

www.sfi.it



Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 33 – novembre 2014

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

fdenat@iol.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

philosophe0@tin.it

fabio.minazzi@asi.unile.it

morselli@aliceposta.it

gasppo@tin.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

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

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
	BIANCA MARIA VENTURA, <u>Ricordo di Anna Sgherri</u>
Appello per la filosofia: nuovi contributi al dibattito	FABIO LUSITO, <u>Una difesa della filosofia</u> CRISTINA BORACCHI, <u>La filosofia a scuola: quale futuro? Note a margine della Costituente di Filosofia</u>
SFI Sezione di Ancona: Rassegna I venerdì della filosofia	BIANCA MARIA VENTURA, <u>Presentazione</u> PAOLA MANCINELLI, <u>Sapere aude: un invito alla responsabilità del pensare</u> MICHELE DELLA PUPPA, <u>L'arte ha in se stessa un limite? Dall'Estetica di Hegel</u> LUCA BRUNELLI, <u>Nietzsche e l'idea di filosofia</u>
Percorsi e attività per la scuola secondaria	PAOLO GIANNITRAPANI, <u>Quinto Festival della Filosofia del Progetto dei Giovani Pensatori</u> TOMASO INVERNIZZI, <u>Von Hayek: una proposta didattica di Filosofia per il Liceo delle Scienze Umane ad opzione economico-sociale</u>
Saggi	WERNER BUSCH, <u>Philosophieren lernen – ein realistisches Weltprogramm? (Imparare a filosofare – un realistico programma mondiale?)</u> , traduzione di VALENTINA GALIMBERTI) <u>Introduzione di RICCARDO SIRELLO</u> AUGUSTO CAVADI, <u>L'ana-teismo: domande da una nuova prospettiva</u> SERGIO A. DAGRADI, <u>Unità e differenza: materiali per la ricostruzione della concettualizzazione della sessualità in Hegel</u>
Intersezioni	CRISTINA BORACCHI, <u>Filosofarti 2014: un'agora del pensiero sulla comunicazione</u> STEFANIA BARILE, <u>Diventa ciò che sei</u> FABIO FINESCHI, <u>La relazione d'aiuto e filosofia tra medicina e filosofia</u> SARO MIRONE, <u>Il problema della fondazione della conoscenza</u> CARLA PONCINA DALLA PALMA, <u>La cerimonia degli addii. "Ed ebbe un funerale che nemmeno un re avrà mai". Mario Rigoni Stern tra memoria e poesia</u>
Interviste	MICHELA BEATRICE FERRI, <u>Martinetti, un filosofo da non dimenticare</u>
Recensioni	AUGUSTO CAVADI, <u>La rivoluzione, ma a partire da sé. Un sogno ancora praticabile</u> (FRANCESCO DIPALO) ARMANDO GIROTTI, <u>Essere e volere. L'io tra volontà, emozioni e</u>

felicità (MARIO SIMONATO)

ALLEN FRANCES, La diagnosi in psichiatria. Ripensare il DSM-5
(ROBERTO BERLATO)

CHRISTOPHER G. FAIRBURN, Vincere le abbuffate (CRISTINA
BORACCHI)

EDITORIALE

Anna Bianchi

Questo numero di “Comunicazione Filosofica” si apre con un *Ricordo di Anna Sgherri*, Ispettrice del Ministero dell’Istruzione, attiva nella Società Filosofica Italiana, prima come membro del Direttivo e poi della Commissione Didattica. Questa scelta vuole esprimere – tramite le parole di Bianca Maria Ventura – la riconoscenza che la SFI deve ad Anna Sgherri per il suo impegno volto a promuovere la formazione filosofica degli studenti italiani e ad accrescere la qualità della preparazione dei loro docenti. L’azione di Anna Sgherri per formare gli insegnanti di filosofia come ricercatori e innovatori del sistema scolastico e il supporto da lei offerto, tramite molteplici progetti, alla creazione di una rete di collaborazione professionale hanno dato un importante contributo anche alla nascita di “Comunicazione Filosofica”.

L’intenzione di mantenere vivo l’impegno di Anna Sgherri trova espressione nello spazio riservato nella Rivista a nuovi contributi sul futuro e sul ruolo della filosofia nella cultura italiana contemporanea. La questione, spesso rilanciata da “Comunicazione Filosofica”, è stata esplicitamente riproposta nel numero 32, a seguito dell’*Appello per la filosofia* di Roberto Esposito, Adriano Fabris e Giovanni Reale, e viene qui ripresa, innanzi tutto, tramite gli articoli *Una difesa della filosofia* di Fabio Lusito e *La filosofia a scuola: quale futuro? Note a margine della Costituente di Filosofia* di Cristina Boracchi. Fabio Lusito – partendo dall’apporto che la filosofia può offrire contro il prevalere di «un uomo ad una dimensione», in quanto «pratica attiva nell’accezione di critica e di sapere dialogico» – giunge a proporre un superamento della diaframma tra filosofia continentale e filosofia analitica. Il contributo di Cristina Boracchi, invece, ci riporta nel contesto attuale della scuola italiana, riflettendo sulle proposte della Costituente di Filosofia, riunitasi in Assemblea Nazionale il 12 ottobre a Roma. L’autrice si sofferma sul rischio di una marginalizzazione della filosofia come sapere critico, presente nella proposta della “Buona Scuola”, e sul senso dei progetti di estensione dell’insegnamento filosofico, per il suo valore formativo, a tutto il quinquennio superiore e a tutti gli istituti secondari di secondo grado.

Non si può non notare, superando i confini del nostro Paese, che proprio il riconoscimento del valore formativo della filosofia, come pratica di libertà e come strumento di educazione alla pace, è al centro del sostegno dato dall’UNESCO alla diffusione dell’insegnamento filosofico nelle scuole superiori e nelle università, come ricorda Riccardo Sirello nella sua introduzione al primo dei saggi pubblicati: *Imparare a filosofare – un realistico programma mondiale?* di Werner Busch.

Scorrendo il resto del Sommario, si può cogliere la consueta ricchezza e varietà di contributi che offrono spunti significativi sia per l’insegnamento sia per la riflessione filosofica in ambiti esterni alla scuola.

Esterna alla scuola è la Rassegna *I venerdì della filosofia*, organizzata dalla sezione di Ancona della Società Filosofica Italiana. Le relazioni pubblicate, tratte dal programma di conversazioni filosofiche della Rassegna, hanno offerto alla cittadinanza un’occasione per riflettere su temi propriamente filosofici, come emerge già dai titoli dei contributi: *Sapere aude: un invito alla responsabilità del pensare* di Paola Mancinelli, *Nietzsche e l’idea di filosofia* di Luca Brunelli e *L’arte ha in se stessa un limite? Dall’Estetica di Hegel* di Michele Della Puppa.

Un ulteriore approfondimento del pensiero hegeliano è proposto in questo numero della Rivista dal saggio di Sergio A. Dagradi, *Unità e differenza: materiali per la ricostruzione della concettualizzazione della sessualità in Hegel*, che affronta il tema attraverso tre scritti hegeliani.

ni: il frammento giovanile *L'amore* e le opere della maturità *Fenomenologia dello Spirito* e *Lineamenti della filosofia del diritto*.

Direttamente collegate all'esperienza scolastica sono, invece, la presentazione del *Quinto Festival della Filosofia del Progetto dei Giovani Pensatori* di Paolo Giannitrapani e il percorso didattico *Von Hayek: una proposta didattica di Filosofia per il Liceo delle Scienze Umane ad opzione economico-sociale* di Tomaso Invernizzi.

Tra i saggi segnaliamo *L'ana-teismo: domande da una nuova prospettiva* di Augusto Cavadi che – partendo dall'opera di R. Kearny, *Anateismo. Tornare a Dio dopo Dio* – presenta e discute questa linea di pensiero. Un saggio da leggere insieme con la recensione scritta da Francesco Dipalo sul libro: *La rivoluzione, ma a partire da sé. Un sogno ancora praticabile*, opera dello stesso Cavadi, in modo da cogliere la sensibilità educativa dell'autore e conoscere il suo impegno nelle attività di pratica filosofica.

I molteplici contributi pubblicati nella sezione "Intersezioni" – *Filosofarti 2014: un'agora del pensiero sulla comunicazione* di Cristina Boracchi, *Diventa ciò che sei* di Stefania Barile, *La relazione d'aiuto e filosofia tra medicina e filosofia* di Fabio Fineschi, *Il problema della fondazione della conoscenza* di Saro Mirone, *La cerimonia degli addii. "Ed ebbe un funerale che nemmeno un re avrà mai"*. *Mario Rigoni Stern tra memoria e poesia* di Carla Poncina Dalla Palma – confermano l'attenzione di "Comunicazione Filosofica" per il dialogo tra la filosofia e gli altri saperi, così come le recensioni dei libri: Allen Frances, *La diagnosi in psichiatria. Ripensare il DSM-5*, di Roberto Berlato, e Christopher G. Fairburn, *Vincere le abbuffate* di Cristina Boracchi.

Ricordiamo, infine, i contributi "indiretti" di due membri della nostra Redazione: Armando Girotti, la cui opera *Essere e volere. L'io tra volontà, emozioni e felicità* è stata recensita da Mario Simonato e Fabio Minazzi, intervistato da Michela Beatrice Ferri nell'articolo: *Martinetti, un filosofo da non dimenticare*.

RICORDO DI ANNA SGHERRI

Bianca Maria Ventura

Anna Sgherri ci ha lasciato il 17 settembre 2014. Nel corso della sua breve malattia, il pensiero dei suoi tanti amici andava ad Albissola Marina a cercare, nella dolcezza dei suoi ultimi messaggi, un conforto a ciò che stava per accadere. Ora il grande vuoto. C'eravamo abituati a vederla affrontare le molte difficoltà della vita, sempre coraggiosa, forte, sorridente: è molto difficile accettare che non ci sia più. Chi ha condiviso con lei, anche solo per breve tempo, progetti, obiettivi, passioni, sente forte dentro di sé la responsabilità di dare loro vita ulteriore attraverso azioni concrete. Questo sentimento della continuità accompagna i grandi maestri e Anna Sgherri merita di essere ricordata come maestra per le tante cose che ha saputo insegnare nel corso della sua intensa vita professionale. La grande passione che ne ha segnato lo svolgersi, fin dall'esperienza giovanile dell'insegnamento liceale, era legata all'ipotesi di una scuola capace di interpretare i bisogni dei giovani, di fornire loro metodi di ricerca per discutere, comprendere, valutare e scegliere. Fedele a questa idea di scuola, lasciato l'insegnamento per assumere il compito di Dirigente superiore per i servizi ispettivi del Ministero della Pubblica Istruzione, si è rivolta con entusiasmo e grande determinazione alla formazione dei docenti, ritenendo la vita d'aula il *cuore pulsante* di ogni rinnovamento intenzionalmente volto a conferire dignità alla professione docente. Non temeva di affermare, in ogni circostanza, che il processo riformatore non è solo quello di cui si discute nelle sedi politiche, ma soprattutto quello che investe la vita quotidiana delle realtà scolastiche e accademiche. Di qui le numerose *ardite avventure intellettuali* da lei promosse, coordinate e condotte nell'ambito della formazione dei docenti in servizio che ripeteva essere non solo destinatari di aggiornamento contenutistico, ma veri e propri *ricercatori e sperimentatori*. Credeva negli insegnanti, li sapeva motivare, dare loro fiducia e, con severità e rigore estremo ma anche con amorevole accoglienza, sapeva trarre da ciascuno il meglio. Considerava il decreto delegato 419/1974, *potente strumento di trasformazione* per aver introdotto la *sperimentazione* all'interno delle istituzioni scolastiche e si adoperava affinché non andasse disperso il grande patrimonio di esperienze che ne era scaturito. Ne vedeva altresì un elemento di continuità con l'art.6 del DPR 275/99 che restituiva al docente il ruolo di ricercatore e innovatore. Per chi l'ha conosciuta, non è difficile riconoscere nella forza di queste idee e nella chiarezza della direzione intrapresa il motore della sua instancabile attività. Solo pochi flash, assunti a indizio della vastità degli ambiti istituzionali, culturali e didattici in cui Anna Sgherri ha sostenuto la delicata, importantissima funzione docente, *il mestiere più bello del mondo ed anche il più difficile*, come le piaceva ripetere: il progetto *Prometeo*, percorso pluriennale e multidisciplinare di produzione e somministrazione di prove di accertamento dei profili in uscita dal biennio della scuola secondaria di secondo grado, concluso nel 1998 con l'omonimo convegno nazionale ad Ascoli Piceno; il progetto nazionale *I giovani e la memoria*, percorso di riflessione per gli studenti sui temi della discriminazione razziale (1996) e successiva partecipazione alla Task Force Internazionale *Holocaust education*; la revisione dei curricoli di Storia, Filosofia, Scienze umane (1996 - 2010); la sperimentazione del Liceo delle Scienze sociali (1997-2010); la Rete *Passaggi*, dieci anni di buone pratiche di autonomia scolastica nei Licei delle Scienze Sociali (2004-2013); il progetto *La "Città dei filosofi"* (Ferrara, Liceo *Ariosto*, 1994 -2000), corsi residenziali di formazione dedicati ai docenti di filosofia in servizio, con l'obiettivo di sostenere il rinnovamento nella scuola attraverso l'approfondimento culturale, la ricerca sul campo, la cooperazione professionale degli insegnanti sui temi specifici del sapere filosofico, del dialogo tra filosofia e gli altri saperi e della trasposizione didattica, ivi incluso l'utilizzo delle tecnologie; ancora, nell'ambito del progetto

La *“Città dei filosofi”* (Ferrara, Liceo Ariosto, 1999 - 2004), la ricerca *Moduli per l’insegnamento della filosofia nel biennio*, concreta proposta di alfabetizzazione filosofica, nata dall’idea di filosofia come sapere essenziale per la formazione della persona. Alla filosofia, sua antica passione fin dai tempi degli studi universitari e dell’insegnamento nei licei, Anna Sgherri ha dedicato un impegno intenso e appassionato soprattutto da quando, nel 1992, le sue azioni d’ispettrice centrale del MPI si sono intrecciate con quelle del Direttivo della Società Filosofica italiana per essere stata chiamata a farne parte. La sinergia tra Ministero della Pubblica Istruzione e Società Filosofica Italiana, suggellata dal protocollo d’intesa sottoscritto tra le due istituzioni il 21 aprile 1997 e reiterato negli anni successivi, era per lei garanzia di condivisione della responsabilità educativa sui temi della formazione filosofica. All’interno e oltre questa cornice istituzionale, anche dopo aver lasciato nel 2013 il servizio attivo al Ministero, non c’è stata sperimentazione, progetto, attività di formazione a tonalità filosofica che non l’abbia vista ideatrice o coordinatrice o appassionata sostenitrice (*Esercitiemo il pensiero*, 1998-2010; *Portale filosofico.com*, le sessioni didattiche dei convegni SFI di Treviso, 1993, Ischia 1997; Urbino, 2001; Ancona, 2003 Bari, 2004; Sulmona, 2010; Foggia, 2011; Catania, 2013; il Forum, il Campionato, le Olimpiadi di filosofia). L’audacia della ricerca disciplinare e didattica l’affascinava; non sapeva resistere alle sue sfide, che, però, accoglieva sempre con cautela, rigore estremo e forte realismo. Una grande serietà caratterizzava il suo lavoro, anche quando il suo dire e il suo fare erano punteggiati da note autobiografiche in cui la forza tragica delle sue spietate analisi si intrecciava con la battuta divertita e l’ironia sottile. Questo suo rigore metodologico ed etico, accompagnato sempre dalla levità di un sorriso, ha trasmesso ai suoi studenti della SISS di Genova e della Facoltà di Scienze della formazione di Urbino, ma soprattutto ai tanti insegnanti che ora la ricordano con gratitudine. Per coloro che, come me, hanno condiviso con lei l’appartenenza attiva alla Commissione didattica della SFI, le fatiche, le responsabilità e le soddisfazioni di molti suoi progetti, per chi ha ricevuto i suoi ultimi pensieri, espressi con flebile voce ma con la consueta forte vitalità interiore, forse la gratitudine non basta. E così, se è pur vero che la morte rende tutti infedeli perché a tutti impone il distacco, non so immaginare altro modo per ricordarla che l’impegno a non disperdere il suo lavoro ed il suo stile.

UNA DIFESA DELLA FILOSOFIA

Fabio Lusito

1. La filosofia come attività critica ed emancipativa

È bene chiedersi, se vi vuole svolgere in questa sede una proposta di difesa della filosofia, cosa essa sia, ovvero che cosa si può intendere per filosofia e che idea di fondo si vuole perseguire. Esporrò qui di seguito ciò che ritengo soddisfacentemente una valida risposta, tra tante alternative, a questa domanda.

La filosofia è una forma di sapere critico, che, a ben vedere, non ha la sua vigoria nel rispondere, bensì nel *domandare*, ed in questa dialettica risulta essere appannaggio del *linguaggio*. Il proprio della filosofia è rappresentare quella domanda ulteriore che non mette fine al discorso, ma che, in modo esplicito, cerca di mantenerlo vivo, di non definirlo, confinarlo, chiuderlo.

In questo senso, come già per Wittgenstein, «la filosofia è non una dottrina, ma un'attività»¹, poiché nell'aprire ad una domanda, si instaura un rapporto dialogico che, a differenza del monologo del caso contemporaneo delle scienze, necessita di più voci, ed implicando proprio una attività. In questo stesso caso, poi, la filosofia, oltre che ad essere dialogo, non è monologo e quindi dottrina, proprio come l'affermazione wittgensteiniana ci invita a credere. Per lo stesso Wittgenstein la filosofia era da intendersi come il «rischiamento logico dei pensieri»²: scopo dichiarato del suo *Tractatus* era infatti quello di eliminare via le possibilità di fraintendimento del linguaggio, in cui risiederebbero anche gli equivoci e gli errori della filosofia stessa. Il problema centrale del celebre scritto wittgensteiniano è quello del significato, ed è alla volontà di delimitarne una volta per tutte la sua comprensione che è indirizzato il lavoro; il tutto si può riassumere nell'affermazione principale della *Prefazione* del 1918: «Tutto ciò che può essere detto si può dire chiaramente; e su ciò, di cui non si può parlare, si deve tacere»³.

