistemi*.

Il circolo generativo che se ne produce è il seguente: azioni pratiche ⇒ riflessione educativa sulle azioni ⇒ ricerca dei significati teorici di sfondo ⇒ azioni pratiche, e via di seguito.

Il processo di ricerca azione appare così sempre più nitido. Esso prende *avvio*, sempre, dall'incontro con una situazione problematica che deve essere definita, analizzata e risolta. Non è detto che una situazione problematica debba necessariamente essere negativa. Problema è anche l'atto riflessivo che interroga su trasversalità esistenziali che cercano di dare ragione delle scelte e delle azioni conseguenti. *Scopo* della ricerca è la modificazione del contesto in cui il problema emerge, ma tale scopo si avvera, se vi partecipano tutti i soggetti del contesto.

Tale risultato si ottiene perché vengono particolarmente osservate le dinamiche socio - ambientali del contesto stesso. È una modalità di tipo concreto alla cui base stanno aspetti teorici e metariflessivi che l'ambiente fa suoi ricercandone costantemente i perché.

Il risultato diventa una conoscenza contestualizzata, finalizzata a migliorare la pratica educativa con un'assunzione di responsabilità da parte di tutti perché i ruoli sono, pur nella loro diversità agente, equamente distribuiti.

Un contesto educativo non può permettersi di stabilire chi è educatore e chi non lo è, tale divisione pone una contraddizione insanabile rispetto al contesto stesso. Detto questo è simultaneamente affermata l'eticità della ricerca in campo educativo scolastico, essa deve necessariamente riguardare tutti i soggetti appartenenti a quel contesto, viceversa la ricerca risulterebbe immorale.

### Orizzonte di ricerca

Al centro della nostra riflessione<sup>10</sup> è stato posto il tema della diversità, correlato all'inclusione di alunni disabili o in difficoltà presenti in quasi tutte le classi presso la scuola. Ritenere che il diversamente abile sia presente nelle classi è fatto oramai storicamente stabile. Non altrettanto stabile è la modalità con la quale questo fatto si connota e denota. Dunque riflettere diventa la condizione di *ricerca azione* dei modi di fare che rinviano ai modi di pensare circa questo fatto storicizzato.

L'occasione significativa è stata generata da un più ampio e articolato staff di operatori convergenti su una specifica situazione, staff che al suo interno ha posto e si è posto la questione dei vissuti trasversali su questo tema rispetto all'intero contesto che ha fatto suo il principio dell'inclusione.

Gli interrogativi che negli anni si sono succeduti hanno trovato progressivamente un alveo comune in cui inserirsi, quello di riflettere sul valore culturale che il termine diversità assume a vario titolo all'interno di un contesto quale può essere quello di una scuola secondaria di primo grado dopo anni di progettazioni educative in tal senso. Ma doveva essere indagato, osservato e soppesato rispetto a tutti gli attori in scena. Quanto a dire che forse era necessario osservare quanto, del principio inclusivo, c'era di stabile, di assorbito o di transitorio e apparente.

Si è valutato come utile allo scopo l'utilizzo di focus group organizzati per gruppi di persone che discutono, in maniera libera, attorno a poche domande guida.

Con il termine "focus group" si fa riferimento a dei gruppi di discussione, letteralmente intesi come "gruppi focali", nel senso di gruppi focalizzati su un determinato problema. Lo scopo di un focus group è di ricerca, cioè ascoltare e raccogliere informazioni, punti di vista, opinioni su un determinato oggetto di interesse, di studio e di approfondimento. I focus group sono un metodo di ricerca di tipo qualitativo e hanno come obiettivo quello di approfondire nel dettaglio gli aspetti trattati, piuttosto che raccogliere informazioni su una grande quantità di persone; con questo metodo si punta l'attenzione sulla *qualità* delle informazioni raccolte piuttosto che sulla *quantità*.<sup>11</sup>

Le persone coinvolte sono state: alcuni alunni di quattro classi seconde, gli insegnanti delle stesse classi, alcuni genitori, gli operatori della scuola compreso il preside e una figura di consulente pedagogico.

<sup>10</sup> La ricerca è stata condotta presso la scuola secondaria di primo grado Monsignor Manfredini di Varese.

<sup>11</sup> Baldry, A., *Focus group in azione*, Roma, Carocci, 2005, p. 11.

Le domande che hanno fatto da guida sono state le seguenti:

- come riconosco che una persona è diversa?
- qual è il primo atteggiamento davanti ad una persona che è diversa?
- che cosa faccio?
- come penso di poter aiutare una persona che definisco diversa?
- mi è capitato di sentirmi diverso?

Le domande sono state poste ai singoli gruppi e registrate per poi essere trascritte.

Ogni gruppo ha avuto un tempo di circa un'ora e mezza e il conduttore ha avuto il solo scopo di condurre l'azione evitando sovrapposizioni o interruzioni. Nessuno è stato obbligato a parlare e tutti sono stati informati sullo scopo del focus group.

Quale potrà essere l'esito di questa ricerca è presto dirlo perché sono ancora in atto le analisi dei testi registrati.

Ciò che fin da ora è osservabile è certamente la diversificata impostazione concettuale che il termine diversità genera nei tre livelli.

Mentre per i ragazzi la centratura pare andare verso un pensare la diversità come a un disagio superabile solo se gli amici ti aiutano; per gli insegnanti la diversità è percepita come una richiesta di intervento di aiuto soprattutto finalizzato a facilitare o rendere possibili l'accesso alle conoscenze. Anche qui dunque la parola aiuto appare densa e altamente significativa. Infine per i genitori la diversità è posta su un orizzonte più di tipo esistenziale, più in relazione con i passaggi dell'esistenza.

Non ultimo e davvero interessante l'interrogarsi su forme attualmente altre di diversità più vicine alla perdita di potere e di capacità. Anche qui, ancora in modo interessante, ritorna il tema dell'aiuto.

Tutto il resto lo potrà *dire* la riflessione sulle discussioni. In seguito il *dire* indicherà il *fare*.

## UN'AUTONOMIA POSSIBILE PER I DOCENTI

Graziella Morselli

### 1. Lo stagno di Narciso

Tutti conoscono il mito di Narciso, innamorato della propria immagine e per questo trasformato dagli dei olimpici nel fiore che ha la corolla reclinata verso lo stelo. Se lo scopo di Narciso era quello di contemplare il proprio riflesso nell'acqua, certamente preferiva specchiarsi nell'acqua immobile di uno stagno, per avere la visione di un volto sufficiente a se stesso, imperturbabile, perfetto. Il linguaggio dei nostri tempi ci dà una sola parola per dire in sintesi la caratteristica di Narciso: si tratta della autoreferenzialità. Ma certamente non è nell'atto di contemplare la propria perfezione (essendo tutt'altro che perfetto) che il sistema scolastico appare, come spesso si dice, autoreferenziale: poiché invece la sua chiusura è determinata dai vincoli degli adempimenti normativi e dalle eccessive esigenze burocratiche, i primi a lamentarsene sono proprio i docenti che vi lavorano.

Eppure i docenti spesso non si accorgono di essere loro stessi a volere e a rinforzare questa chiusura, quando resistono a richieste che non riescono a soddisfare e quando oppongono ad ogni novità le scadenze, l'orario di servizio, il programma e così via.

La chiusura si fa ancora più rigida e gretta quando fornisce le giustificazioni per ridurre al minimo il carico del lavoro scolastico, ma questo discorso può apparire almeno ingiusto, fino a che l'amministrazione continuerà ad autorizzare, in un certo senso, un tale disimpegno attraverso stipendi infimi e miseri compensi per gli straordinari.

Tuttavia appare evidente che l'autoreferenzialità della scuola alimenta il sistema attraverso il meccanismo perverso che nasce dal rapporto fra il centro direttivo e i suoi dipendenti, i quali ne riproducono e rafforzano l'azione mediante comportamenti conformi e ripetitivi. Ne deriva un'identità professionale incerta e indefinita per i docenti, che tuttavia dovrebbero riconoscere di aver rinunciato a darne essi stessi la definizione col costruire questa professionalità in piena autonomia.

C'è, infatti, un modo narcisistico di vedere se stessi all'opera, quando ci si rispecchia nell'immagine riflessa e compiaciuta delle proprie capacità e competenze, invece di affrontare i cambiamenti dell'ambiente in cui si opera, a cominciare dal mettersi in discussione nei confronti di questa realtà. Così a molti docenti capita di aver bisogno di occhiali speciali per vedere il proprio mondo, occhiali che ne colgano le prospettive molteplici e le variazioni continue.

Fuor di metafora, domandiamoci quali siano gli aspetti della scuola di oggi che i docenti dovrebbero saper vedere. Sono innumerevoli, a quanto pare, ma possiamo limitarli a due brevi elenchi: quelli che portano a problemi impossibili da risolvere se non si compie una radicale trasformazione della società, e quelli che i singoli docenti possono affrontare, a condizione di essere disponibili ad una sorta di autoeducazione: questa inizierà con il rendersi conto che il peso di situazioni che sembrano irrisolvibili è dovuto al sommarsi tra di loro delle due serie di problemi, mentre una visione più attenta può tenerli distinti, come lo sono il terreno praticabile e quello impervio per chi esamina la strada da prendere.

### 2. Problemi "impossibili"

- Non finisce mai la serie delle riforme annunciate, sperimentate, avviate, abbandonate, che tentano di sanare una scuola in crisi perenne, e di pari passo procede l'inseguimento di nuove forme, nuovi metodi, nuovi programmi per "adattare" le modalità dell'insegnamento ad una realtà che sembra sfuggire alle analisi di ogni commissione ministeriale incaricata di studiare questa o quella nuova riforma.

- La programmazione è sfuggita alla responsabilità di chi insegna, inghiottita dai POF nell'anomia delle procedure collegiali, nell'assenza di criteri condivisi e, soprattutto, scientifici. D'altra parte, per quell'effetto

dell'autoreferenzialità di cui si è detto, che si sdoppia tra rifiuto e rinforzo, anche quando programmano i docenti si dibattono tra la loro più o meno buona volontà e i molti ostacoli frapposti dall'istituzione scolastica. La quale, spesso, con i suoi eccessi di burocrazia è troppo conservatrice, e in altri casi è come affetta da un iperattivismo che va a coprire il vuoto di proposte autenticamente educative.

- A questo punto viene però da chiedersi come si possa parlare di formazione e di programmazione se si considera il lungo peregrinare dei precari da una scuola all'altra, e le incertezze della continuità didattica. Quale senso può avere ancora la fatica e il costo del programmare e della buona preparazione nel proprio campo disciplinare, quando piovano dall'alto disposizioni che accorpano o smembrano scuole di ogni ordine e grado, rivoluzionando tabelle orarie e classi.

- Tale esperienza appare particolarmente disagiata nei licei, dove le materie non hanno un diretto carattere professionalizzante e perciò spesso sono prive d'interesse per i genitori e gli studenti, non apparendo funzionali alle richieste della società d'oggi. I docenti lamentano anche che la maggior parte dei loro alunni non ha la preparazione di base occorrente nel livello liceale, e che la scuola non ha possibilità di spesa adeguate a ciò che richiederebbe un'opera seria di recupero.

### 3. Problemi "possibili"

- La lamentela più generale, anzi corale, in tutti gli ordini e livelli di scuola, riguarda l'impossibilità di vincere il nozionismo in cui si sono rifugiati i giovani, e di impegnarli in modo continuativo a riflettere, discutere, approfondire. Si afferma, a questo proposito, che il guasto è dato dall'abbassamento della cultura, e dall'invasione dei media. Siamo ormai nell'era di una cultura di massa, sostenuta da mirabolanti supporti tecnologici, che può travolgere anche le più serie motivazioni allo studio.

- Vi sono non pochi motivi di difficoltà relazionali all'interno degli organi collegiali e dei gruppi di lavoro, motivi che possono intralciare o far fallire i diversi progetti. L'altra e maggiore difficoltà, del resto, sta nel rapporto tra insegnanti e studenti, rapporto che, se è tra le finalità della progettazione scolastica, è però anche la condizione per realizzare i progetti: occorre tener presente che questo rapporto avviene sul terreno pratico in situazioni sempre difformi, con protagonisti che sono individui dissimili e che, sebbene stiano insieme, non necessariamente partecipano all'opera che dovrebbe accomunarli.

- Gli stessi insegnanti, tuttavia, toccano con mano quotidianamente che il piano operativo della didattica non è più praticabile secondo le modalità abituali, siano empiriche e intuitive o razionalistiche e formalizzate. Mi viene in mente, a tale proposito, questo passo del libro *Costruttivismo e formazione*, del collega Antonio Cosentino, impegnato da tempo in corsi universitari destinati agli insegnanti: "sebbene modelli e procedure della razionalizzazione didattica siano stati da tempo introdotti dalla nostra legislazione scolastica [...] nella realtà della prassi didattica questi sono mediamente assunti come rituali di un formalismo burocratico che non ha intaccato la sostanza del rapporto educativo. Da questo punto di vista, la maggioranza degli insegnanti italiani – soprattutto nella scuola secondaria – si affida all'improvvisazione..."<sup>1</sup>.

- A tutto ciò vanno aggiunti i problemi che pesano particolarmente sulle docenti in quanto donne: da una parte la svalutazione della loro professionalità, causata dal perdurare di antichi stereotipi nella percezione sociale, dall'altra parte il carico della famiglia, non solo in senso fisico, ma anche in quello psichico. Tale carico, oltre ad assorbire molte energie che potrebbero essere impiegate nel consolidare e arricchire il loro bagaglio di competenze, ha spesso per le insegnanti lo sgradevole aspetto di una trappola, essendo stato in molti casi la condizione stessa della loro scelta professionale: infatti, nonostante il mestiere dell'insegnante veda crescere sempre di più responsabilità, tempo di lavoro, adempimenti (rimanendo tuttavia fra i meno pagati) a chi guarda dall'esterno della scuola continua ad apparire più compatibile di altri con gli orari e gli impegni familiari.