Con questa proposizione si apre quella stagione filosofica orientata al linguaggio, che si inaugura con Wittgenstein e continua a mantenersi viva soprattutto nel campo della filosofia analitica. Così meglio si comprende in che termini la filosofia sia, per Wittgenstein, una *attività*: nel suo porsi come interprete della chiarezza e delimitatrice dei campi di possibilità del pensiero, non invece come dottrina, ovvero qualcosa di appurato, statico e nozionistico attorno ad una forma di sapere, stabilita ed immutabile. Oltre che intorno a sé stessa, poi, la filosofia è una attività designata a chiarificare ogni campo dello scibile, e non solamente ciò che ricade nel suo discorso. In questo, pienamente, essa rappresenta una voce, forse *la voce principale*, nel dialogo dei saperi. Non è un limite del dicibile filosofico che si instaura nelle intenzioni dell'autore Viennese, ma bensì un limite per il pensiero stesso. Così nella proposizione 4.114:

Essa deve delimitare il pensabile e, con ciò, l'impensabile. Essa deve delimitare l'impensabile dall'interno attraverso il pensabile⁴

La via regia per compiere questa operazione è quella dell'analisi logica del linguaggio. Come analisi logica la filosofia si pone in Wittgenstein come attività, e, aggiungerei, come matrice

¹ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, prop. 4.112, Einaudi, Torino 2009, p.49.

² *Ibidem*.

³ *Ivi.*, p. 23.

⁴ *Ivi.*, p.50.

necessaria della possibilità di comprensione di ogni discorso. Con la chiarificazione del senso logico del linguaggio, si ottiene l'eliminazione dell'incomprensione, da cui scaturisce l'effettivo successo di ogni manifestazione linguistica. Si permette così il giusto ambito ad ogni forma di sapere, e la conseguente rimozione dell'errore a cui poteva sottendersi ogni sua forma.

Lo stesso Wittgenstein, in quello che è riconosciuto come il suo secondo periodo di pensiero, quello inerente alla *teoria dei giochi linguistici*, riterrà superata la sua precedente posizione, con una sola costante: quella che la filosofia debba essere ritenuta ancora una attività. Nella teoria dei giochi linguistici è il linguaggio stesso a divenire *vivo*, mutuato dalla forma del gioco, derivato e compreso nell'attività di un contesto a cui inerire di volta in volta. Sono le regole del gioco a delineare il contesto del senso, ed in questa forma la filosofia si fa relazione. In questo modo la filosofia non si riferirà più soltanto all'aspetto logico del linguaggio, bensì al suo riferimento strettamente pragmatico, ovvero l'atto del *parlare*. Parlare che è proprio di un dialogo, il cui fondamento risiede in una dialettica tra domanda e risposta, ed in Wittgenstein, per chi scrive, la domanda implicita è quella della comprensione e del non-fraintendimento, e la cui risposta è rappresentata nella attività filosofica.

Qui la parola «*giuoco linguistico*» è destinata a mettere in evidenza il fatto che il *parlare* un linguaggio fa parte di una attività, o di una forma di vita. Considera la molteplicità dei giuochi linguistici contenuti in questi (e in altri) esempi. [...] È interessante confrontare la molteplicità degli strumenti del linguaggio e dei loro modi di impiego, la molteplicità dei tipi di parole e di proposizioni, con quello che sulla struttura del linguaggio hanno detto i logici. (E anche l'autore del *Tractatus logico-philosophicus*.)⁵

In massima forma poi, la filosofia diviene *terapia*, poiché nel suo procedere essa è in grado di sanare la malattia causata dall'ambiguità di determinati problemi linguistici. Problemi linguistici che cadono in ogni contesto, e quindi, rimanendo fedeli al nostro discorso, in ogni sapere. La prospettiva che si intende fornire è quella, precedentemente delineata, di un sapere critico e dialogico, e, come si è sostenuto, avente forza nel porsi come domanda ulteriore sul senso. In questo caso, sul senso di ogni sapere, sul significato di ogni pratica discorsiva, appunto, nella acquisizione del suo contesto o gioco linguistico.

Ci si è serviti fin qui di un brevissimo excursus della filosofia wittgensteiniana non perché sia con il secondo Wittgenstein che la filosofia divenga attività dialogico-critica, poiché questa pratica è risaputamente antichissima, ben rintracciabile già nel pensiero Socratico e Platonico. Wittgenstein ci ha teso il suo braccio per indicare come tutt'oggi la prospettiva di una proposta filosofica come attività chiarificatrice basata sulla dialettica domanda-risposta sia del tutto percorribile e proponibile, nonostante non sia esplicitamente manifesta. La filosofia deve rappresentare la voce tra le voci del sapere in grado di mettere in crisi ogni tentativo monologico, chiarificandone il senso, criticandone gli errori e lasciando aperta la via della possibilità, consistente nel percorso del poter essere altrimenti.

In questi termini non si indica la filosofia come *metasapere* sui tanti saperi, bensì le si vuole, consapevolmente, affidare il ruolo di garante del dialogo, di sapere dialogante che sia in grado di mantenere aperte le relazioni, così da procurare l'alternarsi delle vie percorribili, al di là di una logica basata sull'utilità del tecnico e dell'economico. Anche questi due tipi di sapere, soprattutto aggiungerei, devono dialogare, mettersi in gioco, farsi critici, con l'aiuto della filosofia stessa. Ad essa il compito di fungere, oltre che da garante, anche da accompagnatrice critica: con il confronto dei vari saperi si garantisce l'esistenza di ogni sapere, non nel senso della sopravvivenza becera, ma della piena vitalità, e quindi progressività e produttività, paradossalmente insegue da quel "pensiero calcolante" stesso.

La filosofia avrà, in questo modo, il ruolo provocatorio e necessario del porre una domanda ulteriore sullo status quo dei saperi. Da ciò deriverà l'apertura che assicura la presenza di più

⁵ L. WITTGENSTEIN, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 2009, pp. 21-22.

voci, di più discorsi, contro l'imperialismo della parola scientifico-economica, la quale può solamente gratificarsi del confronto.

Così si assicura alla filosofia quell'aspetto attivo, pragmatico, con cui perpetuarsi come sapere: il suo essere dialogo sconfinato e la sua criticità non sono altro che la manifestazione del suo dover essere una *attività*. In questo contesto si spiega anche la proposta di Richard Rorty per una *filosofia edificante*, ovvero quella filosofia in grado di sostenere la coesistenza dei vari *vocabolari* nel contesto della conversazione dell'umanità. Ed in questo medesimo senso in Rorty è prospettata la continuazione viva di quel discorso iniziato con Platone, a suo dire, che è la discussione filosofica. Il pericolo di porre fine alla parola della filosofia, la cui affermazione è assicurata dall'ermeneutica, risiede proprio nel far tacere le differenti voci del sapere. Se la filosofia, come attività, sarà in grado di farsi valere nel ruolo che si è voluto esporre, la sua esistenza non cesserà mai, né sarà mai possibile la prospettiva di un suicidio filosofico, di cui spesso, a mio parere erroneamente, Rorty stesso è accusato:

Se ci sono biblioteche e possibilità di ozio la conversazione che Platone ha cominciato non terminerà nell'auto-oggettivazione: e questo non perché gli aspetti del mondo o degli esseri umani non possano essere oggetti di ricerca scientifica, ma semplicemente perché la conversazione libera e serena genera il discorso normale spontaneamente come le scintille volano verso l'alto.⁶

Il dialogo è il *modus essendi* della filosofia, e la domanda filosofica è, corrispettivamente, la *causa* del dialogo. Con l'instaurazione di un dialogo è conseguentemente necessaria, "spontanea", la libertà per ogni discorso, contro la dimensione del monologo unico, e pericoloso alla sopravvivenza di ogni sapere. Con questa dimensione *pragmatica* del sapere filosofico si va a rendere indeterminato ogni confine, illimitato ogni sapere, aperta ogni prospettiva, non di certo nel senso peggiore di queste accezioni, bensì nella migliore: come attuazione in continua evoluzione e progressione di ogni sapere, non ridotto al detto definitivamente ma vivo del poter dire altrimenti, del poter dire ancora.

Per questo la filosofia deve essere pratica attiva nell'accezione di critica e di sapere dialogico, poiché in questo modo si rende garante non solo della propria sopravvivenza, ma va ad assicurare la vitalità di ogni forma di discussione, la perpetuazione di ogni modalità di pensiero, la instaurazione continua di ogni *parlante* in un *gioco linguistico*. Dalla sua capacità di chiarificazione, delineata con Wittgenstein, ma rintracciabile anche nell'antico significato greco del termine κρινω⁷, essa risulta essere inoltre *forza critica*: sfaldatrice di ogni fondamento instabile ed autoreferenziale, proseguimento della domanda ulteriore sul senso d'essere di un dato sapere e dei suoi presupposti, così da non rinchiudere in una circolarità quello che deve essere un percorso. Ed ogni percorso, per quanto sicuro, nasconde sempre le sue insidie spesso proprio nella troppa sicurezza di chi lo percorre come qualcosa di dato e conosciuto definitivamente. Così l'istanza critica della filosofia porrà sempre sotto il suo sguardo ogni percorso filosofico o scientifico che sia, in modo da proporre un migliore percorrimto e istigarne il proseguimento, una volta definito al meglio il già conosciuto. Inoltre, con la criticità del sapere filosofico, e la sua manutenzione dialogica, è possibile perseguire ogni tipo di sapere, tra cui, appunto, il sapere filosofico stesso di cui si minaccia l'estinzione.

Il ruolo che la capacità critica della filosofia ricopre è doveroso, necessario, e non solo fautore di ulteriore conoscenza, ma anche assicuratore del mantenimento puro di ogni *interesse conoscitivo*, che non sarà più limitato, seguendo questo percorso ad univocità scientiste ed e-

⁶ R. RORTY, *La filosofia e lo Specchio della Natura*, Bompiani, Milano 1986, p. 300.

⁷ Il termine greco ha propriamente il significato di "criticare", nel senso di distinguere, porre al vaglio. È lo stesso senso in cui si deve intendere l'intenzione di Immanuel Kant di porre la *Critica della Ragion Pura* come tribunale della ragione, capace di porre i limiti e di assicurarne la migliore conoscenza. La filosofia deve porre, oltre che ad una autovalutazione, una valutazione di ogni sapere nel contesto qui delineato.

conomiciste, ma in grado di ricavare utilità e progresso da ogni voce facente parte della conversazione fra i saperi. La ragione stessa deve ergersi nella sua propositività dialogica ed interdisciplinare, per evitare la superiorità o l'inferiorità di determinate sue componenti. Ogni tipo di conoscenza ha il suo interesse, come ha ben descritto Jurgen Habermas nel corso del suo teorizzare, e il sovrapporsi del sapere scientifico e positivo su ogni altro tipo di conoscenza, non ha altra origine che dalla rinnegazione della riflessione, e dalla credenza che la scienza sola sia la conoscenza. Contro questa trama positivista è necessaria una *critica dell'ideologia* nel senso illustrato, per spazzare via i tentativi di univocità ed emancipare definitivamente la conoscenza, così da garantirne la permanenza. Nei tempi dell' *Eclissi della ragione*, come intitola una celebre opera di Max Horkheimer, la critica può rappresentare l'ancora di salvezza del pensiero, poiché la *criticità* è essa stessa pensiero, come attività noetica. Chiarificando i termini di ogni possibile discorso in ogni possibile contesto, la filosofia si pone nel doveroso ruolo di fautrice della sopravvivenza di sé stessa e della razionalità, delle sue varie sfaccettature. Con un pensiero emancipato, reso libero, è possibile andare oltre, affidarsi ad un suo superamento nel senso hegeliano dell' *Aufhebung* che risulti essere anche un effettivo progresso del sapere.

Parimenti al paesaggio delineato nell'introduzione di questo testo, appaiono di grandissima attualità le parole del già citato Horkheimer, datate Marzo 1946, e riferite ad un ambiente culturale post-bellico e di ricostruzione:

Nel momento stesso in cui le conoscenze tecniche allargano l'orizzonte del pensiero e dell'azione degli uomini, diminuiscono invece l'autonomia dell'uomo come individuo, la sua capacità di difendersi dall'apparato sempre più potente e complesso della propaganda di massa, la forza della sua immaginazione, la sua indipendenza di giudizio. Al progresso delle risorse tecniche che potrebbero servire ad «illuminare» la mente dell'uomo si accompagna un processo di disumanizzazione; così il processo minaccia di distruggere proprio quello scopo che dovrebbe realizzare: l'idea dell'uomo. [...] sono convinto che la tendenza moderna a tradurre ogni idea in azione, o in attivo astenersi dall'azione, sia uno dei sintomi della crisi culturale dei nostri giorni: l'azione per amore dell'azione non è superiore neppure di poco al pensiero per amore del pensiero, e anzi gli è forse inferiore. Così come intesa e messa in pratica nella nostra civiltà, la razionalità progressista tende, a parer mio, a distruggere la sostanza stessa della ragione, in nome della quale si difende la causa del progresso.⁸

Nonostante i quasi sessant'anni che dividono la contemporaneità da questo scritto, la descrizione qui tracciata sembra totalmente in linea con i tempi. Horkheimer riconosce proprio in questo pantecnicismo il pericolo più grande per una *eclisse della ragione*, a discapito dell'umano. Come sostenuto, il circolo vizioso del sapere scientifico ed economico, rischia di collassare su sé stesso, andando così contro il proprio ideale primario di progresso. Come allora, anche oggi a rimetterci è l'umano stesso, oltre che la ragione ed in ogni sua forma discriminata di sapere, il cui culmine si rispecchia nella filosofia, grande sacrificata di questa caratterizzazione.

Ma cosa ha prodotto il sapere filosofico in questi decenni che dividono temporalmente i due momenti? Da un lato c'è stato il trionfo della già menzionata filosofia analitica, dall'altro, in campo continentale, il tripudio del *postmodernismo*. Si può sostenere che, per certi versi, non sorprende il risultato a cui si è giunti oggi se si tiene conto dello stile filosofico analitico, in cui il feeling con la scienza non è mai stato secondario, soprattutto in esagerate posizioni fisicistiche. Stupisce invece del tutto se ci si riferisce a quelli che erano gli ideali del pensiero postmoderno, al cui vertice incontrastato spicca l'ideale di *emancipazione*. L'idea per cui il sapere corrisponda al potere è centrale nel teorizzare di tantissimi autori etichettabili come postmoderni, a cui hanno contrapposto il motivo di un sapere critico ed emancipativo, contrario a questa identificazione.

⁸ M. HORKHEIMER, *Eclisse della ragione*, Einaudi, Torino 2000, pp. 9-10

Maurizio Ferraris, nel suo *Manifesto del nuovo realismo*, ha accreditato come una vera e propria *fallacia* questa identificazione tra sapere e potere avvenuta nel farsi del pensiero contemporaneo. Egli identifica soprattutto in tre autori i fautori dello sviluppo di questa situazione: Jürgen Habermas, Michel Foucault e Gianni Vattimo.

Una prima versione del sapere-potere è quella che, radicalizzando la connessione tra conoscenza e interesse, mira semplicemente a revocare in dubbio l'idea che alla base del sapere ci siano delle motivazioni disinteressate. Questa forma tenue non si può neppure propriamente definire una fallacia, poiché riconosce qualcosa di vero. [...] A rigore, dunque, non abbiamo a che fare, qui, con una fallacia, ma semplicemente con una norma di prudenza che non esclude il tener fermo all'idea illuministica del sapere come emancipazione.

Una seconda versione della fallacia, più classica, deriva dalle analisi di Foucault, ed è consustanziale con la genesi della prima parte del suo pensiero. L'idea di fondo è che l'organizzazione del sapere sia strettamente determinata da motivazioni di potere: [...] le fratture che determinano le trasformazioni del sapere sull'uomo nei tempi moderni rispondono a esigenze di potere; inversamente, le organizzazioni del potere sono sempre in grado di elaborare un sapere. [...] Anche in questo caso, la teoria aveva una ragion d'essere, e tuttavia giungeva ad esiti improbabili.

[...] Della fallacia sapere-potere abbiamo poi una terza versione, amplificata, che sta alla base dell'ideale di un "pensiero debole". Qui l'argomento del sapere-potere suona come: chi ritiene di disporre della verità tende ad essere dogmatico o addirittura violento. [...] <le obiezioni che il pensiero debole muove alla verità come violenza sono, anche a un esame superficiale, obiezioni alla violenza, non alla verità, e dunque si fondano su un equivoco.⁹

C'è da capire adesso se questo sfondo illustrato da Ferraris sia corrispondente alla realtà dei fatti. Che queste tre forme di pensiero abbiano accusato questa celebre identificazione tra sapere e potere, è fuori di dubbio. Questo non porta, tuttavia, necessariamente a dover incolpare il pensiero postmoderno del reato di fallacia, poiché questi autori, come detto in partenza, hanno sempre fatto carico nelle loro esposizioni di un tentativo emancipativo non indifferente, come ideale di raggiungimento del compimento della propria teoresi. Alla base del discorso di Habermas, di Foucault e di Vattimo c'è stata la volontà di sdoganare il pensiero da questa gabbia di dipendenza dal potere: il descrivere una situazione non implica la sua causalità. A dire di Ferraris, l'ideale emancipativo del postmodernismo non ha avuto gli esiti a cui sperava di giungere, naufragando nel fenomeno diffusissimo del *populismo* odierno. Senza alcun dubbio per certi versi è stato così, ma non credo che ci sia da muovere accusa verso le origini di tale proposta, anzi, tali istanze teoriche sarebbe forse il caso di recuperarle e correggerle. Proprio dove si intravedesse una qualche *fallacia*, sarebbe il caso di portare una correzione. Gli ideali emancipativi del postmodernismo credo siano la base per poter ri-sdoganare il pensiero. Ripartendo da questo ideale, che reputo indubitabilmente e condivisibilmente nobile almeno in linea di principio, si può pensare di stabilire un nuovo corso in cui la filosofia può avere finalmente il suo ruolo di *attività dialogica e critica*, determinandone la sua stessa sopravvivenza.

Mantenendo saldo il principio di liberazione della ragione si può iniziare a percorrere una via dialogica come quella ipotizzata in partenza, poiché un dialogo può avvenire soltanto in un contesto di libertà (di parola). Riprendendo la riflessione di un autore postmoderno come Richard Rorty, soltanto un preimpostarsi del valore della *Democrazia* può garantire l'avverarsi effettivo del campo d'azione di ogni dialogo, anche quello filosofico. Questa è la strada da indicare contro il fenomeno dilagante del monologismo scienziata ed economicista. La figura del filosofo, colui che rende attiva e viva la filosofia, in questa prospettiva, dovrà essere la figura

⁹ M. FERRARIS, *Manifesto del nuovo realismo* Laterza, Bari 2012, pp. 88-91.

dell'*ironico liberale*, colui che si fa carico dei valori dell'*ironia*, della *contingenza* e della *solidarietà*, attraverso cui dare un fondamento alle pratiche discorsive ed alla loro coesistenza. L'intenzione di Rorty, ed il riferimento esplicito ora è al Rorty de *La filosofia dopo la filosofia*, mira proprio ad abbattere il carattere prepotente dei discorsi scientifici, autoespostisi come uniche voci in grado di perseguire progresso e miglioramento. Il filo conduttore del percorso teorico di Rorty non si limita soltanto a questo aspetto, è bene precisare infatti che è inerente ad un ambito più ampiamente sociale, in un contesto multiculturale e globalizzato come quello odierno. La proposta avanzata di una *post-filosofia* non va a decretarne la morte, come spesso e volentieri si è franteso per una cattiva lettura delle idee del filosofo americano. La *post-filosofia* è ancora filosofia, è altrimenti filosofia, è continuazione della filosofia. Una filosofia che si è autocriticata e posta in gioco con le altre forme di sapere, proprio come nella inquadratura declinata in partenza per il nostro discorso. È un rifiuto soltanto della filosofia intesa in senso tradizionale, quella filosofia che si è posta come *specchio della natura* e il cui frutto, nel corso dei secoli, è stato il dogmatismo. Si rimprovera in questo modo il dogmatismo di alcuni saperi specifici (quello scientifico ed economico), che si sono arrogati il ruolo di conduttori del gioco del sapere, e sarebbe ora paradossale ricadere in una filosofia stessa che si faccia dogma. Come precedentemente sostenuto, la filosofia, seguendo Wittgenstein, deve essere una attività, non una dottrina, e soltanto da questa conseguenza, poiché ciò che è inteso per attivo è necessariamente pratico ed *in gioco*, si può giungere al risultato sperato di una filosofia che si rappresenti come forza dialogica del domandare altrimenti e istanza critica non disposta all'appiattimento culturale e monologico. Percorrendo il pensiero di Rorty, ciò che si tenta è di proporre in questi termini una filosofia che sia ancora aperta, che sia ancora capace di dire la sua parola con e su i saperi vasti che la storia dell'umanità ha generato. La proposta di Rorty consiste in una *ridescrizione* del vocabolario filosofico della tradizione per permutarne una sopravvivenza che si affacci verso i mari di una filosofia ancora in rotta, non decretata definitivamente, né, tantomeno, morta. La filosofia dopo la filosofia è pur sempre ed ancora filosofia, capace ora di contestualizzarsi e ridescriversi in un orizzonte come quello odierno in cui ogni sapere, a meno del già teorizzato monologismo, deve necessariamente discutere ed intrecciarsi, sì per mantenerne la sopravvivenza, sì per proporre una continuazione evolutiva del percorso. In questo senso si può inneggiare ad un ideale di *progresso* del sapere, e quindi della ragione stessa, che risulta, ora, definitivamente incaricato del valore della *critica*, consapevole del suo ruolo di *garante del dialogo ed emancipato* dalle catene del monologismo.

La filosofia, assicurata dal valore democratico, che la precede non in un senso ontologico, bensì logico in questo contesto, può finalmente essere ancora, ed essere al modo del dialogo in un ottica di libertà di parola, di convivenza dei saperi, e condurre il suo viaggio verso il superamento positivo, forte della sua criticità. Così si può pensare razionalmente ad una post-filosofia, cosciente di sé stessa e prospettata verso quella che sicuramente non risulterà essere una fine. La filosofia, è bene precisarlo nel caso in cui non fosse apparso ovvio, deve primariamente criticare sé stessa per potersi porre come sapere critico. Ridescriversi, riproporsi, riattualizzarsi consapevolmente: «ridescrivere è più simile a riammobiliare una casa che a puntellarla o a costruirvi intorno barricate»¹⁰, scrive lo stesso Rorty. Riammobiliando la casa della filosofia, essa sarà più ospitale verso ogni sapere, ed ogni sapere sarà corrispettivamente più aperto alla sua parola.

Come proposto, partendo da una assunzione positiva degli ideali portanti del pensiero postmoderno, si è giunti ad una conclusione che necessariamente sfocia in una loro rivalutazione e riattualizzazione, sfruttando la posizione di uno dei fautori principali di quella che per alcuni è una deriva del pensiero, Richard Rorty. Proponendo l'ideale democratico alla base della possibilità di discorso, Rorty non fa altro che invitare a quel tentativo emancipatore che è stato proprio dei dibattiti delle filosofie postmoderne, almeno, come si è precisato, in linea di principio. La riuscita o meno di queste intenzioni non deve intendersi come un atto di colpa da

¹⁰ R. RORTY, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, Bari 2008, p. 58

imputare, bensì un momento da rivalutare con maggiore criticità e costruttività, per poter perseguire volontà che si è portata avanti in questo scritto.

Riaccompagnandoci, concludendo, al Wittgenstein che ci ha teso il braccio all'origine di questo saggio, «Un'opera filosofica consta essenzialmente di chiarificazioni. [...] La filosofia deve chiarire e delimitare i pensieri che altrimenti sarebbero torbidi e indistinti»¹¹: così essa sarà critica e attiva, capace di arginare il monolinguisimo *torbido ed indistinto*, nonché autoreferenziale e pericoloso del discorso scientifico-economico.

Il pericolo è quello di una mancanza di libertà individuale, ora, nel più complesso contesto sociale, poiché la detrazione di alcuni saperi a discapito di altri ritenuti superiori, non fa altro che fornire quella prospettiva per cui verrebbe a formarsi un uomo *ad una dimensione*. E con una umanità univoca, il problema ben più grande, al di là dell'occasione di una pura difesa della filosofia, risulta essere quello del disprezzo delle differenze e della discriminazione dell'essere altrimenti. Soltanto su uno sfondo di democratizzazione non intesa nel senso supposto dell'UE, secondo cui si tenderebbe ad un appiattimento delle particolarità in nome di una più generale e superiore ottica eurocratica, ma di una democratizzazione a la Rorty, come proposto, dove la Democrazia funge da presupposto del dialogo, è possibile salvificare ogni pratica di sapere, quella filosofica in primis.

Non credo di esagerare dicendo che una eliminazione della filosofia contribuirebbe non poco ad un degrado dell'umano in sé, stando ai caratteri fino ad ora esposti. Da sempre si è ritenuta propria dell'umano la sua capacità di porsi domande, non soffermandosi al mero apparire fenomenico del dato. Tale discorso, nei termini in cui si è condotto questo contributo, si riscontrano ora nel campo del *dato noetico* riconoscibile nelle varie forme di sapere che compongono l'arcipelago della cultura tutta. La prerogativa umana del domandare, e soprattutto del domandare ancora ed altrimenti, deve necessariamente esporsi in questo campo, il campo dello scibile, in ogni prospettiva percorribile. Per chi scrive il pericolo maggiore è proprio quello di tappare lo sfogo d'aria del domandare nel farsi egemonico di alcuni poteri/saperi determinati. Discapitando ed emarginalizzando conoscenze propriamente umane come quella filosofica, si mette, in un certo qual modo, fine ad una peculiarità umana, degradando la forza della ragione a debolezza della constatazione, all'accettazione passiva di monologhi in realtà vuaci. L'esigenza dei tempi è quella della produzione di un sapere tecnico, pratico e capace di procurare l'utile ad ogni costo, e questo è messo propriamente in pericolo dalla capacità critica ed emancipativa della filosofia come dialogo che si è voluta esporre come posizione condivisibile. Nello stesso passo in cui Hegel sostiene che la filosofia incominci il suo volo sul far del crepuscolo, egli sostiene anche che la filosofia deve intendersi come il pensiero appreso al suo tempo. Se i tempi bui di cui si è parlato in questa introduzione non possono essere altrimenti, la filosofia reagirà di conseguenza, perché tante volte si è dichiarata la morte, ed è forte la convinzione che anche questa volta la filosofia sarà in grado di rinascere e continuare la sua millenaria storia. Di seguito, in conclusione, segue una proposta che scaturisce proprio da questo assunto hegeliano, per una riconciliazione interna della filosofia, in modo da adeguarsi ed adeguare a sé stessa alla più stretta contemporaneità.

2. La proposta di un incontro

La proposta che voglio avanzare consiste nel porre fine ad una diatriba interna alla filosofia, sulla differenza e lontananza tra *filosofia continentale* e *filosofia analitica*. Per filosofia continentale si intende quella filosofia che dal suo principio si è svolta nel continente europeo, per filosofia analitica invece quella tradizione abbastanza giovane che ritrova la sua pratica nei paesi di lingua anglofona, con particolare riferimento agli Stati Uniti, l'Inghilterra e di recente l'Australia. La differenza, ovviamente, non consiste in una semplice constatazione geografica.

¹¹ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, prop. 4.112, Einaudi, Torino 2009, p.50

Essa scaturisce da una disuguaglianza di stile e di approccio, nonché di tematiche trattate. Dando per scontato in questa sede che sia risaputo cosa si può intendere per filosofia continentale (a cui non sono assolutamente estranei i tratti riportati nel paragrafo precedente), esporrò brevemente le caratteristiche principali di ciò che si può ritenere essere la filosofia analitica, per poi avanzare l'esplicita proposta di un congiungimento tra i due modi di fare filosofia, ancora in questo caso per una garanzia di sopravvivenza e sviluppo generale del sapere filosofico stesso.

La filosofia analitica, questo è importante, vede la sua nascita nell'intrecciarsi del fenomeno culturale del *Neopositivismo logico* della scuola di Vienna e dalle filosofie di autori ben precisi come Frege, Russel, Moore e Wittgenstein, del quale soprattutto, conseguentemente alla doppia periodicità del suo pensiero, scaturiranno ben due diverse correnti¹².

Dunque, questo approccio filosofico, ai suoi albori, si presenta subito con le caratteristiche specifiche di essere una filosofia dedicata prevalentemente al problema del *linguaggio*: sull'assunto wittgensteiniano, già riportato, per cui la filosofia deve intendersi come attività chiarificatrice di problemi linguistici (i quali rispecchierebbero la logica del pensiero stesso). L'ambiente analitico, primariamente, si pone come ambito specificatamente rivolto al problema logico-linguistico per prendere in seguito delle caratterizzazioni proprie che pian piano si distaccheranno dall'atto di nascita ancora legato alla sua derivazione continentale. Altra caratteristica che infatti col tempo ha rappresentato una vera e propria identificazione di riconoscimento del fare analitico risiede nel rapporto privilegiato che questa filosofia intrattiene con le scienze, particolarmente con la fisica e le neuroscienze. A mio dire questo aspetto rappresenta al meglio il fattore che si vorrà poi affiancare al fare tradizionale della filosofia continentale, tenendo però da parte le esagerazioni a cui spesso si è assistito, nell'arco della sua pur sempre recente storia, di totale devozione scienziata, che renderebbe inoltre vana tutta la prospettiva che si è tentato di portare avanti in questo testo. Superato questo periodo che potremmo, tagliando un po' il discorso, definire come di riflessione sul sapere scientifico, arrivando ad oggi, l'ambito di indagine della filosofia analitica (tenendo sempre presente che in questa sede si sta intrattenendo una esposizione del tutto riduttiva di un fenomeno che andrebbe ampiamente indagato e descritto) può ritenersi essere ristretto a quello della filosofia della mente e dell'ontologia¹³. Costante mai disconosciuta durante tutta la storia di questo approccio filosofico resta fondamentalmente il rifiuto della metafisica, sulle cui ceneri e sulla cui perpetuata demolizione anzi ebbe origine questa corrente.

Per queste differenze manifeste, soprattutto nel rifiuto totale dell'approccio metafisico alla filosofia, classicamente filosofia analitica e continentale si sono contese il trono della filosofia, in un forte contrasto esplicito. Precisando, anche nel post-moderno europeo è stata forte la contestazione della metafisica, e questo è riscontrabile come un punto di incontro tra i due stili¹⁴.

Credo che questa situazione di reciproca diffidenza per i metodi e i problemi di cui ognuna si occupa non sia per nulla proficua e che si risolva in un metaproblema del tutto vago e insostenibile. Al contrario, per chi scrive, sarebbe del tutto fruttuoso mettere insieme le istanze caratteristiche dei due metodi, ricavandone positive conseguenze dai risultati individuali acquisiti in ogni campo. Così il discorso della filosofia sarebbe unico, ma non nel senso di univoco, ma nell'accezione di *unificato*, poiché diverrebbe dialogo costruttivo (e non distruttivo!) già in sé,

¹² Mi riferisco alla distinzione ormai datata ma pur sempre coerente svolta da Bergmann tra 'Filosofia del Linguaggio Ideale' e 'Filosofia del Linguaggio Ordinario', corrispettivamente ispirate al pensiero del primo e del secondo Wittgenstein. Si confronti in ogni caso G. BERGMANN, *Meaning and existence*, University of Wisconsin Press, Madison 1960 e R. RORTY, *La Svolta linguistica*, Garzanti, Milano 1994.

¹³ Per ovviare alle carenze storiche dovute ad esigenze espositive si rimanda a AA.VV., a cura di F. D'AGOSTINI, N. VASSALLO, *Storia della filosofia analitica*, Einaudi, Torino 2002.

¹⁴ Cfr. F. D'AGOSTINI, *Analitici e continentali*, Raffaello Cortina Editore, Torino 1997 per un migliore dettaglio storico dei punti di incontro e di divisione dei due canoni filosofici.

reso disponibile al perseguimento di un fine comune, necessario in una situazione culturale come quella odierna. Così la filosofia oltre che ad essere critica nel senso delineato in precedenza, avrebbe l'opportunità di una audace *autocritica*, da cui scaturirebbe necessariamente un maggiore riscontro pratico e teoretico. La filosofia analitica potrebbe farsi portatrice di quella *rigorosità* e *chiarezza* che spesso risultano essere estranee alla filosofia continentale. Quest'ultima, invece, potrebbe avere la sua forza, nel dialogo interno reciproco, nella sua tradizione ultra-millenaria e nelle sue caratterizzazioni critiche di cui si è già esplicitato il significato.

Questo movimento di incontro sembra essersi finalmente avviato in quella proposta ultimamente sponsorizzata della *filosofia globalizzata*, sostenuta oltre che in ambiente anglofono anche nella recente esperienza teorica del *Neorealismo* italiano (e non solo), secondo cui tutti gli indirizzi filosofici recenti sarebbero convergenti in una nuova 'Internazionale' della filosofia con sfondo ontologico. Tra le giovani menti filosofiche del panorama mondiale spicca quella del tedesco Markus Gabriel, che con Maurizio Ferraris si fa sostenitore accanito di questo determinato modo di concepire una nuova filosofia all'insegna dell'indistinzione delle due tradizioni. Seguendo Gabriel:

La nuova "Internazionale" della filosofia è infatti fondata su un nuovo universalismo che permette, tra l'altro, una varietà ontologica [...] Così la scena filosofica post-moderna, sorprendentemente, non potrebbe essere più emozionante e c'è una speranza sostanziale per una nuova filosofia globale. Questo movimento globale è, in un certo senso, più rilassato rispetto alle turbolenze epistemologiche del secolo scorso.¹⁵

Proprio questa *speranza sostanziale* di Gabriel per una filosofia globale deve essere conseguita per giungere al traguardo di una filosofia nuova, non intendendo una filosofia che sia altrimenti dal suo essere propriamente, bensì *rinnovata*, capace di sostenere il peso dei tempi e di adeguarsi, in grado di esserne voce attiva nel grande percorso del pensiero. In riferimento a ciò si auspica il finale della partita troppo a lungo combattuta tra filosofia analitica e continentale per l'egemonia, una partita da cui non deve venire fuori nessun vincitore e nessuno sconfitto, ma il cui risultato deve essere la possibilità di andare ormai avanti insieme. La filosofia identificabile con il continente europeo dovrebbe far tesoro della sua lunga esperienza, della sua tradizione, della sua storia, però intendendo questo prezioso bagaglio nel senso della *geschichtlichkeit*, ovvero al modo dell'accadere storico come senso destinale, e questo è possibile mantenendo vive e presenti le istanze del passato¹⁶ che permetterebbero che questo *accadere ancora* sia assicuratore di una permanenza forte e progressiva della ragione. Come si è sostenuto precedentemente, ad esempio, sarebbe il caso di non liquidare in un fenomeno anichilente tutta la stagione del post-moderno, ma portarne avanti i presupposti positivi che ancora tanto possono fruttare alla filosofia. E non è questo l'unico caso, ma andrebbe compiuto un movimento di *Aufhebung* anche verso ciò che di costruttivo ha prodotto la riflessione attenta dell'ermeneutica, del pensiero politico, della critica della scienza, della fenomenologia tutta, della lunga esperienza storicista, della decostruzione e quanto altro, sicché da conservare ciò che queste filosofie hanno saputo al meglio proporre e superarne i momenti di eventuale fallimento. Tutto questo in accordo definitivo con la giovane esperienza della filosofia analitica, capace di portare freschezza in un ambiente che altrimenti avrebbe anche corso il rischio di risultare stantio, forte di quei presupposti e di quelle ambizioni in cui è facile identificarla: la rigorosità dei suoi metodi, l'oggettività fondata di alcuni discorsi interni a questo movimento,

¹⁵ M. GABRIEL, *Il senso dell'esistenza. Per un nuovo realismo ontologico*, Carocci editore, Roma 2013, p.27.