---

1. Antonio Cosentino, *Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente* (Liguori editore, Napoli 2002, p. 14)

#### 4. I mutamenti che possiamo attenderci

Prima di vedere quali comportamenti siano i più adatti a convivere senza eccessive frustrazioni con i problemi “impossibili”, e al tempo stesso, ad operare in modo da trovare soluzioni per quelli “possibili”, occorre considerare l’importanza di un certo reagente, o fattore di contrasto, che è a disposizione dei docenti come una chiave per aprire spazi e orizzonti di senso su ciò che fanno. È una chiave che offre la stessa scuola, nel rapporto quotidiano con i giovani: qui l’adulto si sente messo alla prova, richiamato alla sua responsabilità, quasi sfidato sul piano dell’autorevolezza e del merito, e tuttavia, in cambio, riceve risposta dagli studenti che gli si affidano o che in modi inattesi scoprono il valore delle conoscenze che presentiamo loro. È anche vero che si tratta di risposte inconsapevoli, per lo più non riconosciute dagli stessi soggetti e quindi non espresse, ma ciò nonostante è difficile che gli insegnanti, anche se non si sentono educatori né si interessano di pedagogia, possano sottrarsi all’esperienza che le produce. Se volessero sottrarsi finirebbero col perdere il vero significato del loro mestiere, che risiede soprattutto nell’avventuroso contatto con i giovani, colmo di esigenze ma anche di reciproco arricchimento.

Vi sono da considerare anche altri reagenti o fattori di contrasto, e tra questi ne indicherò almeno quattro, più o meno corrispondenti ai problemi già sottolineati.

a. Chi conosce bene la propria materia e sa trattarla con chiarezza, e soprattutto non la riduce a serie di nozioni astratte dalla vita, contribuisce a tener alto l’interesse per lo studio. A tale scopo conta molto anche il rispetto per ogni alunno visto come individuo dotato di proprie capacità: così otterrà di destare in ciascuno delle motivazioni e di portarlo a costruire un proprio metodo;

b. Il lavoro comune nelle classi e nei gruppi di docenti è possibile quando si riesce a integrare le attività e le disposizioni mentali dei soggetti partecipanti con le pratiche socio-culturali dell’ambiente, tanto da far intravedere le potenzialità di un’autentica interazione riguardo alla produzione di nuovi significati e di nuovi modi di vita sociale<sup>2</sup>;

c. Il cambiamento nella didattica veramente decisivo consiste nell’assumere un diverso atteggiamento mentale nei confronti della propria materia d’insegnamento: è propriamente la tendenza di chi si domanda circa le scienze, le discipline e le rispettive procedure, come si siano originate. Da qui l’abitudine di trattare la materia d’insegnamento non in modo puramente tecnico, ma facendo chiaramente capire come sia il frutto di un processo storico, e che le sue ipotesi e teorie (invece che essere indubitabili o definitivamente provate) sono destinate ad essere sempre di nuovo sostituite, come sosteneva Karl Popper, per opera del lavoro di costante verifica e correzione che è proprio del progresso scientifico.

d. Spesso sotto le apparenze permangono le vecchie mentalità, eppure è ormai palese come proprio nella scuola pubblica si sia potuto stabilire un rapporto paritario delle docenti con i colleghi maschi, e come il vivere in questo ambiente di lavoro aiuti le une e gli altri a liberarsi dagli stereotipi, dalle remore, dai complessi di inferiorità. Ciò si deve anche alla non facile composizione da raggiungere tra l’identità data dall’appartenenza di genere e l’esercizio di una professione complessa e di grande responsabilità. Tuttavia, mi sembra che le donne sono in ciò sostenute da una loro disposizione alla vita di relazione che le porta a considerare la persona prima di ogni altra cosa. Per questo stesso motivo mi sembra che le docenti non sono disposte, o lo sono più difficilmente dei colleghi maschi, a “idealizzare” le tecniche pedagogiche e didattiche come fossero finalità assolute, e sanno per questo occuparsi dei loro alunni “dall’interno”, per così dire. Come fossero da sempre consapevoli che tutte le operazioni degli educatori hanno come vero e necessario riferimento l’interiorità dei soggetti.

#### 5. Il modello dell’ologramma

Al centro, dunque, sta la persona, e ciò vale anche per i docenti, in quanto si è consapevoli del diritto alla propria autonomia e di ciò che questa comporta. Così ci si pone al centro per la consapevolezza dei rischi, per la capacità di prendere su di sé le responsabilità delle proprie decisioni, per la conoscenza dei nodi da affrontare con le cause che li provocano e, soprattutto, per la disposizione a cambiare se stessi lungo il percorso delle prove e delle

---

2. “Intervenire consapevolmente nel processo per cui un soggetto si forma interiorizzando e rielaborando attivamente le forme di vita ed i significati che circolano nel contesto culturale in cui è situato, partecipando, nello stesso tempo, ai processi di trasformazione di questo stesso contesto”; Antonio Cosentino, op. cit., parte seconda, cap. 6, *Articolazioni dell’agire formativo* (p. 176).

avventure che ogni giorno porta con sé. Di rischi, nodi e responsabilità ho parlato di proposito, convinta come sono che ciò che spesso fa problema nella professione di docente non è che il derivato di un accumulo di contraddizioni, inerzie, scetticismi, sordità al nuovo, attaccamento al passato e veri e propri misfatti e prepotenze nei riguardi dei diritti delle nuove generazioni.

Non mi sembra, d'altra parte, che quelle che ho delineato siano virtù rare e introvabili, perché conosco molte e molti insegnanti che hanno uno "stile" professionale, ossia hanno saputo costruire un proprio modello di comportamento. Non tutti, però, si sono liberati dall'errore di fissare il loro come uno stile definito una volta per tutte, quasi fosse sacralizzato dal timbro personale: infatti io penso ad un modello da costruire man mano. La sua base saranno gli spazi di autonomia possibili a partire dalla libertà costituzionale dell'insegnamento, come pure da una sicura competenza, sia disciplinare, sia sugli aspetti metodologici dell'insegnamento in generale, sia sulla didattica della propria materia. Un modello siffatto, da convalidare in seguito nell'esperienza collettiva ed evitando le chiusure individualistiche, potrà in fin dei conti essere la dimostrazione dell'equilibrio raggiunto tra la propria formazione, gli aspetti irrinunciabili della disciplina insegnata, e quei compiti educativi che alla libertà d'insegnamento pongono dei confini in relazione ai diritti degli studenti.

Vedo tale costruzione come fattibile se indirizzata verso gli aspetti della complessità "ologrammatica"<sup>3</sup>: dove, stando a un termine preso dalla matematica, stanno insieme la totalità e le differenze, le individualità e la collettività, l'appartenenza di genere e il confronto con gli altri, uomini e donne, giovani e adulti, le catene di generazioni distese nel tempo e l'eterogeneità dei gruppi che partecipano allo stesso progetto, le utopie che ai progetti aprono orizzonti futuri e le realtà del pluralismo in cui la convivenza è già presente. E vedo che la via per realizzare questo apparente ossimoro di unità con differenze, è già praticata da quegli insegnanti che con le loro classi frequentano e confrontano i diversi piani di verità, riconoscendo da una parte la pluralità delle espressioni culturali presenti in un mondo complesso, dall'altra i segni dell'apertura e dell'innovazione visibili in ogni ramo del sapere. La loro didattica non ha come presupposto corpi costituiti e saldi di conoscenze, in quanto mira piuttosto a far vedere la feconda instabilità che governa le cose, o, in altre parole, a mostrare come e perché le cose stabilite secondo un certo sistema di idee potrebbero stare altrimenti, dato che i sistemi sono destinati a mutare, e mutano anche più rapidamente in una società aperta.

Così i docenti potranno fare dal basso quei cambiamenti che attendiamo invano dall'alto, avvicinandosi al tipo di professionalità autonoma e competente in grado di sciogliere le difficoltà del lavoro quotidiano. Trattando le discipline, le classi, i singoli studenti, i gruppi di lavoro, con l'atteggiamento interrogante e relazionale che è richiesto di fronte ai tanti problemi che ne scaturiscono, essi contribuiranno a svecchiare la scuola rovesciando molti luoghi comuni sui quali si è per secoli fondata, prendendo atto dei decisivi avanzamenti culturali e scientifici avvenuti nel nostro tempo, e dandone conto senza eccessivi ritardi alla nuova generazione, con una visione aggiornata dei cambiamenti della mentalità collettiva, ma anche del modo di procedere della ricerca nelle scienze, che non si svolge come fosse fuori del tempo.

---

3. Cfr. Edgar Morin, *Le vie della complessità*, in *La sfida della complessità*, a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Milano 1991.

**LA VITA PENSATA**  
**SFI Sezione di Ancona**

**Premessa**

I tre contributi pubblicati in questa sezione della Rivista – *Quale felicità è possibile per l'uomo?* di Michele Della Puppa, *Essere maestro: itinerario di scienza e bellezza* di Paola Mancinelli, *Arcipelago Heidegger. Vita Autentica-Vita Inautentica* di Giulio Moraca – presentano un'interessante attività di comunicazione filosofica, realizzata nell'ambito della Sfi. Si tratta di tre interventi proposti nel ciclo di incontri *La vita pensata*, organizzato dalla Sezione di Ancona.

Quest'iniziativa appare in linea con l'esigenza – espressa nel xxxviii Congresso – di intercettare il bisogno di riflessione filosofica diffuso nella società italiana, cercando di connetterlo con le pratiche tradizionali di ricerca e insegnamento adottate nell'università e nella scuola. Gli incontri de *La vita pensata*, infatti, partono dalla riflessione su pagine di opere di filosofi, ma per guidare il pubblico a sperimentare la ricchezza del “pensare insieme”.

**Anna Bianchi**

## QUALE FELICITÀ È POSSIBILE PER L'UOMO?

Riflessione condotta da Michele Della Puppa  
su pagine di Aristotele, Spinoza, Metzinger

Cercherò una risposta a questo interrogativo interpellando filosofi classici e moderni, attraverso la lettura di alcuni brani tratti dalle loro opere. Mi soffermerò in particolare su testi di Aristotele e Spinoza, per individuare eventuali indicazioni e riflessioni valide anche per l'uomo d'oggi, quasi a confermare l'idea che la ricerca della felicità è da sempre la massima aspirazione dell'uomo. Ci accosteremo quindi, in modo comparativo, anche alla lettura di alcuni filosofi contemporanei che hanno affrontato il problema della felicità interagendo con le neuroscienze e le scienze della mente, per ricercare un possibile filo conduttore al di là del tempo e dello spazio.

In questo articolo, per ragioni di spazio, mi limiterò a citare solo alcuni passi, indicando successivamente nella bibliografia di riferimento i testi e le opere da cui la citazione è tratta.

Il tema della felicità ha assunto particolare attualità anche a livello internazionale in quanto l'ONU ha indetto per il 20 marzo 2013 la giornata internazionale della felicità. Ban Ki Moon, segretario delle Nazioni Unite, l'ha così definita: *"la felicità è aiutare gli altri, quando con le nostre azioni contribuiamo al bene comune noi stessi ci arricchiamo"*. In realtà questo pensiero non è nuovo, lo ritroviamo già nella filosofia classica e moderna attraverso un'attenta lettura di alcuni testi.

Chiediamoci innanzitutto cos'è la felicità, cosa intendiamo per felicità. Se attingiamo all'etimologia, alla ricerca del senso originario della parola, dobbiamo risalire al greco antico dove ha le sue radici non solo la filosofia ma anche la nostra civiltà che prima di essere cristiana è innanzitutto greco-romana.

Il greco antico usa diversi termini e quindi diversi modi di intendere la felicità: *eudaimonia*, *olbios*, *edonè*.

Aristotele nell'*Etica Nicomachea* utilizza il termine *eudaimonia* che letteralmente significa star bene con il proprio demone, ovvero stare in pace con la propria coscienza; differenziandosi così dal termine *olbios* in uso nel volgo come ci riferisce la letteratura greca antica e che significa fortuna e indica la condizione di chi dispone di beni materiali che gli permettono la piena autosufficienza.

La parola *edonè* è usata da Epicuro ed ha assunto il significato di piacere. La felicità dunque coincide con il piacere che non si ottiene attraverso la ricerca smodata di emozioni e sensazioni fisiche ma nel raggiungimento di uno stato di *aponia* e di *atarassia*, di assenza di dolore fisico e turbamento dell'animo. La felicità, in quanto *edonè*, secondo Epicuro, è alla portata di chiunque si limiti a soddisfare i bisogni naturali e necessari e si eserciti nella filosofia intesa come medicina dell'anima.

Per ovvie ragioni mi limito ora a riportare solo alcuni passi ripresi da scritti e opere dei filosofi sopra citati. Inizierei illustrando alcuni concetti, riflessioni ripresi dall'*Etica Nicomachea* di Aristotele:

*"...poiché la felicità è dunque un'attività dell'anima conforme a una virtù perfetta, dovremo indagare intorno alla virtù.... quando parliamo di una virtù umana noi non intendiamo quella del corpo, bensì quella dell'anima e diciamo che la felicità è un'attività dell'anima... se propria dell'uomo è l'attività dell'anima secondo ragione... allora il bene proprio dell'uomo è l'attività dell'anima secondo virtù e se molteplici sono le virtù secondo la migliore e la più perfetta"*.