¹⁶ Cfr. F. DE NATALE, *La presenza del passato. Un dibattito tra filosofi italiani dal 1946 al 1985*, Guida, Napoli 2012, in cui questa posizione teorica è descritta al meglio.

l'opera di chiarificazione continua, la ricchezza che può derivare dall'esperienza a stretto contatto con le così dette *scienze dure*¹⁷, i principi prodotti nell'arco della sua riflessione.

Credo che in questo modo si possa assicurare alla filosofia la necessarietà di essere *post-filosofia*, che abbia superato sé stessa quasi in senso superominico, e proporsi capace di tendere la mano al periodo storico in atto, in questo background in cui se ne minaccia la fine. In tal modo la filosofia *unificata* nelle recenti espressioni teoriche, può nel migliore dei modi rappresentare quel ruolo che le si è affidato di *attività critica e dialogica*, da cui far scaturire una emancipazione della/e ragione/i per mezzo del suo provocare una domanda ulteriore, non soltanto nei saperi già descritti, ma, ora, anche circa i gravi momenti che la cultura in genere sta attraversando.

Questa proposta di una difesa della filosofia è consapevole di essere soltanto *una* delle più disparate modalità in cui si può portare avanti una arringa difensiva in favore della sopravvivenza della filosofia. Rappresenta soltanto un'indicazione teorica e una proposta che si ritiene fondata nella sua modalità d'essere propinata. Tutto questo discorso è consapevole di essere parte delle tante *voci* che si auspica di sentire in questo momento, internamente ed esternamente alla filosofia, proprio a partire da questo retroterra sperato e augurato di unificazione, in cui ogni voce non sarebbe monologica, bensì farebbe così parte del coro di cui la filosofia deve comporsi per portare avanti tutta la sua lirica. Esistono *le* filosofie ed essere devono convergere tutte nella filosofia, come disciplina o come esperienza teorica privata e pubblica. Dando spazio ad ogni filosofia ci si fa difensori del pensiero che si sta tentando di annientare, poiché paradossale risulterebbe a questo punto compiere un gesto di imposizione unica proprio in questo discorso. Per questo è stato bene chiarire cosa si intendesse per unificazione della filosofia: quell'unificazione che compone una squadra, un gruppo sociale, una cultura, un coro appunto, dove ogni individuo non risulti più essere misconosciuto in favore del riconoscimento univoco e solitario delle scienze positive ed economiche, ma sia parte integrante di un più ampio intrecciarsi dei saperi, pur sempre in grado però di poter aprire la sua porta dall'interno della sua casa.

Indice bibliografico

- AA.VV., a cura di D'AGOSTINI Franca, VASSALLO Nicla, *Storia della filosofia analitica*, Einaudi, Torino 2002
- BERGMANN Gustav, *Meaning and existence*, University of Wisconsin Press, Madison 1960
- D'AGOSTINI Franca, *Analitici e continentali*, Raffaello Cortina Editore, Torino 1997
- DE NATALE Ferruccio, *La presenza del passato. Un dibattito tra filosofi italiani dal 1946 al 1985*, Guida, Napoli 2012
- FERRARIS Maurizio, *Manifesto del nuovo realismo* Laterza, Bari 2012
- FOUCAULT Michel, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1998
- GABRIEL Markus, *Il senso dell'esistenza. Per un nuovo realismo ontologico*, Carocci editore, Roma 2013
- HABERMAS Jürgen, *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari 1990
- HORKHEIMER Max, *Eclisse della ragione*, Einaudi, Torino 2000
- LYOTARD Jean-François, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 2012

¹⁷ Ci si riferisce a quelle scienze definite 'hard science' e che corrispondono alla fisica, la biologia e la chimica.

RORTY Richard, *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, Bari 2008

RORTY Richard, *La filosofia e lo Specchio della Natura*, Bompiani, Milano 1986

RORTY Richard, *La Svolta linguistica*, Garzanti, Milano 1994

VATTIMO Gianni, ROVATTI Pier Aldo, a cura di, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 2010

WITTGENSTEIN Ludwig, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 2009

WITTGENSTEIN Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, prop. 4.112, Einaudi, Torino 2009

FILOSOFIA A SCUOLA: QUALE FUTURO?
Note a margine della Costituente di Filosofia

Cristina Boracchi

Sono passati diciassette anni dalla redazione del documento finale che a Ischia vedeva firmatari docenti universitari e liceali, teoreti ed epistemologi quali L. Ardiccioni, Luciano Malusa, Domenico Massaro, Virgilio Melchiorre, Paolo Parrini, Carlo Sini, Emidio Spinelli che, sotto la guida di Riccardo Ruschi e l'Istituto per gli Studi Filosofici di Napoli e la allora rivista "Informazione filosofica" esprimeva con un Manifesto - *La filosofia nella scuola di domani* - le linee programmatiche per la docenza della filosofia nella scuola italiana.

Molte erano le aspettative per il futuro della filosofia nel riordino dei cicli, alla luce dei nodi problematici ma anche delle prospettive che si stavano aprendo, complice un forte lavoro di raccordo fra scuola e ricerca. Allora si parlava della necessità di estendere la docenza di filosofia a tutte le scuole secondarie di secondo grado, sottolineando il ruolo formativo della filosofia e la necessità di non privare di un diritto di cittadinanza gli studenti degli istituti tecnici e professionali; si sottolineava la necessità di inserire la pratica filosofica anche in quello che ora è chiamato primo ciclo di istruzione, sottolineando la valenza logico-argomentativa della filosofia praticata attraverso il metodo della *Philosophy for Children*; si chiedeva il superamento dell'approccio manualistico e storico per aggredire il sapere filosofico attraverso percorsi teorici e fondati sulla analisi dei testi, a fronte di un congruo numero di ore dedicabili allo scopo.

Il riordino dei cicli a firma Gelmini non ha dato seguito all'ampio dibattito di allora, che si è riaperto con analoghe istanze ancora oggi, con la Costituente di Filosofia riunitasi ancora in Assemblea Nazionale in data 12 ottobre 2014 a Roma, presso l'Associazione Esquilino Domani, al fine di continuare un discorso che da un anno sta avanzando fra istanze culturali e didattiche e istanze politico-sindacali. Infatti, lo sfondo della discussione consiste nella critica alla visione renziana della scuola che è percepita come aziendalistica e privatistica, tesa alla marginalizzazione dei saperi critici e dimentica della disciplina filosofica, a fronte della rivalutazione della musica, della geografia, della pratica sportiva e dell'arte, nella prospettiva della valorizzazione del patrimonio culturale nazionale.

Restituire alla filosofia il ruolo che le spetta, dunque, è l'obiettivo della azione condotta, anche ridando posti di lavoro ai docenti della disciplina, posti che sembrano a rischio a fronte della paventata riforma della classi di concorso come pure della ipotesi, ancorché remota e non presente ancora nel documento programmatico del governo - se non come sperimentazione, ad oggi non legalizzata come da recente sentenza del TAR del Lazio pur a fronte delle dichiarazioni ministeriali in merito alla volontà di continuare quanto avviato - di percorsi superiori quadriennali che, se non prevedono una rilettura di tutta la filiera formativa e si esprimono solo come taglio di un anno di studio a scopi di *spending review*, certamente non vanno nella direzione di una "buona scuola".

Tale impostazione critica della Costituente comporta di entrare nel merito di alcune questioni chiave, molte delle quali in perfetta continuità con la esperienza del 1997 e con molte tangenze con i documenti della Commissione Didattica della SFI, pubblicati sul numero 7 di "Comunicazione Filosofica".

Prima fra tutte, la estensione della filosofia a tutti gli istituti secondari di secondo grado. È infatti convinzione condivisa che la filosofia come disciplina curricolare assolve ad una funzione

irrinunciabile di tipo formativo e orientante. La filosofia, proprio perché deve confrontarsi con la realtà storica, deve divenire patrimonio di ogni curriculum scolastico superiore nelle forme e nelle metodologie applicabili correttamente ai diversi contesti formativi, al fine di promuovere un processo di maturazione in un soggetto che si trova ad interagire con la realtà esterna e porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze di vita, per contribuire al progresso sociale nel pieno sviluppo della persona proprio come recitato dal documento Unesco di Bratislava 1970.

In piena sintonia con le riflessioni di Ischia, anche nella Costituente si ritiene che la filosofia operi affinché l'esperienza formativa, che passa attraverso i saperi disciplinari, si traduca in scelte umane e professionali e porti gli studenti a saper progettare, decidere, costruire e ricostruire percorsi di vita e di realizzazione di sé. Il contributo della filosofia si propone allora come strategia che aiuta il soggetto stesso ad essere artefice del proprio orientarsi, a conoscersi, costituendo il proprio modello esistenziale, ponendosi in modo consapevole e critico rispetto a situazioni in evoluzione che richiedono capacità reattive e coerenza di scelte, fornendogli esperienze significative per la personalità che è in via di sviluppo. La filosofia costituisce dunque un elemento comune per i diversi indirizzi di studio superiore. Persino nella fase pre-adolescenziale, peraltro, si potrebbe auspicare l'inserimento della riflessione filosofica all'interno del curriculum per concorrere - con le altre discipline - alla definizione di attitudini logico-argomentative in connessione con l'area scientifica e letteraria e all'accostamento alla problematizzazione delle proprie esperienze. Ne deriva la visione di una scuola che non è immediatamente professionalizzante ma che comunque nella sua attitudine alla criticità si apre al mondo produttivo, proprio nel momento in cui si auspica il superamento della dicotomia fra formazione e orientamento e si prospetta un nuovo umanesimo in cui ricerca e produzione, appunto, possano convivere anche all'interno dei curricula scolastici.

In questo senso, se la filosofia è esperienza culturale alla quale tutti abbiano diritto, ne deriva la necessità di estenderla anche alle scuole tecnico-professionali: tale scelta si configura peraltro come una scelta democratica in quanto mira a superare una distorta visione elitaria della filosofia, visione smentita dal proliferare di festival o feste della filosofia che vedono la partecipazione sul suolo nazionale di grandi numeri di formazione eterogenea e di target diversissimi, proponendosi essi stessi con modalità specifiche sia al mondo dei bambini sia ad adulti non necessariamente specializzati nel settore.

Segnali positivi in tale direzione stanno emergendo da parte di rappresentanti del MIUR: nella sessione varesina e comasca tenutasi il 16 ottobre 2014 a Tradate nell'ambito del tour ministeriale di consultazione sul documento "La Buona Scuola", infatti, il dott. Chiappetta ha espressamente indicato la sua convinzione positiva in merito, sollecitato in tal senso anche dal prof. Minazzi - Insubria - che da anni opera anche come SFI varesina per la estensione della filosofia nei curricula superiori non liceali con il progetto "Giovani Pensatori", ma certo siamo lontani da questo sul piano normativo. Eppure, è un dovere per lo Stato favorire una crescita di consapevolezza culturale anche a chi sceglie più chiaramente l'indirizzo professionale: si tratta di avere a cuore la globalità della persona non negando a nessuno il diritto di collocarsi a pieno titolo nella storia, acquisendo strumenti di giustificazione consapevole della propria visione del mondo e fondata delle proprie opzioni.

Sull'altro versante delle proposte emergenti, ovvero la estensione al quinquennio superiore dell'insegnamento e della pratica della filosofia, il dibattito si sposta sul come la filosofia ponga attenzione al metodo argomentativo e agli strumenti che permettono un ripensamento sul significato delle operazioni logiche anche con l'obiettivo di saper dare e chiedere ragione della posizione propria e altrui, in un concreto e fattivo esercizio di consapevolezza critica e di pluralismo democratico. Questo senza cadere nella tentazione, a nostro avviso, della modaiola pratica del *debating*, che pur essendo estremamente interessante pure non esaurisce nella sua rigidità esecutiva il potenziale logico della argomentazione filosofica, non riducibile ad un fo-

rum di polemica ammantata di retorica e di sofistica esercitazione. In tale direzione crediamo che ancora sia valido il Manifesto di Ischia, che ricordava come la didattica della filosofia dovesse essere “attiva”, utilizzando una pluralità di modelli, di metodologie e di tecniche, che tendono a promuovere nei discenti un’esperienza di ricerca filosofica centrato sul dialogo con gli autori attraverso il testo, per permettere allo studente anche di narrare aspetti della propria vita attraverso i concetti, le parole, gli stili, i contenuti e i modelli di razionalità ed espressivi della filosofia.

In questa prospettiva contenuti e forme della filosofia possono in effetti costituire elementi di trasformazione di crescita per lo studente.

Per aderire alla Costituente o inviare materiali, ricevere informazioni, si consiglia il blog costituente filosofia.blogspot.it e per contatti si rinvia all’indirizzo mail costituente.filosofia@gmail.com. Nell’archivio della Costituente si possono anche rinvenire i documenti citati nel presente articolo.

Presentazione

Bianca Maria Ventura

Le relazioni che seguono sono tratte dal programma di conversazioni filosofiche presentate alla Rassegna *I venerdì della filosofia*, organizzata dalla sezione di Ancona della Società Filosofica italiana, con l'intento di offrire alla cittadinanza l'occasione per riflettere su alcuni temi squisitamente filosofici dei quali si è riscoperto un profondo interesse anche da parte di chi non è "filosofo" di professione. L'iniziativa – che si è svolta ad Ancona, presso la sede della seconda Circostrizione dall'11 aprile al 30 maggio, si colloca nell'ambito della formazione permanente degli adulti di cui da anni la sezione dorica della SFI si occupa. Presentiamo qui una rosa di tre relazioni di argomento diversificato, costruito tutte con l'intento di rendere attuale e da tutti fruibile la lezione dei grandi filosofi.

SAPERE AUDE: UN INVITO ALLA RESPONSABILITÀ DEL PENSARE

Paola Mancinelli

§1. Quando la conoscenza non paralizza il pensiero

Fra la speculazione futile e l'azione sconsiderata/Molti sono impegnati a scrivere libri e a stamparli/molti desiderano vedere il loro nome a stampa/ molti leggono solo i risultati delle corse. (Cori da La Rocca).

L'incipit, tratto da uno dei più significativi poemi di T. S. Eliot, sembra essere specchio della nostra condizione esistenziale. L'epoca dei villaggi globali e delle distanze accorciate, l'epoca della comunicazione e dell'informatizzazione, l'epoca che sembra moltiplicare informazioni è esattamente quella della speculazione futile, dato che si illude di manipolare nel virtuale il mondo, e di imporre come verbo di una nuova metafisica quella presunta oggettivazione che è ben presente ad Heidegger quando scrive dell'epoca delle immagini del mondo. Su queste si è sempre pensato di stabilire istanze cognitive, basate su di una *oggettivazione* che si compie «in un rappresentare, in un porre innanzi (*vor-stellen*) che mira a presentare ogni ente in modo tale che l'uomo calcolatore possa esser sicuro cioè certo (*gewiss*) dell'ente».

In tal modo non si dà conoscenza se non attraverso questa oggettivazione del rappresentare la quale assume via via il carattere di ricerca scientifica, secondo quanto Heidegger non manca di specificare ulteriormente: «la scienza come ricerca si costituisce soltanto se la verità si trasforma in certezza del rappresentare».¹

Si possono evincere proprio qui le basi della tecnica che presenta una conoscenza declinata nell'ambito di una speculazione che assurge a paradigma di profitto, tradendo inevitabilmente la vocazione di una conoscenza che si esplica come emancipazione e come libertà già dai suoi primordi. Ecco dunque perché il connubio Heidegger-Eliot illustra efficacemente anche come si tratti di una *concupiscentia sciendi* che fa venir meno la stessa coscienza di un sapere la cui autenticità e la cui possibile istanza formativa passa attraverso una indagine appassionata di se stessi e nella decifrazione del mistero che ha origine da un thauma e che si può riassumere nella domanda fondamentale, antropologia, scientifica, metafisica ed in ultima analisi teologica sul perché vi è piuttosto l'essere che il nulla.

L'imperativo kantiano che apre lo scenario dell'illuminismo e che abbiamo scelto come titolo, ovvero *sapere aude* sottende in ultima analisi l'esigenza di riprendere a pensare *il più profondo* pur mentre si conosce *il più vasto*, coniugando ragione e passione in un paradigma umanistico volto ad unificare i saperi, secondo quanto chiosa in modo efficacissimo Edgar Morin:

Portiamo all'interno di noi stessi il mondo fisico, il mondo chimico, il mondo vivente e nello stesso tempo ne siamo separati dal nostro pensiero, dalla nostra coscienza, dalla nostra cultura. Così cosmologia, scienze della terra, biologia, ecologia permettono di situare la doppia condizione umana naturale e metanaturale. Conoscere l'umano non significa separarlo dall'Universo ma situarvelo².

Se così stanno le cose è necessario colmare questo scabroso fossato e fare in modo che il conoscere ed il pensare (altre due imprescindibili istanze kantiane possano ancora articolarsi

¹ M. Heidegger, *Holzwege*, trad. it e cura di P. Chiodi, *Sentieri interrotti*, La Nuova itala, Firenze 1950, pp.83-84

² E. Morin. *La tête bien faite*, trad. it. Di S. Lazzari, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000, pp.13-14.

nella passione della ragione, rendendo la seconda sempre più capace di apertura sapienziale, sempre più via di possibili interconnessioni.