La felicità per Aristotele coincide con il sommo bene che risiede nell'attività dell'anima secondo virtù *"e se molteplici sono le virtù, secondo la migliore e la più perfetta... e ciò vale anche per tutta una vita completa. Infatti una sola rondine non fa primavera, né un solo giorno; così neppure una sola giornata o un breve"*

*tempo rendono la beatitudine o la felicità*". Dunque l'esercizio delle virtù per raggiungere la felicità non può essere sporadico ma deve valere per tutta la vita. Per Aristotele la virtù migliore, la più perfetta si raggiunge nell'esercizio della filosofia come ricerca puramente contemplativa, disinteressata, priva di qualunque fine pratico; è in questa attività che l'uomo, in quanto animale razionale, può raggiungere la vera felicità, il sommo bene. Quindi le virtù più alte, quelle che ci conducono alla vera felicità sono le virtù *dianoetiche* attraverso le quali siamo in grado di distinguere e deliberare autonomamente tra il bene e il male (*phronesis*) e di ricercare le cause prime, quei fondamenti ultimi che danno un senso al nostro esistere (*sophia*). Per Aristotele si diventa virtuosi ripetendo un comportamento virtuoso finché non diventa un'abitudine, uno stile di vita.

Ma è veramente possibile giungere ad una conoscenza pura, totalmente disinteressata, priva di qualunque tipo di interesse pratico? In fondo potremmo obiettare che la soddisfazione di ogni bisogno, desiderio in quanto mi dà sollievo, serenità interiore è interessata, come osserva il filosofo inglese del 1600 Thomas Hobbes.

Anche Spinoza, contemporaneo ad Hobbes, condivide fundamentalmente quest'orientamento di tipo utilitaristico con le seguenti argomentazioni: ogni ente mondano si sforza di conservare se stesso seguendo l'universale legge della natura: l'emozione connessa alla conservazione del proprio essere si chiama gioia, mentre l'emozione connessa a una diminuzione del proprio essere si chiama tristezza. Secondo il filosofo olandese gli affetti, le emozioni, le passioni in quanto eventi naturali non sono da valutare secondo criteri morali, non sono da disprezzare o deridere ma da capire, la natura è sempre la stessa, la sua potenza di agire è una e identica. L'uomo è virtuoso in quanto vive secondo ragione e vivere secondo ragione significa conoscere chiaramente e distintamente innanzitutto Dio e tutto ciò che deriva necessariamente dalla sua natura. Vivere eticamente, secondo virtù non consiste allora nel negare o contrastare gli impulsi naturali ma nel controllarli attraverso la ragione, assegnando ad essi un preciso ruolo nell'ordine naturale. Per vivere e agire secondo ragione, virtuosamente, Spinoza ci suggerisce il seguente motto: "*nec ridere, nec lugere neque detestari, sed intelligere*". Il filosofo non ride e non piange perché considera le azioni umane come ogni evento naturale come se fossero linee e punti, con lo stesso atteggiamento con cui il matematico deduce necessariamente dal triangolo i suoi teoremi. In filosofia si ragiona come in geometria.

Pur nell'ambito di una concezione rigorosamente deterministica della natura e dell'uomo che lo porta a negare qualunque forma di libero arbitrio, Spinoza ha proposto una via di emancipazione e di liberazione dell'uomo assolutamente originale: possiamo elevarci dal determinismo meccanicistico delle passioni e degli istinti, attraverso la ragione: "...*gli uomini credono di essere liberi solo perché sono consapevoli delle proprie azioni e ignari delle cause da cui sono determinati ...*". Se noi immaginiamo libere le azioni degli altri uomini che riteniamo nocive, siamo portati a odiarli; ma se sappiamo che non lo sono, non li odieremo, o li odieremo molto di meno, considereremo le loro azioni alla stregua del sasso che cade o di ogni altro evento naturale necessario. Quindi se seguo la ragione - secondo Spinoza - devo evitare di compiangere, deridere, compatire, condannare gli altri, ma solo di comprenderli, solo in questo modo eviterò di odiarli ed imparerò ad amarli. Ma perché la ragione assuma questo ruolo nella nostra vita di ogni giorno, è necessario che diventi essa stessa passione, forza passionale, capace di prevalere sugli altri istinti e passioni.

Nell'*Etica*, come nel ***Trattato sull'emendazione dell'intelletto umano*** emerge con chiarezza l'idea che l'esercizio della ragione ci conduce alla felicità in quanto ci permette di riconoscere l'ordine necessario delle cose. In questo modo l'uomo si spoglia delle passioni inferiori, come l'odio e la vendetta, e diviene libero esercitando quell'adesione razionale alla necessità del tutto. "*Nessuna cosa -scrive Spinoza- sappiamo con certezza essere buona o cattiva se non ciò che conduce realmente alla conoscenza o che può impedire la nostra conoscenza*".

Mi sembra evidente la convergenza con l'etica aristotelica, infatti già Aristotele individuava nella *Phronesis* e nella *Sophia* (le forme più alte di conoscenza a cui può giungere l'uomo in quanto animale ragionevole) la possibilità di raggiungere la piena felicità che è il sommo bene.

Mi sembrano esemplari a questo proposito le parole con cui Spinoza inizia il ***Trattato dell'emendazione dell'intelletto***: "*Dopo che l'esperienza mi ha insegnato che tutto quello che accade frequentemente nella vita quotidiana è vano e futile, alla fine ho deciso di cercare se esiste qualcosa che sia il vero bene, dal quale*

solamente, lasciati tutti gli altri beni, l'animo sia affetto; se in definitiva vi sia qualcosa, trovata e conseguita la quale, potessi godere per sempre di una continua e piena letizia". Ciò da cui Spinoza prende le distanze sono gli affanni della vita quotidiana, la ricerca della ricchezza, dell'onore e del piacere, cose che gli appaiono vane ed effimere. Per questo il suo itinerario filosofico è proiettato alla ricerca di una dimensione che superi l'effimero, in cui ogni tristezza generata dal contingente possa essere abbandonata. È "l'amore verso una cosa eterna e infinita" che "nutre l'anima dell'unica vera gioia ed è libero da ogni mestizia". Egli lo chiama *Amor intellectualis erga Deum*, amore intellettuale verso Dio, che è adesione dell'intelletto all'ordine divino che regge il mondo. In questo modo l'uomo si spoglia delle particolarità delle sue passioni e diviene libero esercitando quell'adesione razionale alla necessità del tutto.

E come non riconoscere in queste parole una affinità con il misticismo nelle sue diverse manifestazioni storiche e religiose? Infatti se la mistica è l'esperienza dell'unità profonda con l'infinito, dell'unità dell'uomo con Dio, con una dimensione che ci comprende e ci trascende, emerge dalle parole di Spinoza un profondo senso religioso, un desiderio di assoluto, di eterno.

Eppure oggi la scienza medica, in particolare la neurobiologia, è in grado di offrirci scorciatoie per raggiungere condizioni di benessere e di piacere agendo direttamente sul cervello.

Thomas Metzinger, filosofo tedesco contemporaneo, nel suo libro *Il tunnel dell'io*, di fronte alla domanda se sia possibile costruire una macchina artificiale postbiotica dell'io, ovvero una coscienza artificiale, un sistema cosciente che quindi richieda una rappresentazione unitaria della realtà, dà una risposta affermativa. La costruzione di una coscienza artificiale non è fantascienza e non è neppure un problema teorico di filosofia della mente quanto una sfida tecnologica ed etica. "Il vero problema risiede nello sviluppare un hardware di tipo non neuronale con il giusto potere causale". Ma un evento di questo tipo "trasforma il sistema artificiale in un oggetto passibile di preoccupazione morale. In qualcosa che è potenzialmente capace di soffrire". È questo per Metzinger un argomento di principio contro la creazione di una coscienza artificiale quale scopo della ricerca accademica. La ricerca scientifica e tecnologica in questo ambito deve necessariamente darsi un codice etico, assumendo come principio etico minimale quello di astenersi dal fare tutte quelle cose che potrebbero provocare un aumento del livello generale di sofferenza e di confusione nell'universo.

Ma a questo punto viene spontaneo chiedersi: "se potessimo incrementare il livello generale di piacere e di gioia dell'universo riempiendolo con sé replicanti e macchine postbiotiche dell'io felici, sarebbe il caso di farlo? Se potessimo colonizzare l'universo fisico con le macchine della felicità, lo faremmo davvero? Se la nostra nuova teoria della coscienza ci permettesse alla fine di trasformare noi stessi da antiche macchine dell'io biologiche in macchine della felicità, lo dovremmo fare?"

La risposta di Metzinger è negativa anche se in termini non assoluti, perentori, ma dubitativi, problematici.

Gli esseri umani, in quanto animali ragionevoli, non attribuiscono valore alla felicità di per se stessa, vogliono una giustificazione razionale alla felicità, in quanto esperiscono coscientemente la propria esistenza come qualcosa dotato di valore.

È un'idea di felicità antitetica a quella di felicità in senso edonistico, che recupera il concetto di felicità intesa come *Eudaimonia* (stare bene con il proprio demone, ovvero stare in pace con la propria coscienza) dall'*Etica Nicomachea* di Aristotele. Se la felicità è il sommo bene, la si può raggiungere, nel caso dell'uomo, solo nell'esercizio delle virtù più alte, quelle che esprimono la sua essenza di animale ragionevole e sono la *fronesis* e la *sophia*. Per Aristotele è nella ricerca delle verità ultime (il sommo bene e le cause prime) che l'uomo può raggiungere la vera felicità.

La ricerca intellettuale e la vita contemplativa possono rappresentare la sola via di liberazione anche per l'uomo d'oggi?

## Bibliografia di riferimento

Aristotele *Etica nicomachea*

B Spinoza, *Tractatus theologico-politicus*, Boringhieri, Torino

B. Spinoza, *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*, Boringhieri, Torino

D. Swaab, *Noi siamo il nostro cervello*, Elliot Edizioni, Roma 2011

M. Vanini, *Il volto del Dio nascosto*, Mondadori

N. Levy, *Neuroetica*, ed. Apogeo, Milano 2009

S. Nannini, *L'anima e il corpo. Un'introduzione storica alla filosofia della mente*. Laterza 2007

Th. Metzinger, *Il tunnel dell'io*, Cortina Editore, Milano 2010

## ESSERE MAESTRO: ITINERARIO DI SCIENZA E BELLEZZA

Riflessione condotta da Paola Mancinelli su di una pagina tratta da  
*Per amore e per la libertà* di M. Zambrano, Marietti 1820, Genova 2008

Con una scrittura ad un tempo lieve e profonda Maria Zambrano, filosofa spagnola cui tanto deve un pensiero creativo e poetico, addirittura maieutico quanto al cercare incessante dentro di sé per attingere una dimensione di libertà autentica, tratteggia la vocazione del maestro ed il sentiero che la realizza secondo una grammatica dell'ascolto interiore e della prova continua che ne saggia la capacità generativa, essendo questa stessa specifica vocazione docente una sorta di investitura capace di accomunare in un mondo di senso chi insegna e chi apprende, rinnovando profondamente quanto si trasmette, in virtù di quel dialogo che siamo, come direbbe Hölderlin.

Efficace è la metafora del palombaro che discende a cercare negli abissi qualcosa di prezioso che generosamente ritrasmette, spinto dalla pura passione che quasi lo rende ignaro della fatica, equiparandola *sic et simpliciter* al fecondo travaglio del generare.

In altri termini si tratta sempre di quella  *fusione di orizzonti*  che ignora la neutralità e che, mentre permette la consegna di un prezioso retaggio, rispondendo ad una sorta di investitura fra le generazioni, non può che consolare con la stessa sensibilità di chi lo accoglie dando nuova linfa e nuova voce.

Dunque in questa vocazione si dà un'esperienza di verità, una sorta di *Erlebnis* che la congiunge alla dimensione dell'empatia, per cui essa non può non farsi via via formazione interiore, confibrandosi alla dimensione dello stupore e della bellezza per cui si esiste nascendo. Si tratta del cammino verso una conoscenza che è ad un tempo una co-nascita, dato che non si tratta di aggiungere mere acquisizioni, ma di *ex-ducere* quanto si deposita interiormente come desiderio di essere e volontà di bellezza. In tal senso la *scientia* non può che costituire quella possibilità di penetrazione da cui si affiora come promessa e possibilità di inizio.

La vocazione del *magister* si risolve invero in un *magis augere*, un portare a crescita compiuta questa sapienza spirituale ed esistenziale, tanto che si pone la necessità di dovere e sapere insegnare. Entra in gioco, da questo punto di vista l'idea della mediazione veicolo privilegiato di verità e bellezza. Ove l'artista ed il filosofo sono mediatori di verità e bellezza attraverso opere od oggetti ideali, per dirla con Husserl, la mediazione del maestro implica l'essere vivente e la sua concretezza, intesa nel senso di ciò che con-cresce nell'incontro con la verità vivente, in cui ne va sempre del proprio esser-ci, non in quanto gettati, tuttavia, ma in quanto affidati a quella infinita ricchezza del vero e a quella generosità dell'essere su cui si esplica lo spettacolo della compiutezza umana e spirituale. Per questo il *magister*, simile all'autore della vita è colui che questa stessa vita fa crescere portandola a coscienza.

In tempi talora ingenerosi come quelli che viviamo, l'arrischiarsi in una via di bellezza e di verità che permette di tutto perdere a volte per tutto ritrovare in termini di speranza e capacità di futuro, tali parole sanno davvero schiudere passaggi fecondi specie a chi ben conosce il costo di essere mediatori di un'impegnativa ma gioiosa libertà.