§2. La vita della mente e l'ordine del cuore: attualità del paradigma di Pascal

L'immagine della canna pensante di Pascal si imprime nella memoria sia per la sua *finesse* che per la sua eleganza. Essa dice dell'essenza umana e mentre definisce il rapporto dell'uomo con il silenzio abissale dell'universo, permette anche di evidenziare che, nella miseria, si sviluppa la vera grandezza di una creatura che sa chiedersi chi sia e dove mai sia destinato ad esplicitarsi il suo essere *viatrix*. Tuttavia questo implica un punto di giuntura fra conoscenza e pensiero, un respiro cosmico che si immette nello stesso respiro dell'anima. Ragione invero sufficiente per dire, parafrasando Kant che il conoscere senza pensare non è che una ben misera ragione strumentale, ma, per contro, che il pensare con il conoscere è l'acquisizione più autentica del valore creaturale dell'uomo e del cosmo. Cultura non è forse *Bildung*, coltivazione di sé e non è forse la misura classica del *kalos kai agathos* a determinare questo equilibrio così fine e sottile fra il pensare ed il conoscere? Bene lo intendeva Hannah Arendt nei suoi due capolavori come *Vita Activa* e *La vita della mente*. La filosofa tedesca, cercando in un serrato colloquio con il mondo classico, la designazione di una fenomenologia dell'essere e dell'azione umana, si profonde proprio in una digressione lucida e penetrante come è capace lei.

Ne *La vita della mente*, così scrive:

il bisogno stringente di ragione è insieme qualcosa di più e di diverso rispetto alla semplice ricerca e desiderio di conoscenza. La distinzione delle due facoltà intelletto e ragione coincide di conseguenza con la distinzione fra due attività spirituali completamente diverse, pensare e conoscere e tra due ordini di interessi altrettanto diversi, il significato per la prima categoria e il sapere per la seconda³.

La decisione per la conoscenza può assumere certo un carattere scientifico ma quando si esplica su ciò che vale la pena conoscere, lo supera di gran lunga per raggiungere la condizione umana. Da un punto di vista fenomenologico, la cosa risulta tanto più vera. L'episteme greca in tal senso ha molto da insegnarci. La scienza e la sua verità nascono da un mondo comune che di volta in volta accade attraverso le relazioni, quindi essa non dovrebbe essere sic et simpliciter un codice neutro quanto, invece, speculazione pura capace di rendere ragion degli stessi limiti del progresso tecnico e di riflessione su ciò che è umano. Su questo sfondo sarebbe totalmente confutato quel principio heideggeriano secondo il quale la scienza non pensa.⁴

Impossibile non evidenziare, qui, la ricaduta assiologica della conoscenza che sancisce da un lato l'eccedenza della vita e dall'altro la natura trascendente dell'uomo. Proprio per questo motivo Hannah Arendt chiosa molto suggestivamente sulla finalità della verità come compito del pensare, essendo una comune azione del vivere nella comunità interumana.

Tuttavia, non è forse il pensiero che delineando li confine della conoscenza richiama a quell'aspetto ulteriore dell'umanità che può aiutare ogni essere creato in un agire comune di responsabilità per il mondo?

La filosofa tedesca sembra problematizzare quanto Adorno in modo aforistico asserisce: per nessun altro motivo è legittima la conoscenza se non per quella luce di redenzione che deve promanare attraverso di essa. Letto sotto questa luce l'invito kantiano ad osare sapere risuona come una domanda di senso che esige il postulato dell'ulteriorità come bisogno di verità e di bellezza che contrassegna il fecondo sbilanciamento dell'uomo e non certo come dato

³ H Arendt, *The life of the mind*, trad. it. Di G. Zanetti, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1978, pp.95-96.

⁴ Su questo si veda il nostro studio *e ragioni del bene, Fenomenologia della libertà in H. Arendt*, deComporre Edizioni, 2014, p.186.

consolatorio che tenderebbe a liquidare il cumulo di macerie che la storia ci presenta. Del resto è proprio questo uscire dalla neutralità strumentale e prendere posizione con il pensiero attiene ad una sempre possibile concretizzazione della conoscenza, ove per concretizzazione intendiamo, con Vico ciò che con-cresce nella storia ed attraverso la storia dell'uomo e ciò che, nonostante la contingenza e la fragilità della sua creata fibra, egli è destinato a lasciare una traccia, segno del suo insonne superarsi. Ed è questo il senso di un radicale rischio nel quale l'essere umano si riscopre, cullata ombra, appena franta ma carica di stupore d'immensità (G. Ungaretti).

§3. Oltre la ragione strumentale: Pensiero come critica della cultura

Il rapporto tra tecnica ed esistenza dovrebbe costituire un serio oggetto di analisi, dato che è una vera e propria mistificazione il fatto che la tecnica apre un campo di neutralità. Non solo essendo im-posizione (*Vor-stellung* per dirla con Heidegger) essa viene a determinare una *Weltanschauung*, ma la sua imposizione diviene anche distorsione (*Ver-stellung*) che sconfinata nell'ideologia. Un' intera costellazione di filosofi possono convergere attorno a questa istanza, nonostante la diversa provenienza da Nietzsche ad Adorno, passando inevitabilmente attraverso Heidegger⁵.

D'altro canto, però, non si possono trascurare neppure le istanze critiche e profetiche espresse dagli autori della Scuola di Francoforte che disegnano un quadro assolutamente nitido dei risvolti ambigui e grigi dell'emancipazione della ragione tramutatasi in affrancamento dal valore assiologico di una verità liberante ed autentica. Il mondo vero divenuto favola, per parafrasare Nietzsche si staglia su di un orizzonte di alienazione e disumanizzazione ne quale la declinazione tecnica pare escludere le istanze critiche di un pensiero che non vuole smettere di essere riserva critica laddove intende lavorare con la scienza per poter contribuire a quella unificazione dei saperi tanto cercata.

Non è un caso che un filosofo e matematico come William Kingodum Clifford si esprima in questi termini:

Se un individuo, credendo qualcosa che gli era stato insegnato da bambino o di cui era stato convinto in seguito, soffoca e respinge dubbi che gli vengono in mente, evita di proposito la lettura di libri e la compagnia di persone che mettono quella credenza in discussione o la contestano, e considera empie le domande che è difficile porle senza turbarla, allora la vita di costui è un lungo peccato contro l'umanità⁶.

La posta in gioco è proprio quella che si diceva: nessuna conoscenza tecnica, nessuna scienza può chiamarsi fuori da una posizione etica in nome di una presunta neutralità, né tanto meno mettere alla porta l'umanità stessa dello scienziato e del ricercatore. Ci sembra che il richiamo rigoroso di Husserl al mondo della vita fornisca una indicazione molto chiara che emerge in maniera ancora più forte nella sua opera sulla crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale altrimenti nota come *Krisis*. La fenomenologia di Husserl in quanto scienza della pura manifestazione, fa spesso riferimento alla *Lebenswelt*, il mondo della vita, dato che quest'ultimo costituisce una riserva di senso correlato a vissuti intenzionali della coscienza.

Tuttavia, è importante che si definisca bene ciò che tale espressione intende e per questo seguiremo Husserl passo passo.

⁵ Cfr. M. Heidegger, *Vorträge und Aufsätze*, trad. it di G. Vattimo, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976. Da notare, qui, in particolare l'importante saggio sulla questione della tecnica.

⁶ W. K. Clifford, *On the aim and instrument of scientific thoughts. The ethic of religion The ethic of belief*, trad it di C. Bartocci e G. Giorello, *Etica, scienza e fede*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

Innanzitutto egli procede per contrapposizione, opponendo il mondo della vita al mondo scientifico oggettivo galileiano.

Già con Galileo cominciò la sovrapposizione della natura idealizzata con quella della natura intuitiva pre-scientifica. Così ogni riconsiderazione occasionale (e anche filosofica) che risalga al di là delle regole d'arte secondo cui si svolge un certo lavoro, al suo senso proprio si arrestò sempre alla natura idealizzata senza penetrare radicalmente fino al fine ultimo che la nuova scienza e la geometria da essa inseparabile procedendo dalla vita pre-scientifica e dal mondo circostante, doveva fin dall'inizio perseguire, un fine che pure rientrava in questa stessa vita e che non poteva che riferirsi al mondo della vita⁷.

Come dire che si evince dal rigore galileiano una natura oggettivata e ridotta alla misurazione, così da operare una separazione fra sapere scientifico e sapere prescientifico, ma anche una sorta di fossato fra scienza e problemi del senso, scienza e storia. Di conseguenza, il passaggio ad un obiettivismo legato alla logica del dominio scientifico-tecnologico è già in nuce. Prosegue Husserl:

Poteva sembrare che la geometria, procedendo mediante "intuizioni" e mediante un pensiero immediatamente evidente e a priori, producesse una verità assoluta ed autonoma che, come tale, appariva senz'altro applicabile. « Galileo e l'epoca successiva non si accorsero che (...) quest'ovvietà era soltanto un'apparenza e che anche il senso dell'applicazione della geometria aveva sorgenti di senso molto più complicate⁸.

Il mondo della vita è quindi un orizzonte comune dove la soggettività umana, nel suo riferimento intersoggettivo si interroga sulle questioni di senso tipiche di una razionalità libera, come poteva essere quella degli ionici che facevano scienza senza troppe scissioni e che traducevano in problemi umani e filosofici le questioni scientifiche. Tale sospensione è giunta al suo culmine con la modernità, manifestando tutta la sua problematicità contrapposizione obiettivismo e soggettivismo. Husserl ritiene che l'esperienza del soggetto nel mondo della vita (*Lebenswelt*) non possa non tener conto anche di un legame fra scienza e storia, dato che prescientifico e scientifico sono inevitabilmente categorie umane. Si può cogliere, così, una riserva critica che sicuramente serve ad ogni scienza rigorosa che si avvale di un metodo matematico e ritenersi legittimamente parte della cultura tout court e a non ridursi ad una mera tecnica di *problem solving*. Forse in questo senso si può comprendere un'esigenza intrinseca al sapere di rifare il rinascimento.

Conclusione: Dialogo con se stessi e apertura al mondo

La mia lettera al mondo/messaggio affidato a mani / per me invisibili (E. Dickinson)

In questo percorso si intendeva delineare il compito del pensare come infinito attingimento dell'intrinseco valore di sé e come cosciente apertura al mondo mentre ci si piega in auscultazione di sé. Risuona contemporanea la voce di Platone che formula l'idea di filosofia come dialogo con se stessi, ritradotta nell'idea arendtiana di una vita della mente nella quale il pensare, profondamente apparentato con il *pondus*, il peso ed il valore, chiama l'essere umano ad uscire dalla propria neutralità, ad avere e prendere parte alla vita. Sostanzialmente si tratta della responsabilità del pensare che esige un farsi carico di ciò che si è e che interrompe inesorabilmente la serialità talora unidimensionale dell'uomo nella quale egli può incappare qualora abdichi alla sua singolarità. Per questo motivo ritorna con una pressante intensità la necessaria condizione della scelta di sartriana memoria, anche se, forse non la leggeremmo come

⁷ Husserl *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Phänomenologie* trad. it di E. Filippini, *La crisi della scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 1987 p. 79. D'ora in poi, *Krisis*.

⁸ *Krisis* 78.

“condanna a scegliere” secondo l’espressione letterale del pensatore francese, quanto invece come quella possibilità di riconoscersi nella propria essenza umana via via che la propria esistenza diviene una continua capacità di inizio. Si può ritrovare ancora una eco straordinariamente attuale della suprema lectio di Dostoevskij nel Grande inquisitore, nella quale ancora prima dell’esigenza del pane si impone l’esigenza di una libertà così radicale e così consustanziale all’umanità che non potrebbe altrimenti esplicarsi se non attraverso il compito di pensare inteso come ricerca ed attuazione di un senso. Da questo punto di vista il pensiero come infinito porsi il problema del senso segna già la capacità di agire andando persino controcorrente e affermando, in tal modo, la propria visione del mondo che fiorisce dalla propria coscienza storica. Del resto, come soleva affermare Hannah Arendt, chiunque osa dire la verità in un mondo di menzogna, lo sappia o no ha cominciato ad agire.

Certamente, però, vale la pena soffermarsi sul carattere che la conoscenza deve assumere in conformità a questa istanza del pensare. Esistono due opzioni fondamentali: quella di una conoscenza come ragione strumentale che si limita ad accumulare informazioni e che ancora una volta Eliot efficacemente definisce quell’ignoranza appresa conoscendo, o quella di un conoscere che sottende una continua, diuturna, personale elaborazione la cui ricaduta è la stessa domanda esistenziale. Del resto, chiedersi chi sono implica inevitabilmente che anche le stesse scienze cooperino a quella inevitabile ricerca di senso che contrassegna l’esistenza umana.

Il sapere nella sua istanza conoscitiva è assolutamente necessario ma il suo ruolo non può certamente limitarsi ad una sorta di espansione nozionistica, o, per usare un linguaggio attuale, di pura competenza. Piuttosto esso deve ritrovare la sua squisita radice di *colo*, coltivo da cui cultura, nella quale sempre ne va della dimensione umana.

Non a caso una pensatrice come Martha Nussbaum riconosce nell’istanza del Rinascimento la via per poter ricostruire una autentica civiltà. Ella scrive:

(...) nel rilanciare la cultura “non per profitto” non si tratta affatto di restaurare un qualche mandarinismo intellettuale, perché, quello che cerco sono cittadini responsabili, autonomi, autocritici, e riflessivi. Non mi interessa se leggano “Grandi Libri” o no - tranne per il fatto che alcuni di questi libri, come i dialoghi di Platone, sono in effetti molto utili per coltivare le abilità di cui parlo⁹.

Ritorna in questo auspicio della filosofa americana l’idea di un *frui* che corregga il mero *uti* e che apra alla cultura lo spazio di una cittadinanza attiva e cosciente.

⁹ M. Nussbaum, Presentazione di *Non solo per profitto* di M. Ferraris ne “la Repubblica”, 22/02/2010.

L'ARTE HA IN SE STESSA UN LIMITE? DALL'ESTETICA DI HEGEL

Michele Della Puppa

L'estetica è una disciplina relativamente nuova, nasce nel 1700 ad opera di Baumgarten e Kant come riflessione filosofica; ha come oggetto il bello e più in generale riflette sul significato e il valore dell'arte. Oggi la possiamo considerare una scienza autonoma rispetto alla filosofia. Se riconduciamo la parola scienza al termine tedesco *Wissenschaft*, riconosciamo come scientifica ogni forma di sapere o insieme di conoscenze, e quindi anche l'estetica, che segua un procedimento coerente e sistematico, indipendentemente dalla sua collocazione nella classificazione delle discipline e dell'argomento.

Il compito che l'estetica è venuta assumendo è anche quello di ricercare quei canoni, quei criteri che ci permettono di riconoscere un'opera, un'attività umana come artistica e quindi, più in generale, di individuare una linea di demarcazione tra arte e non arte.

“Compito dell'arte, scrive Hegel, è di rivelare la verità sotto forma di configurazione sensibile”. Nella mia comunicazione intendo partire proprio da Hegel, dalle sue Lezioni di Estetica perché è soprattutto in quest'opera postuma che il filosofo tedesco sviluppa in modo organico le sue considerazioni sul senso e il valore dell'arte che vanno ben oltre il contesto storico in cui visse e ci forniscono indicazioni che anticipano le tendenze dell'arte e dell'estetica contemporanee.

L'arte in quanto si occupa del vero come oggetto assoluto della coscienza, appartiene anch'essa alla sfera assoluta dello spirito, trovandosi perciò per il suo contenuto sul medesimo terreno della religione e della filosofia. (...) La forma dell'intuizione sensibile appartiene all'arte, cosicché l'arte è quella che presenta alla coscienza la verità sotto forma sensibile. Ma l'arte ha necessariamente un limite che la rimanda oltre se stessa: L'arte non vale più per noi come il modo più alto in cui la verità si dà esistenza (...) L'arte ha in se stessa un limite e passa a forme più alte della coscienza (...) Nel progredire dello sviluppo culturale di ogni popolo giunge l'epoca in cui l'arte rimanda oltre se stessa (...) La sua forma ha cessato di essere il bisogno supremo dello spirito ... Quest'epoca è la nostra. (Hegel, Estetica, Torino 1967)

L'arte è indubbiamente per Hegel tra le più alte manifestazioni dello spirito come la religione e la filosofia in quanto manifestazione dell'idea. Se ne deduce che un'opera assume valore e significato artistici se è capace di comunicare universalmente un'idea, svolge così una funzione conoscitiva. Esprimendosi in un linguaggio che utilizza forme sensibili, ci svela una verità. Questa è già un'indicazione importante dal punto di vista estetico, una linea di demarcazione tra arte e non arte, un criterio attuale in quanto capace di guidarci tra i meandri dell'arte contemporanea dove la linea di demarcazione tra arte e improvvisazione si va facendo sempre più labile.

Ma se l'arte, come ribadisce Hegel, ha in se stessa un limite, il suo limite è determinato dal fatto che ha ancora bisogno di concretizzarsi in un materiale sensibile esterno. Quindi il linguaggio che essa usa, rappresenta comunque un ostacolo verso l'universale, l'idea, l'assoluto. L'architettura, la scultura, la pittura, la narrativa, la poesia, la musica, l'immagine cinematografica che cosa sono se non linguaggi, forme sensibili attraverso le quali l'artista intende comunicarci un'idea? Vuole così elevarci verso un modello ideale universale?

L'opera d'arte è dunque al tempo stesso sensibile e spirituale, si offre alla nostra apprensione sensibile e al contempo rivela attraverso di essa il proprio contenuto spirituale: *“Perciò il sensibile nell'opera d'arte, in confronto con l'esistenza immediata della cosa naturale, è elevato a semplice parvenza, e l'opera d'arte sta nel mezzo tra la sensibilità immediata e il pensiero ideale. L'opera d'arte non è ancora puro pensiero, ma, nonostante la sua sensibilità, non è più semplice esistenza materiale, come le pietre, le piante, la vita organica”*.

Dall'arte alla religione, fino alla filosofia, lo spirito si innalza dall'intuizione sensibile che caratterizza l'arte, attraverso la rappresentazione che caratterizza la religione fino al sapere concettuale della filosofia dove lo spirito si esprime nella sua forma più propria.

L'arte comunque per Hegel assolve ad una funzione conoscitiva e quindi si fonda sulla ragione e non sul sentimento. In questo modo Hegel prende le distanze da Baumgarten e soprattutto da Kant che non riconosceva all'arte una funzione conoscitiva in quanto espressione del sentimento, dell'esigenza dell'animo umano a rappresentare la realtà in forme armoniche, capace di suscitare in noi un sentimento di piacere disinteressato.

Il sentimento, secondo Hegel, non può costituire il perno della riflessione sull'arte: esso è *“una forma del tutto vuota dell'affezione soggettiva”*, e *“la riflessione sul sentimento si accontenta di osservare l'affezione soggettiva e la sua particolarità, invece di immergersi profondamente nella cosa, nell'opera d'arte, e lasciare perciò andare la semplice soggettività e i suoi stati”*. La concezione hegeliana dell'arte è quindi segnata dall'abbandono della centralità che aveva in Kant il sentimento; in quanto espressione di un'idea l'arte ha un fondamento razionale. Non ha quindi il compito di suscitare in noi sensazioni ed emozioni, ma di indurci a riflettere per riconoscere il pensiero, l'idea che essa esprime.

Hegel distingue le diverse forme in cui l'arte si è manifestata nel corso del tempo: la fase iniziale dello sviluppo dell'arte è rappresentata dall'arte simbolica, tipica dei popoli e delle civiltà orientali che si esprime in forme sensibili inadeguate in quanto privilegia l'architettura, le grandi volumetrie, le opere faraoniche. Nelle realizzazioni artistiche delle civiltà orientali lo spirito non ha ancora raggiunto un'adeguata conoscenza dell'idea e non può quindi che rappresentarla in forme inadeguate.

È nell'arte classica, greco-romana, che si raggiunge l'equilibrio, l'armonia tra contenuto spirituale e forma sensibile. Questa conformità e congruenza tra sensibile e spirituale trova la sua più compiuta espressione nella rappresentazione della figura umana mediante le forme della scultura. È evidente l'influenza del neoclassicismo settecentesco sull'estetica hegeliana. Ma questo equilibrio tra contenuto spirituale, idea e forma si dissolve con l'arte contemporanea che nel contesto storico hegeliano è quella romantica. È l'epoca, quella contemporanea, in cui l'arte non può più trovare un'espressione adeguata al suo contenuto spirituale giacché lo spirito si è scoperto come infinito. Anche nell'arte contemporanea come in quella orientale e a differenza di quella classica, c'è un'inadeguatezza: la dimensione spirituale, ideale è ormai tale da non poter più trovare espressione adeguata nel sensibile. La produzione artistica contemporanea (non solo quella romantica contemporanea ad Hegel ma anche quella attuale) si esprime attraverso forme sempre più idealizzate, incorporee, evanescenti: il colore (la pittura), il suono (la musica), la parola (la poesia). L'arte contemporanea si dimostra così incapace, secondo Hegel, ad esprimere la complessa spiritualità dei moderni. Giunge a parlare di morte dell'arte, espressione ambigua e diversamente interpretata ma che esprime invece la crisi, la difficoltà di ogni tentativo di rappresentare la dimensione ideale e spirituale attraverso l'elemento sensibile. Il tema della morte dell'arte ci invita a riflettere che l'arte rappresenta solo una forma limitata e finita di manifestazione dell'idea. È questo il momento in cui *“l'arte va oltre se stessa e trapassa nella religione e nella filosofia”*.

Martin Heidegger in *Sentieri interrotti* del 1950 intende riaffermare il ruolo dell'arte come una vera e propria *“messa in opera della verità”*, come apertura all'essere, quell'essere che la metafisica ha oscurato riducendolo ad ente, nel tentativo di concettualizzarlo.

L'arte, in particolare la poesia, proprio perché si avvale di un linguaggio non descrittivo, esplicativo, definitorio, concettuale, tipico delle scienze e della filosofia, è per Heidegger in grado di aprirsi al mistero dell'essere, dell'accadere come evento gratuito, donativo. Il linguaggio dell'arte diventa così la dimora dell'essere in quanto linguaggio rivelativo. Si riprende dal pensiero presocratico un significato di verità che la tradizione occidentale aveva dimenticato, reso dal termine greco *aletheia*: svelamento, ciò che può essere colto mediante un atto intuitivo, un'illuminazione.

Possiamo riconoscere nelle parole di Heidegger non tanto una critica aperta ad Hegel, quanto un tentativo di trovare una via d'uscita all'aporia hegeliana sulla morte dell'arte ponendosi così in rapporto di continuità più che di contrapposizione; infatti sia Hegel che Heidegger ritengono che l'arte ci apra alla verità e quindi assolve ad una funzione conoscitiva utilizzando linguaggi diversi rispetto alla scienza e alla filosofia.

Eppure il tema della morte dell'arte, della sua inadeguatezza ad esprimere, a rappresentare la verità, l'idea, era già stato introdotto da Platone nel dialogo *Ione*, nel quale il filosofo greco si scaglia soprattutto contro la poesia e gli spettacoli tragici in quanto veicoli di emozioni collettive che indeboliscono le capacità razionali degli uomini. Il poeta per Platone è un'invasato, uno che si considera ispirato dalle muse; parla e scrive senza alcun freno razionale, senza sapere ciò che dice. Viene ritenuto sapiente ma tale non lo è.

A partire dalla seconda metà del Novecento si sono venuti affermando nuovi orientamenti nell'ambito dell'estetica, convergenti sull'idea che l'arte debba avere innanzitutto un'utilità sociale, debba cioè contribuire concretamente alla costruzione di una nuova realtà. Figura chiave in tal senso è quella di Walter Gropius.

Le sue idee sono fondate sull'inseparabilità dell'arte dal mestiere e quindi dalla tecnica, che, secondo lui, deve essere la base di qualsiasi creazione artistica. Su questo principio fu organizzato e diretto da lui il Bauhaus, costruito anch'esso da lui, che anzi è fra i suoi lavori più celebri (1926). Nell'esposizione della Lega artigiana (Werkbund) di Colonia nel 1914 ha esposto progetti per fabbriche, per uffici e per depositi di macchine, ecc. Tra le sue costruzioni più recenti meritano di essere ricordati in modo particolare l'Arbeitsamt in Dessau (1929) e la colonia Dammerstock presso Karlsruhe (1929).

Tutti noi architetti, scultori, pittori – afferma Gropius- dobbiamo rivolgerci al mestiere. L'arte non è una professione, non v'è differenza essenziale tra l'artista e l'artigiano. In rari momenti l'ispirazione e la grazia dal cielo, che sfuggono al controllo della volontà, possono far sì che il lavoro possa sbocciare nell'arte, ma la perfezione nel mestiere è essenziale per ogni artista. Essa è una fonte di immaginazione creativa.

Non esiste, secondo lui, alcuna differenza tra un artigiano e un'artista, essendo quest'ultimo solamente un artigiano ad un livello superiore e la base artigianale essenziale in quanto fonte primaria della rappresentazione creativa.

Sembra ritornare d'attualità la concezione classica dell'arte espressa da Aristotele nella *Poetica*. Contro ogni forma di spontaneismo e improvvisazione, Aristotele definiva l'arte attraverso la parola *techne* nel senso di perizia, di abilità, di saper ben operare; nella classificazione aristotelica delle scienze l'arte, in quanto *techne*, rientra tra le scienze poietiche.

Seguendo questo orientamento potremmo provvisoriamente concludere che solo se intesa come tecnica l'arte cessa di essere improvvisazione e concorre realmente alla costruzione di una nuova realtà. È una prospettiva possibile. Ma il dibattito aperto quasi due secoli fa dalle riflessioni hegeliane sull'arte è ancora estremamente attuale.

Bibliografia di riferimento

Aristotele, *Poetica*, traduzione e introduzione di Guido Paduano, Laterza, Bari 1998

G. Lukacs, *Saggi sul Realismo*, Torino 1950

G.C. Argan, *L'arte moderna 1770-1970*, Firenze 1970

G.W. Hegel, *Estetica*, Torino 1967

Kant, *La critica del giudizio*, a cura di V. Verra, Bari 1970

Platone, *Ione* (a cura di G. Reale), Milano 2001

U. Eco, *Storia della Bruttezza*, Milano 2007

NIETZSCHE E L'IDEA DI FILOSOFIA

Luca Brunelli

Come è risaputo, Nietzsche è uno dei primi filosofi a porre in discussione lo statuto stesso dell'indagine filosofica: egli afferma che non bisogna porsi soltanto il problema della "causa", ma anche quello del "valore" della "volontà di verità" che sta dietro le speculazioni dei filosofi precedenti¹⁰. In un certo senso, si potrebbe dire che la volontà di verità del filosofo Nietzsche è così forte e spinta alle estreme conseguenze, da interrogarsi sulla propria origine e sul suo rapporto con la vita. Secondo lui, i filosofi hanno peccato non solo di ingenuità, ma anche di disonestà, in quanto – pur criticando le pretese di veracità dei loro predecessori – hanno preteso di far valere per verità i loro sistemi, paragonati a una "bronzea corazza" con cui difendere i propri giudizi – o meglio, pre-giudizi – sulla realtà e sulla vita. Nella *Genealogia della morale*, il filosofo esplicita l'idea per cui la "volontà di verità" è un travestimento della "volontà di vita": nessuno prima di lui si era spinto a ricercare "il valore di tutti i valori"¹¹.

Nella prima parte di *Al di là del bene e del male*, Nietzsche assume un punto di vista nuovo, radicalmente diverso rispetto alla tradizione, sulla funzione dei giudizi in filosofia: non conta tanto la verità o falsità in sé di un giudizio, quanto la sua funzione rispetto alla vita. "La falsità di un giudizio non è per noi un'obiezione contro il giudizio stesso [...]. La questione è fino a che punto esso promuova la vita, conservi la vita, conservi la specie, forse addirittura allevi la specie; e noi siamo in linea di massima inclini ad affermare che i giudizi più falsi (a cui appartengono i giudizi sintetici a priori) sono per noi quelli di cui più difficilmente possiamo fare a meno"¹².

Tutto è espressione della "volontà di potenza" – col mondo vero, è finito anche il mondo apparente. È, probabilmente, perciò che nei frammenti postumi *Sulla volontà di potenza* Nietzsche si autodefinisce un "misosofa"¹³, cioè un misantropo della filosofia. In effetti Zarathustra, nell'opera omonima, afferma con un certo orgoglio di essere uscito dalla "casa dei dotti" per amore della libertà di pensiero e di vita. La critica di Nietzsche investe gli aspetti essenziali della figura tradizionale del dotto-filosofo: l'attitudine puramente contemplativa e la saggezza pratica. Secondo lui, i dotti:

- "in tutto non vogliono essere che spettatori" lontani dal sole (metafora della verità)
- "guardano a bocca spalancata pensieri, che altri hanno pensato" – un'accusa di scarsa creatività;
- "alla loro saggezza è mischiato un odore, che sembra venga dalla palude"; le loro massime, le loro piccole verità sono a misura della pochezza del loro animo;
- il lavoro concettuale del dotto viene inoltre paragonato a quello degli orologi meccanici e dei mulini che macinano il grano: così, essi trasformano tutto quel che cade sotto il loro esame. La loro sapienza è addirittura paragonata all'atto di "schiacciare delle noci"¹⁴.

¹⁰ F. Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, ed. Adelphi, p. 7. Salvo eccezioni, le opere di Nietzsche saranno citate nelle edizioni Adelphi.

¹¹ Idem, *Genealogia della morale*, Adelphi, prefazione, p. 9.

¹² *Ivi*, edizione UTET, P. 29.

¹³ F. Nietzsche, *La volontà di potenza. Scritti postumi per un progetto*, Introduzione di Jean-Michel Rey, Traduzione di Giulio Raio, Edizione integrale, Grandi Tascabili Economici Newton, Seconda edizione, Novembre 2005, p. 185.

¹⁴ F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, ed. Adelphi, "Dei dotti", pp. 151-152.

Nietzsche si distacca da una simile concezione del sapere, che presuppone l'idea di una filosofia separata dalla vita; questi dotti non sono capaci di grandi idee – al massimo, sanno rimacinare quelle dei predecessori in un nuovo sistema. Al contrario, il nostro afferma: “amo la libertà e l'aria sulla terra fresca”¹⁵. Un pensiero della libertà non può essere il rimescolamento di pensieri precedenti, né il frutto di un sapere libresco, ma dev'essere il prodotto di una vita sovrabbondante nella sua ricchezza.

Tuttavia, Nietzsche non rinuncia all'esigenza critica propria della filosofia, ma cerca una nuova alleanza tra filosofia e vita. I nuovi filosofi potrebbero apparire degli scettici ma, a differenza degli scettici, esprimono la necessità e il coraggio dell'affermazione di nuovi giudizi, di nuove tavole di valori. Il compito dei filosofi sembra quindi quello di effettuare una “trasvalutazione dei valori”, che superi il nichilismo che caratterizza l'attuale condizione dell'uomo occidentale.

Com'è noto, Nietzsche ha interpretato la condizione dell'uomo contemporaneo come caratterizzata dal “nichilismo”, ossia dalla scoperta dell'assenza di un senso e di un fine ultimo dell'esistenza. Tale concetto viene espresso in diversi testi – p.es., *Genealogia della morale*, *Così parlò Zarathustra*, *Al di là del bene e del male*, *Ecce homo* – e collegato all'idea di una crisi di valori del mondo moderno. Ecco alcuni dei brani più significativi: “Sacrificare Dio per il nulla – questo paradossale mistero dell'estrema crudeltà fu riservato alla generazione che proprio ora sta sorgendo”¹⁶. Qui il filosofo constata il paradosso dell'abisso vuoto che si spalanca di fronte al cadere dei valori supremi, rappresentati nel concetto del Dio cristiano: “«Dove se ne è andato Dio?» gridò [l'uomo folle] «Ve lo voglio dire! L'abbiamo ucciso – voi ed io!» [...] Non è il nostro un eterno precipitare? [...] Non stiamo forse vagando come attraverso un infinito nulla? [...] Non è troppo grande, per noi, la grandezza di quest'azione? Non dobbiamo anche noi diventare dèi, per apparire almeno degni di essa?”¹⁷. Nella *Genealogia della morale*, egli vede nell'ideale ascetico, proprio della morale cristiana, l'espressione di una “volontà del nulla”, che rimane pur sempre una volontà e ha dato un senso all'umana sofferenza: “non la sofferenza in se stessa era il suo problema” [dell'uomo] “, bensì il fatto che il grido della domanda ‘a che scopo soffrire?’ restasse senza risposta”¹⁸. Con il nichilismo, invece, sembra scomparire persino la volontà, per lasciare il posto all'infinito nulla, alla pura assurdità ed assenza di senso che pervade l'uomo contemporaneo. Tuttavia, non si può escludere che l'attuale assenza di valori venga superata da uomini, dotati della capacità di creare nuovi valori e prospettive di senso: «dove dobbiamo tendere “noi”, con le nostre speranze? Verso “nuovi filosofi”, non c'è altra scelta; verso spiriti abbastanza forti e originali da poter promuovere opposti apprezzamenti di valore e trasvalutare, capovolgere «valori eterni»: verso precursori, verso uomini dell'avvenire che nel presente stringono imperiosamente quel nodo che costringerà la volontà di millenni a prendere “nuove strade”»¹⁹.

Torniamo, perciò, ad analizzare l'idea che Nietzsche esprime del filosofo in *Al di là del bene e del male*. Lo spirito critico dell'«uomo della conoscenza» l'ha portato a porre in discussione il concetto metafisico della verità e, in generale, l'idea di una filosofia separata dalla vita: “Noi «uomini della conoscenza» siamo col tempo divenuti diffidenti verso ogni forma di credenti; la nostra diffidenza ci ha portato verso conclusioni opposte a quelle che si traevano una volta”²⁰.

¹⁵ Ivi, p. 150.

¹⁶ Idem, *Al di là del bene e del male*, p.61, § 55.

¹⁷ F. Nietzsche, *La gaia scienza*, Aforisma 125.

¹⁸ Idem *Genealogia della morale*, Terza dissertazione. Subito dopo, l'autore prosegue nella critica: “[...] questo odio contro l'umano, [...] questo desiderio di evadere da tutto ciò che è apparenza, trasmutamento, divenire, morte, desiderio, [...] – tutto ciò significa, si osi rendercene conto, una *volontà del nulla*, un'avversione alla vita, [...] e tuttavia resta una *volontà!*”.

¹⁹ F. Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, § 203.

²⁰ Ivi, p. 144.

Chi è, dunque, l'uomo della conoscenza? È solo uno scettico, che gode nel distruggere ogni pretesa di verità, senza però arrivare a conclusione alcuna? Nietzsche nega che i filosofi – come vengono da lui intesi – siano soltanto degli scettici: essi “potrebbero esser chiamati critici e sicuramente saranno uomini sperimentatori”²¹. In quanto critico, il filosofo si distacca dallo scettico per “la cosciente applicazione di un'unità metodica”, per la “sicurezza nelle misure di valore”, ma anche per la capacità e persino il “piacere nel dire no e nello smembrare”²².

Ma tutte queste sono solo condizioni preliminari al vero compito del filosofo: “che egli crei nuovi valori”²³. Nietzsche sottolinea come, a tale scopo, sia necessario tenere compresenti lo spirito creativo proprio dell'artista e la rigerosità propria del discorso filosofico: “Così, per esempio, è ignota alla maggior parte dei pensatori e dei dotti, [...] quella coesistenza genuinamente filosofica di un'ardita, irrefrenabile spiritualità [...] con un rigore e una necessità dialettica che non fa alcun passo falso”²⁴.

Il nostro autore mette però in guardia da alcuni “pericoli inerenti allo sviluppo del filosofo” nell'età contemporanea:

1) ch'egli si lasci andare alla specializzazione, come gli uomini di scienza;

2) che cerchi di corrispondere ad un'immagine errata e fuorviante del filosofo, data dalla maggioranza. La massa ha spesso scambiato il filosofo con un “uomo di scienza”, seppure in un modo del tutto particolare; oppure l'ha preso per un “saggio”, un “fanatico” o un uomo ispirato dal divino²⁵. Lontano dalla saggezza – vista come una sorta di fuga dalla ricchezza della vita – Nietzsche ritiene che “il vero filosofo [...] vive in guisa «non filosofica» e «non saggia», soprattutto *imprudente*, e sente il peso e il dovere di cento esperimenti e cento tentazioni di vita”²⁶. Tale figura del filosofo come sperimentatore di possibilità di vita sconosciute corrisponde a una nuova visione della stessa filosofia e del suo compito.