## ARCIPELAGO HEIDEGGER VITA AUTENTICA-VITA INAUTENTICA

Giulio Moraca

«Cerchiamo ovunque l'incondizionato e troviamo sempre soltanto cose».  
Novalis

Pietro Chiodi, studioso dell'esistenzialismo, nella sua introduzione a *Sentieri interrotti* sostiene che «Non è agevole tradurre Heidegger e meno ancora tradurre le traduzioni heideggeriane dei classici. Heidegger forza costantemente la madre lingua tedesca e quella che egli considera la madre lingua occidentale, il greco, in uno sforzo di risalimento...» (M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, a cura di Pietro Chiodi, La Nuova Italia, p. V). Risalimento all'essere, all'originario, in considerazione anche allo stesso storicizzarsi della verità dell'essere. In questa sede, seguendo le indicazioni dello stesso Chiodi, sarebbe del tutto fuori luogo un tentativo di valutazione del pensiero heideggeriano. È un compito che affidiamo volentieri al lettore. Ci proponiamo, invece, di approfondire e chiarire alcuni concetti del filosofo tedesco, di scoprire ciò che si cela dietro il suo inconfondibile linguaggio, non certo facile, apparentemente oscuro, lontano da ogni divulgazione scientifica, ma evocativo, assai suggestivo e affascinante. L'opera di Heidegger è vasta e ponderosa, frutto del costante e serrato confronto con i maggiori esponenti della tradizione filosofica e della sua ricerca esistenziale, vissuta interiormente al di là degli orizzonti accademici. Non è facile esporre il suo pensiero e soprattutto trasmettere il senso sottile delle sue parole. Abbiamo considerato la filosofia heideggeriana come un arcipelago, costituito da tante piccole isole. Ogni isola è un argomento a cui egli si è interessato, in relazione a tutti gli altri temi. Abbiamo suddiviso il discorso nelle seguenti tematiche: sentieri interrotti, l'amore per l'antica Grecia e per Eraclito, la poesia di Holderlin, l'interesse per l'Oriente, il dialogo con Junger, l'esistenza autentica in *Essere e Tempo*.

### Sentieri interrotti

«L'origine di qualcosa è la provenienza della sua essenza».  
Heidegger

Heidegger, "filosofo contadino", amava molto la natura e la sua Foresta Nera, ove a lungo ha soggiornato. Era solito esprimersi mediante metafore, immagini, simboli dai molteplici e reconditi significati, argomento ermeneutico per l'intelligenza intuitiva del lettore. Che cosa sono i sentieri interrotti? «Sono quei sentieri che incominciano al limitare di un bosco e che, man mano che si inoltrano nel fitto, vanno sempre più perdendosi, fino a scomparire del tutto...» (Ivi, pag. IX). Ogni sentiero, in quanto cammino della ricerca umana, è, ad un tempo, via e sviamento, avanzamento e smarrimento... Solo i legnaioli e i guardaboschi lo salvaguardano, sanno cos'è un bosco, non nel senso della conoscenza di un oggetto, ma come salvaguardia di una epifania. I legnaioli e i guardaboschi sono, quindi, i guardiani del bosco, non i padroni, al pari dell'uomo, che è pastore dell'essere, non certo il suo padrone. Mai ridurre a ente, a oggetto il significato profondo della foresta. Ridurre l'Assoluto al piano ontico equivale a bestemmiare. Errore risibile e grossolano, simile a chi, come narra una celebre storia Zen, confonde il dito che indica la luna con la stessa luna. È compito del lettore intelligente inoltrarsi nel bosco con la giusta bussola per non smarrirsi. Sua e non di altri sarebbe la colpa dello smarrimento e della devianza.

### La Grecia e la filosofia di Eraclito

«Ma dove sono i troni? dove i templi? E dove i crateri  
Colmi di nettare? Un canto per la gioia degli Dei?  
Dove, dove i loro detti luminosi del compimento lontano?»

*Delfi dorme, e dove risuona il grande destino?».*  
Holderlin, *Pane e Vino*, IV strofa.

Heidegger non ha viaggiato molto, amava stare nella sua Germania. Fra i suoi pochi viaggi si ricorda quello compiuto in Grecia nel 1962. *Soggiorni, viaggio in Grecia* è un suo breve scritto, in cui, con uno stile insolito per un pensatore che si esprimeva impersonalmente, traccia in maniera molto bella e vivida le sue impressioni di viaggiatore. Non vuole essere, però, un viaggio geografico, meno che mai turistico, bensì un “soggiorno” spirituale (di qui il titolo del testo). La Grecia, che il filosofo tedesco ricerca, è la Grecia dello spirito, l’alba dell’Occidente. La Grecia è l’atto inaugurale, originario del pensiero e dell’intuizione artistica. Ma la Grecia delle origini sembra negarsi; affondata, lontana, sfigurata dal progresso e dalla tecnica, che relegano l’uomo in una condizione di inautenticità. Tacciono le rovine. Il filosofo è colpito negativamente dallo spettacolo del turismo di massa, del viaggio superficiale, incapace di “soggiornare”, dall’affollamento banale dei visitatori in luoghi una volta sacri (e siamo solo neo 1962!). «Dappertutto c’era gente che scattava fotografie. Gettavano via la loro memoria per affidarla a un’immagine prodotta tecnicamente. Rinunciavano ignari alla festa sconosciuta del pensiero» (Heidegger, *Soggiorni, viaggio in Grecia*, Guanda Editore, pag. 60). «Vista dalla strada invasa dal traffico degli autobus e delle automobili, la sacra contrada sembrava ormai soltanto un paesaggio sfigurato dall’industria turistica» (Ivi, pag. 61). La delusione del filosofo si attenua alla vista del monastero greco-ortodosso di Kaisariarà, immerso nella semplicità e nel silenzio. «L’elemento cristiano della piccola chiesa conservava ancora qualche eco dell’antica civiltà greca, uno spirito che non si sarebbe piegato al pensiero ecclesiastico giuridico-statuale della chiesa romana né alla sua teologia» (Ivi, pag. 53). Ma è a Delo, la Manifesta, che la Grecia “svela” la sua verità. “Tutto sembrava alludere a qualcosa di nascosto che era appartenuto al grande inizio che è stato. Delo è il nome dell’isola: la Manifesta, l’Evidente, colei che raccoglie tutto ciò che in essa si apre e che apparendo porta tutto in un solo presente” (Ivi, pag. 36). Ed è un bene che la solitaria Delo rimanga velata nell’oblio, dimenticata dai turisti e, in tal modo, preservata. Alla fine il congedo dalla Grecia diviene l’avvento della Grecia, grazie al “pensiero rammemorante”.

«Il dio di Delfi non dice, né nasconde, ma accenna» (Ivi, Eraclito, p. 52, nella traduzione di Giorgio Colli).

Heidegger cita più volte Eraclito. Non deve sorprendere il rapporto simpatetico fra il filosofo tedesco e l’antico filosofo greco, date le loro analogie e similarità. Eraclito, a causa dei suoi aforismi, fu detto l’oscuro. In realtà, per chi sa e vuole capire, sui punti essenziali è chiarissimo. Anche il più ottuso, come ammise il dossografo Diogene Laerzio, lo capisce facilmente e sente elevarsi l’animo. Un giudizio analogo può essere riferito ad Heidegger, che non a caso ha scritto *Eraclito, l’inizio del pensiero occidentale* (Mursia, Milano 1987). Al pari dell’antico Maestro, Heidegger può ben dire «Ho indagato me stesso». Come ha ben messo in rilievo Roberto Paradisi in *Antigone e la libertà dell’Io* (Quaderni del Dipartimento di Filosofia, Esi, Napoli 2001) entrambi i filosofi sono alla ricerca dell’Uomo Universale e Risvegliato e della logica interna alle cose del cosmo. Il Logos eracliteo è il principio eterno, immanente e unificatore della realtà. Il divino è nel cosmo e dentro di noi. Nella separazione dall’Universo tutto è sogno e illusione. «Trastulli di bimbi sono le credenze degli uomini» (Antigone e la libertà dell’Io, pag. 95). Per l’uomo risvegliato e liberatosi da sogni e illusioni, l’Uno unificante si disvela, una è la verità fondamentale, uno il Logos, il Fuoco animatore e vivificante dell’intero universo. Il “pensiero rammemorante” heideggeriano affonda le sue radici in Eraclito, nei presocratici, nella Grecia antica.

## La poesia di Holderlin

*«M’educò il concerto  
Del bosco pieno di murmuri,  
E amare appresi  
In mezzo ai fiori.  
In braccio degli dei sono cresciuto».*  
Holderlin, *Quand’ero fanciullo*.

Heidegger ha molto amato la poesia, soprattutto quella di Holderlin. Al filosofo di *Essere e Tempo* viene meno il linguaggio per definire l’essere, ciò non accade al poeta. Dove la filosofia si arresta, continua la poesia. Nella notte dell’essere avviene l’incontro fra il filosofo e il poeta, che insieme attendono la nuova aurora. È un tema su cui Heidegger ha scritto pagine molto belle. E proprio sulla poesia di Holderlin Heidegger tenne a Roma una conferenza nel 1936 su invito di Giovanni Gentile. Per il filosofo tedesco la poesia lascia che l’essere si sveli. Lo svelamento è l’essenza stessa della verità. La poesia è il fondamento che regge la storia, il nominare che istituisce

l'essenza di tutte le cose, non un dire qualsiasi, ma quello grazie al quale si dischiudono orizzonti lontani e inimmaginabili nella nostra banalità quotidiana. Ed è Holderlin a rappresentare il senso eminente della poesia, in grado di svelare la poeticità dell'esistenza. Nella ricerca dell'Assoluto, mentre Hegel subordinava l'arte alla filosofia, tanto da parlare sul piano ontologico (non certo storico) di "morte dell'arte", Heidegger contempla fra arte, soprattutto poesia, e filosofia una stretta integrazione, una fraterna amicizia lungo i sentieri della verità e della liberazione dalla deiezione.

### La filosofia orientale

*«Trenta raggi convergono nel mozzo  
Ma è il vuoto del mozzo l'essenziale della ruota...  
Nel vuoto sta l'essenza».*  
Lao-Tze, *Il libro del Principio e della sua Azione*

Pochi in Occidente hanno colto l'assonanza fra il pensiero heideggeriano e la filosofia estremo-orientale. Heidegger attualmente risulta il filosofo occidentale più tradotto e letto in Giappone. Il filosofo tedesco mai si è recato in Oriente, ma ha avuto allievi provenienti dall'Asia, ha conosciuto il divulgatore dello Zen giapponese in Occidente, il famoso Maestro Daisetz Teitano Suzuki, e si è sempre trovato a suo perfetto agio e in perfetta sintonia nelle conversazioni con i sapienti orientali, non nascondendo la sua simpatia e ammirazione per il Taoismo e per il Buddismo, come testimonia Carlo Saviani in *L'Oriente di Heidegger* (Il melangolo, Genova). Insigni maestri di discipline orientali hanno voluto avere l'onore di parlare con lui. Il Nirvana equivale al Nulla degli enti, al Nulla di cui tutte le cose sono piene. È quello che per tutta la vita Heidegger, come ammette lui stesso, ha cercato di dire. In un incontro del 1964, ripreso da una televisione tedesca, con il monaco thailandese Bikku Maha Mani, Heidegger critica il mezzo televisivo, non adatto per un colloquio davvero approfondito, e critica l'assenza di sacro in Occidente. Senza il sacro perdiamo il contatto con il divino. In Occidente questo nessuno riesce più a comprenderlo. Il monaco thailandese, molto desideroso e onorato di dialogare con il filosofo tedesco, lo invita nel suo Paese, ove tutti lo comprenderanno. Heidegger, che ha radici cristiane, come ha dimostrato H. Jonas, suo ex allievo in *Heidegger e la teologia* (Medusa, Milano 2004), considera l'attuale cristianesimo "imborghesito, convenzionale, privo di fede, di spirito". Per questo talvolta guarda all'Oriente. A nostro avviso la sua filosofia risente della mistica speculativa e teologia negativa di un Meister Eckhart e di influenze neoplatoniche. L'indefinibilità dell'essere è molto simile all'ineffabilità dell'Uno plotiniano, il concetto di essere gettati sul piano ontico ricorda l'esilio spirituale di Plotino. Heidegger ha la capacità di percorrere varie tradizioni religiose, senza mai, giustamente, contrapporre fra di loro, ma trovandovi un filo unitario, un rispecchiamento dell'universalità dell'uomo.

### Junger e il nichilismo

*«Il poeta si avvicina all'immagine primordiale, all'archetipo, lo fissa in un modello».*  
Ernest Junger, *Al muro del tempo*

In occasione del suo 60mo compleanno, Heidegger viene invitato dal suo amico Ernest Junger, uno dei più grandi scrittori del Novecento, ad un dibattito sul nichilismo. I due grandi intellettuali tedeschi, nonostante l'amicizia e la vicinanza di residenza, a causa dei loro caratteri piuttosto schivi e riservati, si vedevano di rado. Heidegger non poteva sottrarsi al confronto con l'amico su un tema che era stato al centro delle riflessioni di Stirner e di Nietzsche e che oggi viene letto nei termini di Max Weber, acuto sociologo della società contemporanea. Frammentazione individualistica e politeistica dei valori da un lato, spersonalizzazione massificante dall'altro costituiscono la profonda e drammatica contraddizione della contemporaneità. *Oltre la linea* (ediz. Adelphi) riporta il dibattito fra questi due giganti della cultura mondiale. Una cosa deve essere chiara: non ci si oppone al nichilismo. Non vi è nulla da conservare, nulla da restaurare. Ogni mentalità "passatista" è da compiangere. Non si torna mai indietro. Il nichilismo può essere solo superato. Di qui il rimando alla linea, che simboleggia l'avvenuta consumazione del vecchio, che però non saluta ancora l'insorgenza del nuovo. Junger delinea una fenomenologia del nichilismo, "un itinerario della mente al nulla". Il nichilismo è l'età della impossibilità del contatto con l'Assoluto. Chi non ha sperimentato su di sé l'enorme potenza del niente e non ne ha subito la tentazione conosce ben poco la nostra epoca. Riduzione e svanimento da una parte, il Leviatano dell'Organizzazione totale dall'altra. Ordine, burocrazia, efficientismo sono tutti caratteri ben conosciuti da Junger, che aveva vissuto eroicamente da

protagonista la drammatica esperienza della mobilitazione totale nella Grande Guerra. Si legga la sua opera *Tempeste d'acciaio*. Lo scrittore tedesco aveva attraversato letteralmente l'inferno di quello che forse è stato il fronte più atroce della Prima guerra mondiale, il fronte franco-tedesco. Di estremo interesse la sua esperienza. Tante volte aveva visto in faccia la morte. Ferito gravemente, quale araba fenicia era risorto dalle sue ferite. Decorato e considerato grande eroe di guerra, aveva poi conosciuto l'immane organizzazione nazista. Probabilmente è stato l'ispiratore dell'attentato a Hitler. Naturalista, fotografo, romanziere e saggista, la sua esperienza letteraria è stata lunghissima (si è spento nel 1998 a 103 anni). Junger, quando scrive dell'annientamento, del niente e della morte non fa certo dell'accademia, parla bensì con cognizione di causa. Nonostante tutto, per lo scrittore tedesco rimane integra la libertà del singolo. L'individualità nella sua interiorità è il vero e proprio tribunale di questo mondo, è il selvatico Anarca, configurazione spiritualizzata di un nuovo Stirner. E si delineano le oasi della Resistenza: l'eros (da non confondere certo con l'odierna penosa banalizzazione del sesso e la sua degradazione a bassa pornografia), l'amicizia, la "terra selvaggia" ai confini del baluardo interiore, la Poesia autentica, il "vivere la morte". Al cospetto della morte la sovranità del singolo diventa enorme in un'anticipazione della trascendenza. La Poesia corrisponde alla Filosofia e si muove nella prossimità del Niente. Alcuni significativi segnali lasciano presagire il superamento della linea: l'inquietudine metafisica delle masse, le nuove epistemologie, l'uso di temi teologici nella letteratura mondiale. Si intravede "oltre la distruzione di Troia il nuovo regno di Enea". La sicurezza è però ancora lontana. Nel grande scrittore tedesco si respira l'atmosfera rarefatta della Gnosi, dei presocratici, degli eremiti della Tebaide, della viaticità del Pensiero. Tutti temi consoni all'amico Heidegger, che, alquanto più scaltro nel linguaggio filosofico, insiste maggiormente su sottili rilevanze linguistiche. Invece di voler oltrepassare il nichilismo, è necessario raccogliersi nella sua essenza. Bisogna bere il calice nichilistico fino in fondo, senza dimenticare che i valori sono sempre umani e come tali non devono costituire oggetto di rimpianto e di nostalgia. Siamo abituati ad una terminologia umana, troppo umana. Parliamo ancora di forme e di valori. Tutta la tematica va concepita in una visione millenaria della storia. Parlare di secoli e non di millenni sta già a significare una concezione storica ristretta. Heidegger, nel dibattito con Junger, accenna a tematiche che saranno in seguito centrali nei suoi ultimi scritti. Il sottrarsi dell'essere, il suo oblio segna l'esito ultimo del nichilismo occidentale, nelle sue destinazioni epocali, nel suo nascondersi, ritrarsi e svelarsi. L'uomo può solo raccogliersi nella giusta disposizione d'animo, considerando l'Occidente la terra del tramonto e della sera, nell'attesa però dell'aurora.

Al di là di certe sottigliezze, i due amici si trovano sostanzialmente d'accordo. Simbolicamente nel guerriero Junger il Centro si trova nel petto, nel più filosofico Heidegger nella testa.

## L'esistenza autentica

*Siccome all'essere appartiene un luminoso nascondersi, l'essere appare originariamente nella luce di un sottrarsi che nasconde.*  
Heidegger, *Sull'essenza della verità*.

Il nome della luce è verità, svelamento nel suo antico significato greco. La tematica dell'esistenzialismo, come è ampiamente noto, si trova in *Essere e Tempo*. È in questa opera che Heidegger delinea il concetto di esistenza autentica, che si svolge sul piano ontologico, e di esistenza inautentica, che si svolge su un piano ontico, nel condizionamento dei semplici enti. L'esistenza inautentica è deiezione, è "gettatezza", caduta sul piano delle cose. Al di là della tipica terminologia heideggeriana, cerchiamo di analizzare le caratteristiche della vita inautentica. Essa è caratterizzata dalla chiacchiera, che Heidegger dice di interpretare con un intento puramente ontologico, senza alcuna critica spregiativa e moralizzante. La chiacchiera è ripetitività, con una incertezza semantica iniziale che si aggrava fino a diventare infondatezza. È il parlare per parlare, lo scrivere per scrivere, senza dire nulla di significativo. «La chiacchiera, che è alla portata di tutti, non solo esime da una comprensione autentica, ma diffonde una incomprendimento indifferente, per la quale non esiste più nulla di incerto» (*Essere e Tempo*, Longanesi & C. p. 213). È un procedimento di apparente apertura, in effetti è chiusura verso l'altro. Il linguaggio, che sul piano ontologico esistenziale è comunicazione dell'essere, scade sul piano ontico nell'equivoco, che rende illusoria e impossibile ogni forma di dialogo. L'uomo si cura delle cose, non interiormente di se stesso. Il rapporto con gli altri è solo superficiale, inconsistente. Altra caratteristica è la curiosità, molto lontana dal vero interesse culturale. Curiosità quale continua distrazione, incapacità di soffermarsi seriamente su qualcosa di valido. Tutto sembra genuinamente compreso, in realtà non lo è. Si è in preda ad un'attività sfrenata quanto inconcludente, basata solo sul successo. Si ha solo l'illusione della conoscenza. «Questo essere-sulla-traccia, ma per sentito dire (chi è sulla traccia di qualcosa non ne parla), è il modo più subdolo in cui l'equivoco può presentare all'Esserci le sue possibilità, perché

le vanifica fin dall'inizio» (Ivi, pag. 219). Ma l'uomo ha la possibilità di prendere coscienza dell'inautenticità degli enti e di elevarsi, grazie ad una sua profonda opera di interiorizzazione, al piano ontologico esistenziale. Il piano ontico, visto nella sua strumentalità, non risulta più condizionante. La cura non si rivolge più alle cose, bensì a se stesso, al Sé più vero. E gli altri sono davvero aiutati a trovare il proprio cammino esistenziale. Il linguaggio, chiariti e superati tutti gli equivoci semantici, ritorna ad essere autentica comunicazione. Linguaggio dell'essere. Sparisce la vana curiosità per far posto all'interesse culturale. L'esistenza trascende il semplice orizzonte ontico delle cose e del successo per farsi progetto. L'uomo è soprattutto progettualità. Ma è soprattutto nell'essere per la morte che si coglie il senso dell'essere. La morte sta a significare la possibilità dell'annientamento di tutte le altre possibilità, di tutti i progetti. Non la paura fisica della morte (il che sarebbe ancora un'altra banalità), bensì l'angoscia della morte (angoscia, tipico tema dell'esistenzialismo di Kierkegaard) pone l'uomo di fronte a se stesso, liberandolo da ogni massificazione. La morte è sempre la propria morte. Essere per la morte, vivere pensando alla propria morte ci personalizza, ci eleva al di sopra di ogni quotidiana chiacchiera e banalità. Certo, non è facile, non è per tutti. Bisogna avere il coraggio di attraversare la terra del Nulla. Nell'esistenzialismo heideggeriano alle soglie del Nulla riaffiora L'Essere. Heidegger, dopo *Essere e Tempo* ha rifiutato l'etichetta di esistenzialista. E forse non del tutto a torto, dato il suo preminente interesse per l'essere. Al di là di etichette e di "ismi", il suo concetto di esistenza va attentamente contestualizzato in relazione alle altre sue opere. Non a caso ne abbiamo parlato alla fine. Non potevamo rischiare di banalizzare il più acuto critico della banalità quotidiana.

### **Bibliografia**

Martin Heidegger, *Sentieri interrotti*, a cura di Pietro Chiodi, La Nuova Italia.

Martin Heidegger, *Sull'essenza della verità*, a cura di Umberto Galimberti, Editrice La Scuola.

Martin Heidegger, *Che cos'è la metafisica?*, a cura di Armando Carlini, La Nuova Italia.

Martin Heidegger, *Soggiorni, viaggio in Grecia*, Ugo Guanda Editore in Parma.

Martin Heidegger, *La poesia di Holderlin*, Milano Adelphi, 1988.

Martin Heidegger, Ernest Junger, *Oltre la linea*, ediz. Adelphi.

Martin Heidegger, *Essere e Tempo*, Longanesi & C.

Carlo Saviani, *L'oriente di Heidegger*, Il Melangolo, Genova.

Hans Jonas, *Heidegger e la teologia*, Medusa, Milano 2004.

## IL REALITY, PIAZZA MEDIATICA Contaminazione didattica fra cinema e filosofia

Cristina Boracchi

La fruizione spesso acritica delle potenzialità dei media è certamente una delle emergenze educative rispetto alle quali la scuola è chiamata a intervenire. Il recente testo filmico di M. Garrone<sup>1</sup>, *Reality*<sup>2</sup>, costituisce una occasione privilegiata per analizzare la tipologia di un format televisivo che se da un lato mette in scena uno sconcertante spaccato della società italiana, nel contempo offre ampi spunti sociologici e teoretici per implementare lo sguardo disincantato e pertanto non indifeso degli adolescenti rispetto ai tranelli della cattiva maestra televisione. L'esperienza di cui si rende conto fa parte della didattica della filosofia e del cinema nel biennio dell'obbligo di istruzione dell'ISIS *D. Crespi* di Busto Arsizio. Analoga esperienza è stata portata ad un pubblico anziano, quello della Università delle terza età – *il Melo* - di Gallarate.

Il reality è un vero e proprio genere di programmazione televisiva che documenta situazioni “senza copione” e avvenimenti reali e spesso presenta un cast precedentemente sconosciuto. Il genere spesso mette in scena un contesto coatto, isolato, nel quale si mettono in azione persone/personaggi concorrenti al fine di evidenziare il dramma personale e il conflitto in misura molto maggiore rispetto a altri format pre-costruiti con un tracciato specifico. Sceneggiatori e attori condividono pertanto l'intento comune di definire una serialità attrattiva di eventi e di coinvolgimento del pubblico che a sua volta co-determina gli eventi decidendo eliminazioni e premialità. Il genere ha infatti vari tropi standard, quali i confessionali, utilizzati dai membri del cast di esprimere i loro pensieri, che spesso sono il doppio della narrazione degli eventi, le nomination per la esclusione dei concorrenti, le immunità per chi supera prove di sopravvivenza o di abilità. Il reality è basato sulla concorrenza, sullo spettacolo; il tutto prevede inoltre la presenza off di un gruppo di giudici invisibili, il cui sguardo onnipotente – tanto più tale quanto più invisibile, è la realizzazione del Panopticon, il dispositivo carcerario ideato dal filosofo inglese Jeremy Bentham alla fine del Settecento: chi vi soggiorna può essere osservato, ma non può osservare – determina il setting visivo e attivo. Il genere cominciò sul serio nei primi anni '90 con *Il mondo reale*, poi è esploso come fenomeno negli anni novanta e primi anni 2000 con il successo mondiale della serie *Survivor* e *Grande Fratello*, che, nell'evocare il famoso testo di G. Orwell, sottolinea il ruolo di regista invisibile - ghost director – dello staff di sceneggiatori e producers, protesi alla costante ridefinizione di assetti ed equilibri con appeal visivo.

---

<sup>1</sup> La forma cinematografica di Garrone deriva dalla combinazione di elementi di assoluta improvvisazione e di una ricerca formale di prim'ordine, retaggio appunto della sua formazione di pittore. La fama giunge con il suo terzo lungometraggio, *Estate romana*, che presenta una storia di fiction raccontata con le modalità del documentario, oppure un documentario dall'afflato narrativo su superstiti reali di una stagione teatrale, quella dell'avanguardia romana degli anni Settanta, indipendente e poi dispersa. La sospensione fra documentario e fiction si fa più evidente e, dunque, più sfuggente, come le due facce di una stessa medaglia. È nel 2002, con *L'imbalsamatore*, presentato anche a Cannes, che Garrone affina il suo discorso stilistico e raggiunge anche il cuore degli spettatori. La realtà del noir, anche quello cinematografico, viene vissuta prima e rappresentata poi con il sentimento del documentarista naturale, o del fotografo, sempre pronto a cogliere l'attimo giusto: pittore prestato al cinema, Garrone è interessato a rivelare l'essenziale, indagato con occhio clinico e con audacia. Dopo diversi anni torna dietro la macchina da presa nel 2008 per cimentarsi con un progetto assai importante, la trasposizione cinematografica del bestseller sulla camorra e la criminalità napoletana di Roberto Saviano, *Gomorra*, con il quale vince il Gran Premio al Festival di Cannes, oltre a svariati David di Donatello. Quattro anni dopo torna in concorso a Cannes con *Reality*, film ispirato ai grotteschi *reality show* nostrani.