A tal proposito, bisogna tenere conto della critica nietzscheana della storica associazione tra filosofia e ascetismo, sviluppata nella *Genealogia della morale*: se finora l'ideale ascetico ha rappresentato la condizione di esistenza del filosofo, nella nuova epoca del “superuomo” il filosofo diviene un alleato della vita, al punto che la sua nuova etica si basa sulla riaffermazione dei “valori vitali”, oscurati dal platonismo e dalla morale cristiana²⁷.

Infatti, creare valori nuovi è possibile e proprio solo a “spiriti nobili”, che sappiano demolire la morale comune e riconnettere l'uomo alla sua volontà di potenza e alle radici profonde – dionisiache – della vita.

Per uscire dal nichilismo – sostiene Nietzsche – occorre una “nobiltà nuova”: “D'ora in poi il vostro onore non consista nella vostra origine, ma nella vostra meta! Nella vostra volontà, nel

²¹ Idem, *Al di là del bene e del male*, p. 117.

²² Ivi, p. 118.

²³ Ivi, p. 119.

²⁴ Ivi, p. 120.

²⁵ Ivi, § 205.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Idem, *Genealogia della morale*, Terza Parte, § 9: “Un certo ascetismo, abbiamo visto, [...] appartiene alle condizioni favorevoli di un'altissima spiritualità, [...]. Sul principio è accaduto alla filosofia come a tutte le cose buone – per lungo tempo non ebbero il coraggio di essere se stesse, si sbirciavano sempre attorno, caso mai stesse per venire qualcuno in loro aiuto e, peggio ancora, avevano paura di tutti quelli che le stavano a guardare. Passiamo in rassegna i singoli impulsi e le singole virtù del filosofo – il suo impulso al dubbio, il suo impulso all'indagine, alla ricerca, al rischio, [...] la sua volontà di neutralità e d'oggettività, [...] – non si è già ben compreso che tutti insieme questi impulsi e queste virtù per lunghissimo tempo procedevano in senso opposto alle prime esigenze della morale e della coscienza?”.

vostro piede che vuole andare anche al di là e al di sopra di voi stessi! [...] La volontà libera: perché volere è creare: così insegno io.”²⁸.

La figura principale in cui s’incarna la nuova alleanza tra filosofia e vita è Zarathustra, protagonista dell’omonimo dialogo:

- È un filosofo, ma non nel senso sistematico;
- È uno spirito libero, anzi “lo” spirito libero”
- il negatore dei valori tradizionali, ma insieme colui che dice sì alla vita, è “il sì eterno a tutte le cose”²⁹.

È colui che sa guardare alla vita nella sua complessità e totalità, grazie all’idea dell’eterno ritorno dell’identico; egli “concepisce la realtà come essa è: [...] non è estraniato, non è separato da essa, è *identico a essa*, contiene tutto ciò che la realtà ha di terribile e problematico, e *ciò solo può fare la grandezza dell’uomo*”³⁰. Il suo punto di vista è quindi qualificato come quello di un “immoralista”³¹: “- e colui che deve essere creatore di bene e di male: in verità costui dev’essere in primo luogo un distruttore [...]. Quindi il massimo male inerisce alla volontà suprema: questa però è la bontà creatrice”³².

La condizione di pensabilità di un tale tipo umano è strettamente legata, secondo me, all’affermazione dell’eterno ritorno dell’identico.

L’eterno ritorno supera infatti le colonne d’Ercole del pensiero lineare, trasformando il passato in futuro; vengono così cancellati il “risentimento” – creatore della morale ebraico-cristiana – ma anche ogni forma di escatologia: la vita si muove in un eterno ciclo. A tal proposito, Nietzsche rinvia ad Eraclito come suo ispiratore: anche se nel filosofo greco non c’è una teoria dell’eterno ritorno, tuttavia è presente l’idea del divenire eterno di tutte le cose³³. Tuttavia, Eraclito ha come presupposto l’irripetibilità del divenire. L’idea dell’eterno ritorno attecchì nel pensiero degli antichi Stoici, ma la ciclicità della vita fa parte della stessa cultura greca delle origini – pensiamo, ad esempio, ad Anassimandro (fr. 1: tutte le cose si succedono a vicenda, in un divenire infinito) e fu ripresa, in tempi più recenti, da Giordano Bruno³⁴.

Ma la concezione nietzscheana dell’eterno ritorno, secondo me, supera le filosofie precedenti, nel tentativo radicale di unificare (sintetizzare) la stabilità dell’essere parmenideo, che è eterno, e la continuità perenne del divenire eracliteo. Prendiamo, infatti, in considerazione l’attimo, l’istante presente: esso ha un’eternità, sia davanti che dietro di sé: “Non dovrà ognuna delle cose che possono accadere già essere accaduta, fatta, trascorsa una volta? [...] E tutte le cose non sono forse annodate saldamente l’una all’altra, in modo che quest’attimo trae dietro di sé tutte le cose avvenire? Dunque – anche se stesso? [...] non dobbiamo ritornare in eterno?”³⁵.

²⁸ Ivi, pp. 148, 252, 258. Poi Nietzsche continua così: “[...] Chi è divenuto sapiente sulle origini antiche, ecco, finirà per cercare le sorgenti dell’avvenire e nuove origini [...] nuovi popoli scaturiranno e nuove sorgenti precipiteranno rombanti in profondità nuove”.

²⁹ F. Nietzsche, *Ecce homo*, p. 105.

³⁰ Ivi, p. 133.

³¹ Ibidem.

³² Ivi, p. 128.

³³ Nietzsche, *Al di là del bene e del male*, p. 106: “Si confessi dunque a noi stessi fino a che punto il nostro mondo moderno senta la mancanza di tutta una stirpe di filosofi come Eraclito, Platone, Empedocle, o comunque ai siano chiamati tutti questi regali e splendidi anacoreti dello spirito”

³⁴ BRUNO, *Cena delle ceneri*, dialogo V (O.C., II, p. 259): “Cossì tutte cose nel suo geno hanno tutte vicissitudine di dominio e servitù, felicità ed infelicità, de quel stato che si chiama vita e quello che si chiama morte, di luce e tenebre, di bene e male. E non è cosa alla quale naturalmente convegnia esser eterna, eccetto che alla sustanza, che è la materia, a cui non meno conviene essere in continua mutazione”.

³⁵ Idem, *Così parlò Zarathustra*, “La visione e l’enigma”, Adelphi, p. 192.

L'eterno ritorno esprime sia il nichilismo nella sua forma più estrema – “la durata, con un «invano», senza fine e scopo”³⁶ – sia il suo superamento – “l'esistenza, che ritorna ineluttabilmente ... senza un finale nel nulla”³⁷. Non c'è una volontà del nulla, come nell'ascetismo, né un ritorno al nulla, come nell'idea della morte pensata secondo la concezione comune (sia greca che ebraico-cristiana).

Ritorna, qui, la centralità dell'istante, come termine da cui si dipartono il passato ed il futuro come “sentieri opposti”³⁸. In una concezione circolare del tempo, ogni istante è, insieme, l'inizio e la fine del processo: le opposte dimensioni temporali convergono nella determinazione dell'istante. Infatti, il passato diviene futuro, in un divenire perpetuamente rigenerantesi.

Nello stesso *Zarathustra*, Nietzsche considera però l'idea della “ruota del bene e del male ... una folle illusione”³⁹, poiché su essa si fonda ogni morale - e la morale è conservatrice: i moralisti condannano colui che cerca di creare nuovi valori⁴⁰. Tuttavia, secondo me qui il filosofo vuole criticare l'opposizione tra bene e male – che è frutto del giudizio morale – ma non l'alternarsi continuo degli opposti, che è implicato nella visione dell'eterno ritorno.

Perché concludere una trattazione sul pensiero di Nietzsche con l'eterno ritorno? Non potrebbe sembrare, questo, in contrasto con la negazione di ogni verità metafisica da parte dell'autore? Nel *Frammento di Lenzerheide*, egli considera l'eterno ritorno “la più scientifica di tutte le ipotesi possibili”⁴¹, una volta negata l'esistenza di un fine ultimo di tutto il divenire. In un confronto ideale con il Dio-sostanza di Spinoza, Nietzsche si chiede: “Ha senso pensare un Dio «al di là del bene e del male»? [...] Togliamo dal processo l'idea del fine e affermiamo, *ciononostante*, il processo?”⁴². L'eterno ritorno è il pensiero di un processo senza fine – tale idea avrebbe senso “se qualcosa entro questo processo venisse raggiunto in ogni momento di esso – e sempre lo stesso”⁴³. In queste riflessioni s'intravede l'idea di una presenza assoluta e, insieme, di un divenire eterno, che non rinvia ad altro da sé. L'idea di un fine ultimo del divenire, trascendente rispetto ad esso, viene così del tutto esclusa. Il valore dell'idea dell'eterno ritorno non è quello di una pura speculazione, ma è legato alla liberazione della volontà dal peso del passato, di un passato cui essa è attaccata, ma che non può ripetersi e, quindi, produce il “risentimento creatore di valori”. Inoltre, Nietzsche non considera l'eterno ritorno soltanto un'ipotesi cosmologica, ma ad essa deve corrispondere un'attitudine particolare dell'uomo: quella di amare la vita nella sua totalità, nella sua apparente assurdità, nella sua infinita complessità: “Ogni caratteristica fondamentale, che è alla base di ogni accadimento, [...] dovrebbe, se fosse sentita da un individuo come *propria* caratteristica fondamentale, spingere questo individuo ad approvare trionfalmente ogni attimo dell'esistenza generale”⁴⁴. Nello *Zarathustra*, questo viene espresso con un paradosso: “Avete mai detto sì a un solo piacere? Allora dite sì a tutta la sofferenza. Tutte le cose sono intrecciate, incatenate, innamorate [...] – tutto di nuovo, tutto incatenato, intrecciato, innamorato, oh, così avete amato il mondo”⁴⁵. In altre parole l'eterno ritorno ha senso anche in una prospettiva esistenziale ultra-morale, ossia come proposta per una trasvalutazione di tutti i valori, che non rappresenti un ritorno al passato della morale aristocratica, ma apra la possibilità di un atteggiamento di apertura ed amore totale verso la vita, nel bene e nel male, ma anche *al di là del bene e del male*.

³⁶ Idem, *Il nichilismo europeo. Frammento di Lenzerheide*, Adelphi, p. 13.

³⁷ Ivi, p. 14.

³⁸ Idem, *Così parlò Zarathustra*, “La visione e l'enigma”, Adelphi, p. 192.

³⁹ Ivi, p. 246.

⁴⁰ Ivi, p. 259: “Noi sappiamo che cosa è buono e giusto, noi l'abbiamo anche; guai a coloro che continuano a cercare!”⁴⁰.

⁴¹ F. Nietzsche, *Il nichilismo europeo*, cit, p. 14.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Idem, *Così parlò Zarathustra*, p. 392 (“Il canto del nottambulo”).

QUINTO FESTIVAL DELLA FILOSOFIA DEL PROGETTO DEI GIOVANI PENSATORI

Paolo Giannitrapani¹

Si è concluso nel tardo pomeriggio di sabato 3 maggio 2014, dopo essere iniziato alle nove della mattina, nell'aula magna dell'Università degli Studi dell'Insubria (Varese), il Quinto Festival della Filosofia, momento conclusivo del progetto denominato dei *Giovani Pensatori*, progetto di didattica della filosofia, giunto alla sua quinta edizione. Il progetto, ideato e diretto dal prof. Fabio Minazzi, (ordinario di filosofia teoretica, Università degli Studi dell'Insubria, Varese), si snoda durante l'arco dell'anno scolastico procedendo parallelo alle consuete attività didattiche dei vari Istituti secondari superiori (e non solo dato il coinvolgimento delle scuole primarie, degli studenti dell'Istituto Alberghiero, Varese e del Corso di laurea in Scienza della Comunicazione, Università dell'Insubria, Varese) e si conclude con il Festival. Un Festival della Filosofia, nel corso del quale, è bene precisare, si svolgono e trovano espressione secondo le più varie modalità (presentazioni in *power point*, relazioni, drammatizzazioni, proiezioni di film, illustrazioni di elaborati e disegni degli alunni, etc.) tesi filosofiche originali o riformulazioni dei contenuti filosofici studiati durante l'anno o forme di espressione sui più vari argomenti, presentati dagli studenti e tutti connessi però con un tema centrale fissato all'inizio dell'anno scolastico. Quest'anno (2013-2014) il tema centrale aveva per titolo: *Di terra, acqua, aria e fuoco. Mondo e filosofia*. Nella giornata del Festival gli studenti sono i protagonisti, sotto la guida del loro insegnanti esprimono i commenti, le reazioni, le elaborazioni critiche frutto di un anno di riflessione. Il progetto prende avvio col fissare un tema comune (I fase del Progetto) che possa esser vicino agli studenti, al loro sentire esistenziale sempre assetato di contemporaneità, tale tematica viene poi discussa e presentata sotto varie angolature da esperti anche a livello universitario generalmente nell'aula magna dell'università, nell'arco di una serie di incontri con gli studenti (II fase del progetto). Queste conferenze offriranno materiale di discussione durante lo svolgersi delle lezioni ordinarie stimolando l'interesse degli studenti alternativamente al cosiddetto programma o integrandolo. Le riflessioni sulle tematiche portano a creazioni originali, a studi, a conclusioni che confluiranno nel *Festival*, dove ora la parola è agli studenti (III fase e ultima del Progetto).

Va ricordato che le premesse teoriche e le altre considerazioni (ad es. che ci sia stata un'edizione di *Giovani Pensatori* in terra salentina) che hanno portato alla creazione e al varo del Progetto si possono consultare accedendo alla rivista «Comunicazione Filosofica», organo telematico della SFI oppure a «Il Protagora» la rivista fondata da Bruno Widmar, o ancora al quaderno telematico «Prismi» del Liceo Scientifico Statale *Galileo Ferraris*, Varese, infine alla stampa cartacea ed elettronica relativa ai Festival². Le premesse teoriche del Progetto si possono compendiare indicando il *target* finale educativo cui si ispira il progetto vale a dire il tendere ad una scuola con lezioni ad assetto seminariale in luogo della prassi sventuratamente consolidata di un alternarsi tradizionale e fisso di *spiegazioni* ed *interrogazioni* all'interno di una vita scolastica dove è richiesto all'adolescente di stare *attento*, senza pressoché mai poter

¹ Ricercatore presso Centro Insubrico Internazionale "Carlo Cattaneo-Giulio Preti", Univ. Insubria, Varese-Como, direzione prof. Minazzi. Segretario SFI sez. Varese.

² Cfr. «Comunicazione Filosofica», n. 32., «Il Protagora», luglio-dicembre 2013, n. 20, «Prismi on Line», Liceo Scientifico Statale, Varese annate 2012, 2013. Il volume in preparazione sui primi cinque anni del Progetto, con titolo ancora provvisorio *Da Socrate a Google: il Progetto dei Giovani Pensatori dell'Università degli Studi dell'Insubria* fornirà la bibliografia completa e il riferimento ai quotidiani che si sono occupati del Progetto.

esprimersi, quadro questo di cui non sempre, per ben altre cause, va imputata la responsabilità ai docenti.

Almeno due considerazioni: le varie *performance* degli studenti sono frutto di una scuola concepita come luogo di ricerca, gli studenti arrivano ad essa, a comporre bibliografie su determinati argomenti, ovviando a quella scuola asfittica di cui si è detto. Il punto non è più *ripetere* il manuale, ma costruire il senso critico. Quel senso critico necessario per la democrazia. Il Progetto valorizza la dimensione laboratoriale della scuola concepita come bagaglio prezioso, come enorme potenziale culturale.

Parlando poi di *Festival* è probabile che vengano in mente altri tipi di *Festival* che al momento vanno per la maggiore, si tratta di manifestazioni culturali con presenze di esperti di indubbia valenza, di serie di conferenze per lo più concentrate in pochi giorni, ma senza un *background* alle spalle che si possa connettere agli utenti. Questa tipologia di *Festival* è ben diversa dal *Festival della Filosofia*, al *Festival della Filosofia* gli studenti espongono tesi e considerazioni elaborate nel corso di un anno scolastico frutto di discussione, studio, ricerca, maturazione, di lenta sedimentazione, sotto la guida dei loro docenti. Il *Festival* vien incontro tra l'altro al loro desiderio di ascolto e non è mera fruizione passiva. Affrettiamoci dunque ad ascoltare quanto hanno detto.

In che modo la prassi scolastica viene sostituita o integrata da argomenti frutto di ricerca? In che modo lo studente diventa protagonista? Integriamo le generalità sul Progetto cui ci siamo fin qui attenuti con la descrizione analitica di esempi delle *performance* degli studenti al *Festival* del 3 maggio 2014.

Riflessioni personali, del tutto originali, rivisitazioni, approfondimenti, attualizzazioni sono gli esiti, i tratti principali di un'educazione ispirata a *Giovani Pensatori*.

- Il Festival si apre con l'ascolto di brani musicali eseguiti dal gruppo denominato dei *Fiati del Manzoni* del liceo musicale statale, Varese. Brani ispirati ai quattro elementi della filosofia greca, per cui ad aria, terra, acqua, fuoco sono associate rispettivamente musiche di Claude Debussy, Aaron Copland, John Williams, Manuel De Falla e ad un "quinto elemento" una composizione di Benny Goodman che doveva simbolicamente rappresentare l'energia che tiene uniti il tutto. Gli studenti hanno introdotto variamente le musiche spiegando l'associazione che connetteva le musiche agli elementi, ma la nota più convincente era forse l'entusiasmo dei giovani musicisti inconsapevolmente partecipi dell'eterno connubio filosofia-musica e il desiderio di richiamare l'attenzione sull'attualità, messa in evidenza da uno studente, della coppia Pitagora-Aristosseno in fatto di musica. I due greci rappresentano la polarità della musica antica, con l'armonia matematica pitagorica contrapposta alla sensorialità della musica, espressa da Aristosseno, il maggior *musicologo* greco. I ragazzi con la guida dell'insegnante hanno colto quella segreta e sotterranea affinità che lega filosofia e musica. Il Festival con introduzione musicale prevedeva poi lo studio appassionato degli studenti delle medie che eseguirono brani dalla *Traviata* di Verdi.