<sup>2</sup> Luciano è un pescivendolo napoletano dotato di una particolare simpatia, spesso si esibisce davanti ai clienti della pescheria. Un giorno, spinto dalla famiglia, partecipa ai provini per entrare nella casa del *Grande Fratello*. Da quel momento vive l'attesa come un'ossessione, fino a che la paranoia e la follia prenderanno il sopravvento su di lui e la sua percezione della realtà non sarà più la stessa.

La prima questione sulla quale puntare l'attenzione è quella del concetto di realtà che tale format illude di mostrare. La realtà del reality è distante dalla vita vera come il mondo sensibile da quello iperuranico di platonica memoria: la distanza dei due mondi è data dal rapporto di mimesi che sussiste fra di essi, il tutto determinato dal demiurgico agire della produzione. Infatti, come ben narrato anche dal film *The Truman show*<sup>3</sup> di Peter Weir<sup>4</sup>, il cast, solitamente selezionato da soggetti anonimi o già famosi ma passati nel dimenticatoio, non è di fatto in grado di autodirigersi: ogni azione è infatti almeno in parte se non del tutto eterodiretta poiché gli stimoli, gli accadimenti, le situazioni, sono pensate a tavolino e alla luce degli aspetti caratteriali dei protagonisti. Questi ultimi, poi, sarebbero chiamati a reagire agli stimoli stessi con naturalezza ed istintività, il che è impossibile se in un contesto che ben è noto a loro come innaturale: infatti, la presenza di telecamere nascoste ma la cui presenza è parte del programma non solo costringono alla in naturalezza e all'autoesibizionismo ma tendono ad esasperare ogni forma reattiva nelle dinamiche concorrenziali del reality. Il pescivendolo protagonista del film di Garrone, infatti, vive come se fosse in un reality, scambiando la banalità della sua vita con quella che crede essere il copione dell'invisibile regista del reality al quale spera di potere partecipare, sentendosi la luce dei riflettori addosso in ogni attimo della sua esistenza anonima.

Tale spunto a sua volta apre alla riflessione in merito al significato di oggettività e di osservazione oggettiva: sulla scia del principio di Heisenberg, la presenza - qui anche tecnologica - di un osservatore/misuratore del dato, tende ad alterare lo stesso - di quale realtà si tratta, dunque? - anche perché la tecnica di ripresa raramente è in pianosequenza - la costruzione più vicina alla documentazione della realtà - essendo prediletto il montaggio e lo splittaggio. Il tema del rapporto fra realtà e rappresentazione - media e realtà, sguardo e interpretazione - può pertanto essere sviluppato con un significativo aggancio con l'extrascuola e con il vissuto degli studenti che frequentano diversi format di reality, più recentemente mixati con talent generazionali. Significativa diviene, a proposito, la analisi di G. Vattimo mediate in *La società trasparente: l'inizio della fine della modernità* è segnato dallo spegnersi dell'unitarietà della storia e del suo monopolico punto di vista, ovvero nel passaggio al post-moderno non c'è più un unico punto di vista universalmente valido e accettato, ma, al contrario, vi è un'autentica esplosione di prospettive, di concezioni e di idee che rendono impossibile pensare la storia come un lineare corso di eventi che scorre unitariamente. Questo proliferare di visioni del mondo, che nel reality corrisponde al gioco di interpretazioni nel 'dentro' e nel 'fuori' - ma pur sempre 'dentro' lo sguardo degli spettatori che viene moltiplicato dall'indotto pubblicitario, dai feedback on line, dalla reticolarità di trasmissioni ed eventi ad esso connessi - trae origine dal ruolo proprio dei mass media, della televisione e della comunicazione generalizzata, cui Vattimo riconosce il grande merito di aver reso la società non più trasparente e cristallina, ma, viceversa, incommensurabilmente più caotica e irriducibile ad un centro, ad un punto di vista unico. L'asserto di Nietzsche - in *Così parlò Zarathustra* - : "ora che Dio è morto vogliamo che vivano molti dei", si concretizza nella società postmoderna, in cui "radio, televisione, giornali sono diventati elementi di una generale esplosione e moltiplicazione di Weltanschauungen, di visioni del mondo": non più una sola visione del mondo, ma un'esplosione di immagini. Il fenomeno del reality diviene pertanto anche l'occasione per verificare come siano stati i mass media a permettere la dissoluzione dei punti di vista centrali, ossia di quelli potremmo definire "i grandi racconti": ne segue che proprio l'apparente caos della società postmoderna - la quale, lungi dall'essere una società "trasparente", cioè monoliticamente consapevole di se stessa, è piuttosto un "mondo di culture plurali", ovvero una società "babelica" e "spaesata" in cui si incrociano linguaggi, razze, modi di vita diversi - costituisce la miglior premessa a una forma di emancipazione basata sugli ideali del pluralismo e della tolleranza ossia a un modello di umanità più aperto al dialogo e alla differenza. Il proliferare di "immagini del mondo" porta con sé la paradossale conseguenza che diventa sempre meno concepibile l'idea di un mondo, di una realtà data unitariamente, cosicché pare avverarsi la profezia

---

<sup>3</sup> I primi trent'anni (un po' meno: 10909 giorni) nella vita incolore di Truman Burbank sono stati lisci come l'olio nella tranquilla e agiata comunità suburbana di Seahaven. Un giorno, però (con ritardo rispetto agli spettatori), scopre che questo quadro idilliaco è una gigantesca messinscena, una soap opera allestita in uno studio televisivo grande come un'intera regione di cui è l'unica persona vera filmata da telecamere invisibili. Tutti gli altri sono attori, guidati dal produttore-demiurgo Christof. La sceneggiatura magistrale abbina gli ingredienti di Capra e Sturges con le invenzioni più angosciose di Orwell, Sheckley, Dick, secondata dalla regia invisibile di Weir che fa "convivere l'originalità delle idee e l'obbligo di tradurle in un linguaggio accessibile a tutti".

<sup>4</sup> Cineasta eclettico senza una precisa identità di autore, sagace nella rappresentazione dell'incertezza, uno dei tratti fondamentali delle sue opere è, infatti, il rapporto dei protagonisti con l'ambiente naturale, spesso ostile e selvaggio: la foresta tropicale in cui il pazzo Ford decide di far vivere la sua famiglia, le montagne dove si perdono le collegiali di *Picnic ad Hanging Rock* (1975), la campagna americana in cui vivono isolati gli Amish in *Witness* (1985), la serra nella commedia *Green card* (1990) e il mondo fintamente vero in cui è prigioniero Truman ne *The Truman Show* (1998).

nietzscheana del mondo vero che alla fine diventa favola: non c'è più una realtà data, ma vi sono una miriade di realtà o, meglio, di punti di vista diversi, di diverse interpretazioni che rendono incredibilmente babelica la società, generando un diffuso effetto di spaesamento e confusione: "si fa strada un ideale di emancipazione che ha alla propria base, piuttosto, l'oscillazione, la pluralità, e in definitiva l'erosione dello stesso 'principio di realtà'". Si tratta di riflettere sul potenziale distruttivo di tale prospettiva – la fine delle dimensioni assiologico-veritative? - a fronte della esplosione 'democratica' degli sguardi plurimi: come noto, per Vattimo se grazie al "mondo fantasmagorico" dei media si è avuta una moltiplicazione dei centri di raccolta e di interpretazione degli avvenimenti, al punto che la realtà, per i postmoderni, coincide ormai con le "immagini" che tali mezzi distribuiscono, pure la perdita di centro e l'erosione del principio di realtà, implicando la distruzione degli orizzonti chiusi, compensa il dilagante nichilismo con la fine dei "pensieri forti", convinti di avere in pugno la Verità, pronti ad esser chiusi alle "culture altre" perché prive di tale Verità: assistiamo ad un'autentica liberazione delle differenze, il che è particolarmente apprezzabile se prendiamo in esame il caso dei dialetti, ossia delle lingue locali che sfuggono ad ogni determinazione univoca e dettata dall'alto e riportano immagini del mondo ognuna diversa dalle altre. Ma la libertà derivante dall'esplosione della comunicazione generalizzata può passare in atto, ma può anche degenerare nella voce del "Grande Fratello" e della "banalità stereotipata", del "vuoto di significato"; sta a noi far sì che proceda in una direzione anziché nell'altra, a noi che siamo ancora legati agli orizzonti chiusi e unitari e che non siamo forse ancora pronti ad una cultura "plurale", a noi che "oggi non siamo a disagio perché siamo nichilisti, ma piuttosto perché siamo ancora troppo poco nichilisti" (*Filosofia al presente*).

Un altro elemento di riflessione involve i meccanismi psicologici messi in campo dal reality: su questo versante, il film di Garrone procede con analiticità da entomologo oltre che da antropologo, ancorando alla dimensione sociale di periferia i meccanismi di proiezione, introiezione – identificazione e presa di distanza – pietismo e fanatismo – che il reality comporta: la vittoria, come la eliminazione dei protagonisti, dipende da quanto si riesce a creare una relazione di simbiosi e simpatia, nel senso etimologico del termine, fra spettatore nella sua identità e personaggio del reality. Piazza virtuale, luogo di terapia di gruppo, il reality risponde al bisogno di comunicazione ridotta, oggi, dall'anonimato delle tecnologie e della informazione; d'altro lato, lo spettatore che si sente come chi occupa un ruolo televisivo si proietta nella vita spettacolare e straordinaria del personaggio stesso, vita che pertanto si illude di condividere. Il finale del film di Garrone, infatti, sottolinea la necessità di uscire dall'anonimato e di condividere la gloria televisiva del cast da parte del protagonista, selezionato in prima istanza per la trasmissione e in seguito non richiamato a riscoprire un ruolo nel programma. Il suo bisogno di uscire dall'anomia che contraddistingue la società contemporanea lo porta a consumarsi nell'attesa di un evento che non avverrà mai, fino a credere di essere anche nella propria vita oggetto delle attenzioni di uno sguardo invisibile che egli crede lo controlli per verificarne la compatibilità con il programma: nella chiusa, il protagonista del film è seduto sull'arredo da giardino del reality *Grande Fratello*, nel cui set si è introdotto furtivamente, e forse - anche se è ancora fuori dalla casa e osserva il dentro dal fuori, come uno spettatore del piccolo schermo - si guadagna un momento di gloria televisiva, quella alla quale aspirava come riscatto dalla banalità di un lavoro umile e di una famiglia ordinaria<sup>5</sup>. Il mito del successo a tutti i costi, del guadagno facile di notorietà porta anche ad accettare ogni forma di rischio o di umiliazione: lo sguardo sadico dello spettatore – voyeur di prima linea - incontro il masochismo del cast televisivo che antepone la vittoria, il successo, alla propria dignità. Il rapporto massa/anomia e individuo viene qui prospettato nella riflessione problematica di Durkheim alla quale il reality ancora una volta offre una soluzione fittizia e inconsistente: infatti, la fragile gloria di un momento lascia il posto a un inesorabile oblio dentro il ritmo del tempo puntuale della società trasparente, e l'apparire/avere diventa prioritario o si identifica con l'essere.

Una ultima riflessione può seguire per coerenza la linea sociologico/antropologica che interpella su quale possa essere la responsabilità del reality che, spettacolarizzando la vita (*Truman show*), la viola nella sua sacralità re- troagendo sui modelli comportamentali del pubblico<sup>6</sup>. Espressioni, look, stili di comportamento lanciati dallo

<sup>5</sup> Analogamente la protagonista femminile del film di W. Allen, *La rosa purpurea del Cairo*, che esalta il potere del cinema come fabbrica dei sogni, compensa la banalità e asperità del suo vissuto con una avventura che porta non tanto lei dentro lo schermo quanto i personaggi del grande schermo dentro la sua stessa vita.

<sup>6</sup> Bisogna però dire che gli antropologi considerano questi programmi dei fenomeni molto interessanti per i loro studi, infatti, è proprio osservando dal "buco della serratura" i rapporti umani che si riesce a capire meglio la loro psicologia. Il fattore che, però, può falsare le loro analisi è la presenza di telecamere e quindi la consapevolezza di essere osservati da migliaia di persone. Ciò può indurre a comportamenti non proprio spontanei, che quindi contrastano con il vero spirito del "gioco". L'aspetto interessante, a questo punto, inventa lo studio sul pubblico che guarda tali programmi, al fine di scoprire le motiva-

schermo televisivo diventano modelli da perseguire, e offrono illusioni di esistenze che difficilmente possono avere continuità nel 'fuori' rispetto al set televisivo. La realtà, quella vera, diventa oscena, off, rispetto a un dentro simbolicamente rilevante, vincente, di benessere e facile notorietà: la televisione karaoke, che permette alla periferia di divenire centro, perde la propria potenzialità democratica e crea nuove omologazioni, spesso volgari e basso mimetiche, se non nuove illusioni, le stesse che portava nel film di G. Amelio, *L'America*, chi è 'out' a credere nella facilità di esser 'in' anche a costo della vita (quella vera).

---

zioni di tanto interesse e tanto successo. Il fenomeno di massa, nasce dalla smania di imitare a tutti i costi i protagonisti di tali programmi, dal modo di parlare al modo di vestire. I produttori dei reality avendo tra le mani un potere persuasivo molto forte cercano di selezionare concorrenti che li aiutino ad accrescerlo sempre di più, in modo tale da ricavarne altissimi profitti a partire dagli sponsor. Quindi da fenomeno antropologico si passa al business. L'aspetto negativo è che si sta giungendo ad una vera e propria distorsione della realtà, infatti non è più il reality che vuole imitare la realtà, ma la realtà che sembra essere diventata un reality. Questo non significa che bisogna abolire tali programmazioni, ma imparare a guardarle con occhio critico e magari divertirsi, senza farsi coinvolgere troppo"! Elena Emma Moscaritolo

## IL MORSO DEL SERPENTE. IL NICHILISMO E LA FINE DI TUTTI I VALORI. UN PERCORSO TRA ARTE, LETTERATURA, SCIENZA E FILOSOFIA

Roberto Sala

### Presentazione

Il percorso proposto assume come linea guida il tema del *nichilismo*, nella figurazione del serpente che morde, che viene sviluppato a partire dal suo luogo d'origine – inteso nei termini della sua chiara e completa formulazione – in Nietzsche, attraverso le variegata forme culturali e artistiche che ne hanno accolto le diverse oscillazioni di senso (scienza e crisi dei fondamenti tra Otto e Novecento, avanguardie artistico-letterarie novecentesche), fino ai suoi possibili e sorprendenti esiti liberatori immaginati nell'opera di Saint-Exupéry (meraviglia, viaggio, incontro, dono, attesa, sorpresa, silenzio, responsabilità, memoria, mistero come spazi dell'accadere della liberazione dal nichilismo).

Lo sfondo (il sottofondo) filosofico è disegnato dalle riflessioni di Heidegger e Jünger, i quali in *"Oltre la linea"* tentano una lettura teoretica del nichilismo, fornendo anche una duplice e diversa risposta alla domanda nietzscheana: "Da dove viene costui, il più inquietante tra tutti gli ospiti?".

Il percorso è accompagnato, oltre che da un intreccio di testi e immagini, da due brani musicali di Debussy (*"Syrinx"* e *"Au clair de lune"*): il primo che introduce nella terra del serpente (il deserto); il secondo che, dal deserto, conduce alla suggestione finale di una liberazione dell'uomo (Rinaldo) e della città terrena (*"Gerusalemme Liberata"*) dal nichilismo in una pacificazione reale tra i viventi e la natura (la luna del pastore errante di Leopardi).

Il percorso è stato proposto inizialmente in alcuni licei della Lombardia all'interno di progetti extra-curricolari di ampliamento dell'offerta formativa, con lo scopo di portare, in primo luogo, i giovani ad una riflessione su un tema che, ancora oggi, permea la cultura fin nei suoi vissuti quotidiani, e di offrire, in secondo luogo, possibili strumenti concettuali e materiali di approfondimento agli alunni che affrontano l'Esame di Stato; successivamente, il percorso si è sviluppato in modo più divulgativo in incontri presso biblioteche o librerie. Per il suo carattere modulare, esso si è prestato e si presta a possibili e continui smontaggi e ricomposizioni, secondo linee espositive e configurazioni diverse che ne sottolineano il carattere di incompiutezza e di adattabilità.

Il file contenente il percorso è reperibile all'indirizzo URL: <http://www.sfi.it/archivosfi/cf/allegatocf31.pdf>

# LA TRANSDISCIPLINARITÀ NELLE STRATEGIE EDUCATIVE E NEI METODI DI RICERCA SCIENTIFICA PER LA SOPRAVVIVENZA DELLA SPECIE UMANA

Nunzio Cennamo\*

\*Dipartimento di Ingegneria Industriale e dell'Informazione  
Seconda Università degli Studi di Napoli  
e-mail: nunzio.cennamo@unina2.it

## Abstract

Viviamo in un tempo dove la passione civile e le intelligenze sembrano intrappolate in una ragnatela di fili invisibili che, come catene, legano le ali dell'Angelo. La Filosofia, la Poesia e la Matematica, in una moderna visione sistemica, possono squarciare il presente, con le sue false certezze, determinando una nuova dimensione di libertà e progresso. La transdisciplinarietà si rende necessaria poiché, dopo secoli di "problemi diretti" orientati a disegnare una civiltà basata sulla centralità della persona, oggi ci troviamo di fronte ad un "problema inverso": *data la centralità della persona quali sono i modelli possibili per la sopravvivenza della specie umana?*

## 1. Transdisciplinarietà, Filosofia e Matematica

Nell'era digitale i saperi, le culture e le relazioni umane definiscono una *realtà* complessa e veloce, i cui elementi costitutivi interagiscono reciprocamente, gli uni con gli altri, senza limiti spaziali e temporali. Siamo tutti *"mutuamente accoppiati"*: ogni elemento condiziona l'altro ed è da esso a sua volta condizionato.

Nell'era complessa e veloce la persona, come un sistema aperto, perde il suo "confine" ben definito ritrovando il significato di "relazione". La persona diviene un sistema complesso di ordine superiore, non descritto più solo dai "suoi" sottosistemi ma da tanti sottosistemi propri e non, quale effetto delle relazioni tra persone *mutuamente accoppiate*. In questa nuova complessità ogni piccola perturbazione che si verifica all'interno di uno di questi sottosistemi, anche non propri, provoca un cambiamento in altri sottosistemi, propri e non, mutando tutto il sistema complessivamente considerato.

Si è determinato nei fatti un nuovo e straordinario assioma: la centralità della persona.

Dietro l'effetto collaterale di un salto tecnologico che, involontariamente, ci ha resi tutti prossimi, nel tempo e nello spazio, si è fatta *carne* quella centralità della persona che Cristo aveva evocato duemila anni prima.

Improvvisamente, nell'era complessa e veloce, siamo divenuti tutti prossimi, trasportati da moti browniani senza tregua, la cui "scia" chiede di essere indagata, se auspichiamo la salvaguardia della specie umana. Infatti, per le scienze umane la realtà non è più descrivibile, né si riesce a stimare ciò che potrà accadere. Si è determinata una crisi dei modelli descrittivi dominanti così profonda, in quasi tutti i diversi settori scientifico disciplinari, che, senza dubbio, si sta mettendo in pericolo la sopravvivenza della stessa specie umana.

In un contesto del genere ogni volta che cade un modello si crea una ferita, una situazione di profonda crisi che coinvolge tutto il sistema, a cui consegue una sensazione di profondo smarrimento dovuta al fatto che non si riescono più a descrivere i fenomeni.

La realtà muta continuamente e diviene sempre più articolata sia nelle sue energie interne che nelle sue evoluzioni. Occorre allora che si attui una terapia strategica in grado di ottenere una sorta di "meta-cambiamento" [1] che, quindi, operi ad un livello logico superiore, offrendo la possibilità di affrontare in maniera diversa lo stato complesso che si è determinato a seguito dell'avvenuta centralità della persona. La realtà non è più una [2]. L'unica speranza è dunque la ricerca della realtà delle realtà?

Le persone non si possono più rappresentare, sinteticamente, con il concetto di gruppo o delegato. In altre parole, i “modelli a parametri concentrati” del novecento, utilizzati nell’era post rivoluzione industriale, hanno lasciato il posto ai più complessi “modelli a parametri distribuiti” dell’era post rivoluzione digitale [3]. I modelli a parametri concentrati, implicitamente utilizzati nelle scienze umane, sono venuti a cadere così come la meccanica classica ha dovuto arretrare e cedere il posto alla relatività ristretta.

Volendo utilizzare un paradigma elettrico, si può notare che una semplice legatura, se stiamo facendo passare una corrente alle basse frequenze, può apparire ininfluente, mentre, alle alte frequenze, farà in modo che l’onda elettromagnetica ritorni quasi tutta indietro senza far passare il segnale. Quindi, non si tratta più di un filo (parametro concentrato) bensì dell’insieme di tanti pezzettini e ognuno di questi pezzettini svolge una funzione fondamentale. Diventa necessario utilizzare un nuovo modello -nel caso in esame, il modello a parametri distribuiti - dove ogni piccolo pezzettino viene considerato, poiché è in grado di influenzare tutta la linea di trasmissione.

Proprio come un banale filo elettrico può essere sia un semplice conduttore di corrente, se lo utilizziamo alle basse frequenze, che una linea di trasmissione, se lo utilizziamo alle alte frequenze, così la persona, in funzione della complessità e della velocità delle relazioni umane, può essere vista da un lato come un elemento che si può sommare ad altre persone e dall’altro come un elemento decisivo, non cumulabile con altre persone in una visione integrale.

Quindi, trasponendo il paradigma elettrico al piano delle relazioni umane, quel piccolo pezzettino, così importante, può essere accostato alla singola persona, alla singola creatura facente parte di questa nuova comunità post digitale.

Ecco allora determinata la nuova centralità della persona nell’era complessa e veloce. Ogni persona, considerata nella sua specificità ed unicità, è in grado di influenzare il presente stato di cose, anzi diventa essenziale il suo contributo quanto più si percepisce il limite del modello astratto ed utopico che regge la società. Una singola persona, oggi, con un banale virus informatico può mettere in crisi l’intero sistema del traffico aereo planetario creando una catastrofe, così come cambiò l’assetto geo-politico mondiale il *Kamikaze* che dirottò l’aereo nelle torri gemelle. Ognuno di noi è legato da un filo di reciprocità all’altro, a tanti altri, e concorre con questi per disegnare un nuovo stato di cose, una nuova specie umana in cui tutti involontariamente concorrono alla custodia della vita dell’altro.

Senza il necessario cambio di modello la specie umana rischia la catastrofe e quindi l’estinzione. Secondo la teoria dei gruppi, infatti, le leggi computazionali che valgono per i singoli elementi all’interno del gruppo non valgono poi per l’intero gruppo/specie: se all’interno dell’individuo è presente quella che è la normale legge della sopravvivenza, che scatta in modo istintivo, questa caratteristica, che è di ogni elemento del gruppo, non è però caratteristica della specie.

In altre parole, è vero che ognuno di noi ha questo innato istinto di sopravvivenza ma è altrettanto vero che l’intera specie umana ne è sprovvista.

Bisogna allora operare, a partire dalla filosofia e dalla matematica, alla ricerca di meta-cambiamenti nei processi di analisi e sintesi, per evitare l’estinzione della nostra specie.

In questo tempo in cui prendiamo atto che siamo passati dalla società “solida” a quella “gassosa”, passando per quella “liquida”, occorre dunque capire rapidamente la differenza tra la “teoria dei gruppi” e la “teoria dei tipi logici”: nella guida di una automobile, una cosa è accelerare e decelerare, cosa ben diversa è effettuare un cambio di marcia [1].

## 2. Transdisciplinarietà, Poesia e Matematica

La già determinata centralità della persona nell’era complessa e veloce, nella nuova pragmatica della comunicazione e dei vissuti, origina una società “gassosa”, multiforme, dove l’entropia aumenta fornendo indicazioni chiare sulla direzione in cui sta evolvendo spontaneamente il “sistema” umano. In questa nuova *società gassosa* nessuna *particella umana* è statica e tutte concorrono alla composizione dell’energia interna del *sistema*. Nessuna particella può essere isolata, discriminata o eliminata. Ogni particella è libera di muoversi e questo apre porte mai usate nel mondo del *possibile*, poiché da un lato lo stato della persona aumenta l’energia interna del sistema e dall’altro la libertà di muoversi genera nuove dinamiche di movimento. Il movimento, però, non deve essere inte-

so come un qualcosa che volge in una determinata direzione ma come una dinamica necessaria per osservare. Prendiamo ad esempio una superficie: per sapere se è liscia o rugosa il solo tatto in una posizione statica non è sufficiente. È necessario mettere in atto un movimento, muovere la mano sulla superficie stessa, per avere la possibilità di determinare se è una superficie liscia oppure rugosa [4]. Quindi il movimento non è un cammino volto verso una determinata direzione ma uno strumento di osservazione che offre nuovi *dati* per determinare il presente stato di cose, a partire dal quale -poi- si può immaginare un altro *possibile*.

La Poesia, congiungendo in modo appropriato arte e scienza, può dare origine ad una leva di trasformazione per scuotere il presente e costruire le premesse future?

Dopo secoli di problemi diretti, in cui si progettava un nuovo mondo possibile basato sulla centralità della persona, oggi, nell'era della società *gassosa* -post liquida-, ci troviamo di fronte ad un problema inverso: determinata la centralità della persona, quali sono i *modelli* che possono garantire la sopravvivenza della specie umana?

Un classico problema inverso, ad esempio, è quello che consiste nel determinare gli ingredienti a partire dal dolce. Questo, ovviamente, è più complesso dell'equivalente problema diretto in cui dati gli ingredienti dobbiamo determinare cosa succede se li facciamo reagire insieme per costruire un dolce.

Occorre pertanto sviluppare moderne e complesse strategie volte alla risoluzione di "problemi inversi". Lo studio della prosa e della poesia è un primo esercizio cognitivo che consente al lettore di ricostruire lo stadio emotivo-passionale dell'autore a partire dalla sua opera. Come tutti i problemi inversi, però, va detto che esistono problemi inversi che ammettono una sola soluzione, quelli che ammettono più soluzioni e quelli che invece ammettono "pseudo-soluzioni", ovvero delle soluzioni che si *avvicinano* ad una possibile soluzione.

È in questa ottica che va osservata la differenza tra poesia e prosa. Dalla prosa può scaturire una soluzione o più soluzioni. La poesia, invece, in quanto dotata di una forza creatrice di natura impulsiva, quella che un matematico potrebbe definire una *funzione delta di Dirac*, non può per sua natura prevedere una sola soluzione ma più soluzioni oppure una "pseudo-soluzione". La poesia, in quanto estrema sintesi, è infatti un "*campo di forze*" dal quale è possibile risalire alla sorgente generatrice: all'autore, alla sua storia, al suo accoppiamento mutuo con altre persone e con le sue condizioni – spaziali ed emotive - al contorno. Possiamo risalire al vissuto dell'autore, al suo stato d'animo in quel preciso istante, perché nessun poeta può scrivere due volte la stessa poesia.

Molti hanno anche sostenuto che la poesia sia composta in egual misura da musica e matematica. In effetti, da un punto di vista simbolico, una poesia non è poi così diversa da un'equazione differenziale, dato che entrambi sono dei codici che sintetizzano un messaggio, entrambi chiedono una decodifica. Il dato straordinario che li rende così simili è che, sia la poesia che le equazioni differenziali, sono come dei sistemi "aperti", ovvero non sono auto-consistenti, si chiudono con il contorno, col lettore, con chi li decodifica. Nella poesia non c'è alcun confine tra colui che l'ha scritta e colui che la legge, così come un'equazione differenziale è funzione delle condizioni al contorno. Cambiando le condizioni al contorno, cambia il risultato dell'equazione così come, cambiando il lettore della poesia, si approda ad un nuovo significato, si arriva ad una diversa verità. La Poesia, in quanto singolare "problema inverso", è per questo un utile paradigma pedagogico e culturale, necessario all'uomo per sopravvivere all'era complessa e veloce della determinata, anche se involontaria, nuova centralità della persona.

## Bibliografia

[1] Watzlawick Paul, Weakland John H., Fisch Richard, "Change: la formazione e la soluzione dei problemi", Astrolabio, 1974;

[2] Watzlawick Paul, "La Realtà della Realtà", Astrolabio, 1976;

[3] Cennamo Nunzio, Capoluongo Vincenzo, Buonomo Monica, Limone Giuseppe, "I modelli fisico-matematici e la nuova centralità della persona", DIDAMATICA 2012, Politecnico di Bari, TARANTO, 14-16 Maggio 2012;

[4] Watzlawick Paul, Helmick Beavin J, Jackson D.D., "Pragmatica della comunicazione umana", Astrolabio, 1971.

## UCCIDERE I NEONATI CHE SONO NATI, PROPRIO COME I FETI CON L'ABORTO, È BENE CHE RESTI UN TABÙ

Fabio Fineschi

### Abstract

Non ero al corrente dell'esistenza dell'articolo dei dottori Alberto Giubilini e Francesca Minerva *Uccidere i neonati dopo che sono nati, proprio come i feti con l'aborto, non deve più essere un tabù*, pubblicato sul Journal of Medical Ethics in data 05/03/2012, finché non ho letto un commento sul quotidiano "Il Foglio" di Giuliano Ferrara. Preso dalla curiosità ho fatto delle ricerche ed ho trovato la versione tradotta in italiano. Ho letto e, dopo un primo momento di smarrimento, ho cercato di riflettere sui principi e la logica usata.

### Premessa

A proposito di quanto sostenuto nell'articolo in oggetto porgo in questi termini la mia riflessione:

ad un ipotetico tavolo di un'ipotetica trattativa si fronteggiano due parti sociali: la parte 1 e la parte 2. La parte 1 riconosce a se stessa la titolarità di ogni diritto sulla parte 2, mentre a questa viene riconosciuta la titolarità di zero diritti su sé medesima. Oggetto della trattativa è il mantenimento in vita o la soppressione della parte sociale 2. Il mancato riconoscimento dei diritti ad una delle due parti trasforma automaticamente la trattativa in un processo. Affinché sia giustificabile un processo, però, è necessaria la presenza di un colpevole, che è tale per aver commesso un reato. A dire il vero, però, anche nei processi non è contemplabile la totale assenza dei diritti dell'imputato, infatti, egli ha diritto ad un difensore, anche d'ufficio. Questo particolare, il mancato riconoscimento di alcun diritto dell'imputato, trasforma automaticamente il processo in qualcosa di diverso perché non è eticamente ammissibile il mancato riconoscimento di ogni diritto all'imputato. A questo punto dobbiamo cercare di chiarire di che cosa stiamo parlando in quanto abbiamo detto che tale situazione non è assimilabile né ad una trattativa e né ad un processo. Ci sarebbe da chiarire anche quale sia il reato del quale si è macchiata la parte 2, quella alla quale la parte 1 non riconosce nessun diritto. Ci è dato di apprendere che la parte sociale 2 non ha cognizione di sé, per una serie di meccanismi che non sono entrati ancora in funzione, dunque non sa di essere una parte in causa e non sa che l'altra parte sociale sta per decidere della sua stessa esistenza secondo un procedimento che la socialità, alla quale questa appartiene, non riconosce come eticamente accettabile. Manca, ancora, da definire quale sia il reato commesso dalla parte sociale 2 e qui la faccenda si fa curiosa in quanto il reato consiste proprio nel fatto che questa non ha coscienza di sé. La colpevolezza della parte sociale 2, quindi, non sta nell'aver commesso un reato, dunque non è colpevole per qualcosa che ha fatto ma è colpevole per ciò che è, anzi, per non essere ancora ciò che potrebbe diventare: Persona. La parte sociale 2, infatti, è persona solo in termini di potenzialità. Non è ancora persona ma lo potrebbe diventare e per questo essa non ha nessun diritto. C'è di più, la sua "potenzialità" a diventare persona la rende un "potenziale" problema, fonte di fastidi, costi e sofferenze per la società e per la famiglia di appartenenza. Per quello che la parte sociale 2 aspira a diventare, che ancora non è, e per quello che comporterebbe farla giungere fino a tale punto è consigliabile sopprimerla. La parte sociale 2 non ha commesso un reato, essa è un reato vivente che ci minaccia per gli effetti nefasti che il suo mantenimento in vita e sviluppo potrebbe comportare. L'imputato in questione è punibile con la morte proprio in virtù della sua propria inconsapevolezza. Sappiamo, però, che il diritto attenua le colpe di un imputato quando si accerti che al momento in cui ha commesso il reato non era consapevole di ciò che stava facendo perché sotto l'effetto di alcool, droghe oppure perché affetto da malattia psichiatrica. Sappiamo anche che se un uomo, a causa di una malattia senile degenerativa, perde l'uso della ragione si istituisce una figura tutoriale che, amministrandone i beni, cura i suoi interessi.

Perché il consorzio umano dovrebbe sottrarsi dal compito di riconoscersi quale tutore e curatore dei beni e degli interessi di un feto/neonato, sano o malato, che poi, questi, coincidono tutti con quel bene primario e insondabile che è la vita?

**“IL FETO E I NEONATI SONO POTENZIALI PERSONE”**; Nell’articolo si distingue tra persona e potenziale persona, ovvero, l’individuo pienamente sviluppato e consapevole di sé da quello ancora agli albori della propria esistenza e non consapevole di sé. In pedagogia la persona costituisce l’oggetto specifico teorico del proprio operare; l’essere umano non diventa persona dopo un percorso educativo ma esso è già, da subito, persona in quanto “essere educabile”, suscettibile di azione educativa. Ci rifacciamo alla definizione classica di Boezio, che nella sua opera teologica *“Liber de persona et duabus naturis contra Eutychem et Nestorium”* definisce la Persona una “Sostanza individuale di natura razionale”. Sostanza deriva da sub-sistere, ciò che sta sotto e che possiede una propria esistenza e costituisce un valore in sé, vive di vita propria. Il suo sviluppo comporta un ampliamento di sé e non l’immissione o la creazione di un sé. Ritengo sia significativo il fatto che il termine “educare” significhi tirare fuori, fare emergere da una realtà psicologica razionale. L’essere embrione umano e l’essere neonato umano possiedono in natura la propria persona: Persona si nasce non lo si diventa. La scienza pedagogica può educare solo una sostanza di natura che lo renda possibile e questa è la persona. Il concetto di persona è riferibile all’essenza dell’essere e non alle tappe del processo di sviluppo, perché questo è, comunque, sviluppo di quella stessa essenza cioè quella del suo “Essere Umano”.

**“L’ESSERE SEMPLICEMENTE UN ESSERE UMANO NON È UNA RAGIONE DI PER SÈ SUFFICIENTE PER ATTRIBUIRE A QUALCUNO IL DIRITTO ALLA VITA”**. Si ricorda che l’articolo n. 3 della dichiarazione universale dei diritti umani dice: *“Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona”*. L’articolo stabilisce la logica entro la quale è concepibile il rapporto intercorrente tra l’individuo e il diritto alla vita: ogni individuo “ha” diritto alla vita, cioè si connota come possessore di tale diritto e non gli viene attribuito da nessuno. In questo senso la dichiarazione accoglie i principi del diritto naturale. Si noti, inoltre, che si parla di “individuo”, ovviamente individuo appartenente alla specie umana, senza che tale concetto venga messo a confronto con quello di persona.

**IL PROBLEMA POTREBBE EMERGERE, AD ESEMPIO, QUANDO UN’ANOMALIA NON È STATA INDIVIDUATA DURANTE LA GRAVIDANZA OPPURE QUANDO SI VERIFICA DURANTE IL PARTO.**

A fronte di tale affermazione possiamo procedere con una serie di domande, più o meno, di questo genere: a) è giusto stabilire a priori un rapporto tra individuo (persona) e malattia nel quale il primo viene soppresso in nome della seconda? b) La malattia può, di fatto, espropriare l’individuo del suo diritto alla vita di cui all’articolo 3 della “Dichiarazione Universale dei Diritti Umani?” Se la patologia del feto/neonato è tale da pregiudicare il suo stato di coscienza, la consapevolezza di sé, il tema della qualità della vita, ammesso che sia un tema, si sposta dal soggetto stesso alla famiglia e alla comunità che lo accoglie ed è deputata alla sua assistenza. Nell’articolo di Giubilini e Minerva si dice:” ... *Una condizione necessaria del soggetto per avere diritto a qualcosa è che sia danneggiata dalla decisione di essere privata di quella cosa*”. L’individuo privo di coscienza e consapevolezza non si accorge di essere deprivato del diritto alla vita (della vita) così come non si accorge della condizione diversa della sua vita. Tutte le attribuzioni di senso sulla condizione del feto/neonato, sano o malato, partono dal contesto sociale e questo, decidendo per la sua soppressione, opera una scelta fondata su valutazioni e interessi che vedono quest’ultimo come attore unico oggetto/soggetto della questione. Se l’individuo non cosciente di sé, e tutti i feti e i neonati lo sono a prescindere dalla loro salute, viene coinvolto in una questione, con conseguenze a suo carico, la cui logica argomentativa lo esclude sia come oggetto che come soggetto possessore di diritti si verifica una riduzione a “cosa” dell’individuo stesso. Poniamoci, adesso, un’altra domanda: un organismo che, nonostante le sue anomalie, ha superato le leggi biologiche che consentono l’accesso alla vita ed ha lottato per essa, fino a che punto è privo di coscienza di sé? Dove è riposta la certezza sul fatto che un organismo vivente, pur non essendo in grado di costituirsi e proporsi a se stesso e al mondo come un “io” non possieda una volontà di vita? Il fatto che esso non sappia entrare in relazione con il contesto sociale non ci dà la certezza che esso non sia in grado di relazionarsi al mondo, in senso lato, come entità esterna a se stesso. In base a cosa ci è dato di pensare che il suo esistere sia totalmente privo di significato e scollegato dall’intera realtà ed economia cosmica? A questo proposito invito a riflettere su quanto segue: *“Nei prati di Altenberg vive un granchio, le cui uova possono rimanere all’asciutto Per circa trent’anni. Esse “sono in attesa” di un anno particolarmente umido. Come faccia l’uovo a sapere che dopo un’attesa di decenni ci sarà un’inondazione, questo non si sa.*

(Konrad Lorenz, *“Colloquio al caminetto”* tra K. Lorenz e Karl R. Popper<sup>1</sup>).

### Considerazioni finali

La vostra filosofia, a mio avviso, ha il limite di considerare l'essere umano a partire dal rapporto che esso è in grado di stabilire con il contesto sociale e non per se stesso. In questo senso viene messa in primo piano la sua capacità relazionale rispetto a ciò che è esterno a se stesso, quindi il vivere inteso come funzionamento e funzionalità. Il concetto di persona, da voi inteso, viene legato ad una sorta di “entrata in funzione” di determinati processi neurobiologici che rendono, essi stessi, giustificabile l'esistenza del soggetto. Nell'ottica della vostra filosofia il feto e il neonato, addirittura, possono acquistare i connotati di una minaccia per la società, per la famiglia o per la madre. L'appartenenza alla specie umana, dal vostro punto di vista, non costituisce motivo sufficiente per essere possessore di diritti. Il concetto di persona, fermo restando quanto sopra detto, è una declinazione importante dell'essere umano ma sempre una declinazione rimane. Il significato di persona, dalla filosofia stoica in poi: cristianesimo, diritto romano ecc. ecc. ha subito i suoi travagli e i suoi mutamenti, per questo, esso non può essere esasperato fino al punto di costituire il discrimine tra il diritto e il non diritto alla vita. Il suddito, il cittadino, il lavoratore, il padrone, il capitalista, il consumatore, il sano, il malato ecc. ecc. sono tutte declinazioni sociali di un unico soggetto che è sempre e comunque l'essere umano, tutto gli ruota intorno.

Mi chiedo: perché promuovere una filosofia che vede nella soppressione di un essere umano la soluzione di qualcosa? Se il feto/neonato è privo di ogni diritto vuol dire che il mondo possiede su di lui ogni potere. Mi ripeto e ancora domando: se un uomo, a causa di una malattia senile degenerativa, perde l'uso della ragione si istituisce una figura tutoriale che, amministrandone i beni, cura i suoi interessi.

Perché il consorzio umano dovrebbe sottrarsi dal compito di riconoscersi quale tutore e curatore dei beni e degli interessi di un feto/neonato, sano o malato, che poi, questi, coincidono tutti con quel bene primario e insondabile che è la vita?

---

<sup>1</sup> Colloquio avvenuto il 21 febbraio 1983 nella casa di K. Lorenz ad Altenberg. Estratto da Karl R. Popper, Konrad Lorenz, *Il Futuro è aperto*, Tascabili Bompiani, Milano, 2008.