- Il liceo classico di Varese con il suo gruppo ha ideato lo studio dei Presocratici con la lettura di frammenti sui principi primi delle cose e del Tutto spiegando il senso della meraviglia che ha spinto i primi filosofi a indagare e spiegare razionalmente le origini delle cose. L'idea nuova era il gruppo dei ginnasiali che hanno presentato un'analisi linguistica dei termini chiave greci impiegati da Talete, Anassimandro, Anassimene, Parmenide. Di tono diverso un altro gruppo di liceali che ha trasportato i quattro elementi greci agli elementi della filosofia dell'esistenza leggendo passi da *Lettera all'umanesimo di Heidegger*, 1946, immaginando una storia in cui quattro ragazzi inizialmente individualisti scoprono l'essere per gli altri. L'operazione di interpretare in chiave moderna Heidegger appare convincente.

- Un tema assai dibattuto da molti docenti negli ultimi tempi è stato quello della *legalità* sia all'interno delle materie umanistiche sia all'interno di quelle giuridiche, anche dietro l'impulso di fatti di cronaca; al *Festival* non è mancata un'articolata riflessione su questo tema, tre grup-

pi di studenti (due del Liceo delle Scienze Umane, Varese, e uno dell'Istituto per Periti Aziendali, Varese) hanno esposto le loro idee sulla legalità, attraverso varie modalità. Il primo intervento si è articolato sui commenti alla lettura fatta dal docente assieme ai suoi alunni del testo *Perché la legalità* del magistrato Adriano Patti tra l'altro spesso ospite delle iniziative del Progetto *Giovani Pensatori*. Gli studenti hanno esposto la definizione di legalità cui sono pervenuti: *rispetto delle regole*, agli antipodi del tipico atteggiamento giovanile della *trasgressione*, segnalando una mancata educazione ai comportamenti accettabili legalmente che dovrebbe essere attuata a scuola e a casa: luoghi deputati per l'educazione. La relazione si conclude con invito al mondo degli adulti, siano in grado di attrarre verso di loro i giovani positivamente. Il secondo gruppo si richiama anch'esso ai lavori del magistrato Adriano Patti e presenta come metodo per una educazione alla legalità la messa a punto di questionari da somministrare per una ricerca sul campo per poi intervenire per una presa di coscienza più teoretica. È necessario conoscere preliminarmente cosa gli utenti pensino sulla legalità, ecco ad es. la domanda n. 9 (il questionario si articola in 20 domande): "Cosa significa per te legale?" L'alternativa è tra: *rispetto per gli altri, libertà, furbizia, coraggio, istruzione e cultura, uguaglianza, giustizia, pace, imposizione, onestà*. Un metodo diverso di far riflettere sulla legalità può essere costituito dall'inventare un avvincente *video-game*, è quello che è stato fatto da un altro gruppo di studenti. I singoli metodi naturalmente non possono prescindere dalla lenta opera educativa del docente che deve tendere a costruire una coscienza etica, critica in ciò avvalendosi degli studi di psicologia di J. Piaget e L. S. Vygotskij Il terzo gruppo ha presentato un percorso basato sui rapporti tra diritto e moralità, dal titolo significativo: *Perché la legalità? Le ragioni di una scelta*. Il magistrato Adriano Patti, presente in *aula magna*, non ha potuto dir altro che un "bravi!", rivolgendosi ai giovani protagonisti di tante riflessioni sulla legalità, commentando che le leggi da sole non bastano, che l'illegalità è frutto di ignoranza. La comprensione, il sapere sono fondamentali, ha commentato a questo punto il prof. Minazzi: «La comprensione è il possesso intellettuale del mondo».

- Non poteva mancare dato il riferimento ai quattro mitici elementi della sapienza greca uno studio scientifico sull'acqua, un'analisi delle proprietà chimiche, fisiche di questo prezioso elemento. L'Istituto Alberghiero, Varese, ha presentato una relazione arricchita da *slides in power point* dal titolo *Qualità dell'acqua*. Gli studenti hanno parlato delle proprietà dell'acqua minerale, pervenendo ad un manuale per l'utente dell'acqua minerale in 7 suggerimenti: saper leggere bene l'etichetta dell'acqua minerale che si compra, scegliere acque non ad alto contenuto di anidride carbonica, controllare i valori del residuo fisso, controllare l'integrità della bottiglia, ricordarsi che prodotto costoso non implica qualità, saper conservare la bottiglia in luoghi opportuni e non odorosi, aprire la bottiglia ma poi richiuderla per conservare le proprietà. Siamo lontani dall'acqua come l'aveva in mente Talete: chissà cosa avrebbe detto.

- Un punto rilevante è l'apertura verso la filosofia, la creatività, la creatività linguistica espressa dai bambini delle scuole primarie e delle scuole medie, secondo quel percorso attivato dal Progetto già da qualche anno (la filosofia dei e con i bambini). I quattro elementi mitici sono visti dagli alunni della media Dante, Varese all'interno di un'iniziativa che si chiama *Libriamoci* e che si propone di attivare le potenzialità della scrittura dei ragazzi, gli alunni hanno immaginato di intervistare i quattro elementi (soprattutto il fuoco) e la natura che scrive loro una lettera all'uomo (*Libriamoci: terra, aria, acqua e fuoco*).

- Ancora gli Istituti superiori: una rivisitazione e una rilettura del *De Coelo* di Aristotele a cura degli studenti del liceo linguistico, Varese, con la loro insegnante di Filosofia, dal titolo: *Di terra, acqua, aria, fuoco ed ... etere. Il cosmo aristotelico*, con un filmato e la drammatizzazione con gli alunni vestiti con foggia antica che discutono del cosmo e pongono domande ad Aristotele sul cielo delle stelle fisse e del cielo della luna. Il metodo per rendere vivi i classici della razionalità greca è stato quello di «realizzare degli interventi di flash fiction ironici e vivaci sul pensiero antico», come leggiamo nella programmazione di inizio d'anno. È la volta degli studenti del liceo delle Scienze Umane, Varese. Che partono dal presupposto che la «riflessione

sulla cosmologia a partire dal pensiero dei presocratici, di Anassimandro in particolare, fino ad Aristotele abbraccia non solo la natura del mondo ma anche la natura dell'anima». Attraverso gli scritti di Jean-Pierre Vernant (da *Le origini del pensiero antico*), di Karl Popper (da *Il mondo di Parmenide*) e di Maria Michela Sassi (da *Gli inizi della filosofia*), i ragazzi vengono guidati all'analisi e alla loro articolazione sistematica dei concetti di cosmo, città e anima, di qui il titolo scelto dagli studenti: *Mondo-città-anima, tra pensiero antico ed aspettative moderne*.

- Polemici gli studenti dell'Istituto tecnico superiore di Gazzada, Varese, con il loro *Dialogo sugli elementi* che avvertono che, mentre l'anno precedente si erano occupati di tecnoscienze, ora preferiscono rappresentare un dialogo a due voci narranti e discutere sugli elementi che danno origine al mondo chiedendosi innanzitutto se questi elementi sono sempre esistiti e se per queste domande fondamentali si devono leggere i classici della filosofia tradizionale. Gli studenti si oppongono ai saperi imbalsamati, è tempo di cambiare e di agire, se vogliamo sapere, così si conclude il loro dialogo sugli elementi.

- Il Progetto all'insegna del *sapere aude* ha coinvolto anche studenti del corso di laurea in Scienza della Comunicazione, Univ. Insubria che hanno esposto una relazione sul dialogo di Platone, il *Protagora*, dal titolo: "Sul *Protagora* e il mondo etico", gli allievi hanno letto e commentato passi del dialogo arricchendolo con presentazioni in *power point*, e tenuto conto che il loro entroterra culturale non è necessariamente rappresentato da studi classici secondari è notevole l'adesione allo spirito alla filosofia di Platone tanto da far loro dire, come leggiamo nella *slide* conclusiva:

Ringraziamo il professore per averci fatto amare Platone.

VON HAYEK: UNA PROPOSTA DIDATTICA DI FILOSOFIA PER IL LICEO DELLE SCIENZE UMANE AD OPZIONE ECONOMICO-SOCIALE

Tomaso Invernizzi

Abstract

In this paper we present a teaching unit concerning the work of Friedrich Von Hayek addressed to the students of the social-economical high school. We argue that the study of the work of Hayek could be particularly interesting for this kind of school in order to learn the main theories about the role of the government in economy. Moreover, we show how Hayek applies epistemological arguments to criticize the theory of Keynes and the idea of the economical planning.

Il Liceo delle scienze umane con opzione economico-sociale

Nel 2010 con il riordino dell'istruzione secondaria di secondo grado nasce il Liceo delle Scienze Umane ad opzione economico-sociale. Questo Liceo, detto a volte anche Liceo economico-sociale, possiede una certa tradizione in Europa, specialmente in Francia ed Inghilterra, e finalmente colma un vuoto della scuola superiore italiana: un Liceo cioè, capace di indirizzare gli studenti alla comprensione dei complessi fenomeni sociali, economici e culturali del mondo contemporaneo. Un liceo della "contemporaneità".

Oltre agli obbiettivi comuni agli altri corsi di studio, stando alle Indicazioni nazionali¹ gli studenti dell'opzione economico-sociale dovranno:

- conoscere i significati, i metodi e le categorie interpretative messe a disposizione dalle scienze economiche, giuridiche e sociologiche
- comprendere i caratteri dell'economia come scienza delle scelte responsabili sulle risorse di cui l'uomo dispone (fisiche, temporali, territoriali, finanziarie) e del diritto come scienza delle regole di natura giuridica che disciplinano la convivenza sociale
- individuare le categorie antropologiche e sociali utili per la comprensione e classificazione dei fenomeni culturali
- sviluppare la capacità di misurare con l'ausilio di adeguati strumenti matematici, statistici ed informatici, i fenomeni economici e sociali indispensabili per la verifica empirica dei principi teorici
- utilizzare le prospettive filosofiche, storico-geografiche e scientifiche nello studio delle interdipendenze tra fenomeni internazionali, nazionali, locali e personali
- saper identificare il legame esistente fra i fenomeni culturali, economici e sociali e le istituzioni politiche sia in relazione alla dimensione nazionale ed europea sia a quella globale

¹ In particolare si veda lo Schema di regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n.133", reperibile ad esempio sul sito dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa al link: http://www.indire.it/lucabas/lkwmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/Liceo%20delle%20scienze%20umane%20opzione%20economico%20sociale.pdf

- avere acquisito in una seconda lingua moderna strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Come si vede, tale Liceo più di ogni altro si propone di fornire agli studenti gli strumenti idonei a comprendere il mondo circostante contemporaneo, i problemi di economia politica e di macroeconomia, le dinamiche sociali, la globalizzazione, i fenomeni migratori... tutti temi che interessano da vicinissimo i giovani del terzo millennio colpiti dalla crisi, dalla precarietà e viventi in una società caratterizzata da rapidi cambiamenti e trasformazioni, non a caso chiamata da molti "società complessa".

Il Piano degli studi del Liceo delle Scienze Umane ad opzione economico-sociale prevede tra le materie caratterizzanti 3 ore settimanali di Diritto ed Economia politica per tutti i 5 anni, 3 ore settimanali di Scienze Umane per tutti i 5 anni (Antropologia, Metodologia della Ricerca, Psicologia e Sociologia), e 2 ore alla settimana di Filosofia nel triennio. A differenza del Liceo delle Scienze Umane standard troviamo 3 ore di Diritto ed Economia per 5 anni anziché due sole nel biennio, un'ora alla settimana in più di matematica nel triennio, una seconda lingua straniera al posto del Latino, un'ora settimanale in meno di Filosofia, 3 ore settimanali di Scienze Umane invece che 4 nel biennio e 5 nel triennio. Inoltre l'insegnamento di Scienze Umane non comprende in quest'opzione la Pedagogia, la Psicologia prevista è soprattutto Psicologia sociale e del lavoro, e viene dato molto spazio e peso alla Metodologia della ricerca. La Metodologia della ricerca assume particolare importanza al momento in cui si vuole offrire agli studenti di questo percorso gli strumenti per leggere correttamente dati riguardanti variabili di interesse psicologico o socio-economico, grafici, tabelle, statistiche...

L'insegnamento della Filosofia nel Liceo delle Scienze Umane ad opzione economico-sociale

Le Indicazioni nazionali per l'insegnamento della Filosofia in questo indirizzo prevedono i medesimi contenuti essenziali degli altri Licei in cui tale disciplina è impartita. D'altra parte, considerando l'ora settimanale in meno a disposizione rispetto per esempio al Liceo delle Scienze Umane tradizionale o al Classico, nonché la peculiarità dell'indirizzo di studi, si tratta di compiere delle opportune scelte di contenuti. Ci si chiede allora, nell'ambito del corso di studi di Filosofia, quali percorsi didattici possano essere programmati dal docente. Appare evidente l'opportunità di proporre dei percorsi che facciano particolare riferimento alla storia del pensiero politico, sociale ed economico e che si possano integrare adeguatamente con le altre materie caratterizzanti il curriculum: la sociologia, la psicologia, l'antropologia, il diritto, l'economia. In questo senso, durante il terzo anno l'insegnante potrebbe soffermarsi particolarmente sul problema del governo e delle leggi in Platone e Aristotele, nonché adeguato spazio potrebbe essere dato alla trattazione della distinzione tra *lex naturalis*, *lex humana*, *lex aeterna* e *lex divina* in Tommaso, introducendo il dibattito sul diritto naturale e diritto positivo e la possibilità di ribellione al tiranno secondo l'Aquinate. Durante il quarto anno potrebbe essere opportuno dedicare attenzione al tema dell'etica protestante, in modo da preparare gli studenti allo studio in Sociologia dell'opera di Max Weber *Etica protestante e spirito del capitalismo*, utile per esemplificare la possibilità di una relazione tra cultura ed economia e riflettere sul relativo dibattito. Un modulo potrebbe riferirsi al problema del metodo da Bacone a Cartesio e Vico, quest'ultimo autore particolarmente interessante per gli studenti di un Liceo economico-sociale, in quanto introduce la riflessione sul metodo nelle Scienze Umane. Per studenti che hanno anche la Psicologia² tra le discipline di studio non andrebbe affatto trascurato l'Empirismo inglese da Locke, a Berkeley, a Hume. Studiando Hume andrebbe approfondito anche il tema dell'induzione ed il terzo libro del *Trattato*, presentando i paragrafi dedicati al

² L'insegnamento della Psicologia nell'indirizzo economico-sociale è previsto all'interno della disciplina denominata "Scienze Umane" nel primo biennio del corso.

tema della giustizia, della proprietà e dell'origine del governo. Ulteriori spunti degni di nota per il quarto anno di questo indirizzo scolastico possono provenire da autori quali Montesquieu (si pensi al tema della divisione dei poteri e al saggio *lo Spirito delle leggi*), Hobbes e Rousseau, Mandeville e Kant. Infine per il quinto anno potrebbe essere suggeribile predisporre un percorso didattico che si soffermasse adeguatamente su Marx e la polemica con gli economisti classici, e quindi Smith e Ricardo, Marx e la polemica col socialismo utopistico e Proudhon, il materialismo storico e dialettico, la teoria del valore-lavoro; il Positivismo e Comte; Weber e il metodo delle scienze storico-sociali, *l'Etica protestante e lo spirito del capitalismo*, il confronto con Marx riguardo ai rapporti tra cultura e economia; la Scuola di Francoforte; Freud; Kelsen e il Giuspositivismo; ed infine un modulo che andasse dalla Scuola austriaca di economia ed il rifiuto della teoria valore-lavoro, al dibattito tra Hayek e Keynes, al neo-contrattualismo di Rawls, alla concezione di stato minimo in Nozick, agli anarco-capitalisti (Friedman e Rothbard). Uno spazio sufficiente dovrebbe essere previsto anche per l'epistemologia, trattando almeno Karl Popper ed il criterio di demarcazione tra scienza e non-scienza.

Nel presente articolo ci si propone di illustrare e giustificare una possibile unità didattica sul pensiero dell'economista e filosofo austriaco Friedrich von Hayek.

Friedrich Von Hayek e la sua ricezione nei manuali di storia della filosofia

Friedrich August von Hayek, insieme a Menger e von Mises, viene considerato uno dei più importanti nomi della Scuola austriaca di economia. Questa scuola si è caratterizzata innanzitutto per aver mosso una critica radicale alla teoria del valore-lavoro e aver sostenuto l'approccio marginalista. Hayek nel 1974 fu insignito del premio Nobel per l'economia. Sue opere principali possono essere considerate *Verso la schiavitù*, *Abuso della ragione*, *Legge, legislazione e libertà*, quest'ultima forse la più rilevante. Hayek è considerato un autore di riferimento del liberalismo economico, strenuo oppositore di Keynes.

All'interno di un percorso che abbia previsto lo studio della teoria del valore-lavoro in Marx, Ricardo e Smith, e una particolare attenzione al dibattito politico, insieme alla trattazione del pensiero di Keynes e Rawls, lo studio di Hayek può contribuire a produrre un quadro completo delle principali teorie di interesse economico e politico del Novecento. Un particolare interesse è offerto dal pensiero del filosofo ed economista viennese in quanto egli difende fortemente il libero mercato come ordine spontaneo e si oppone alle teorie socialiste e alla pianificazione economica partendo da considerazioni di tipo epistemologico. Non esisterebbe infatti "un cervello centrale" capace di avere tutte le informazioni necessarie per pianificare l'economia, ma la conoscenza sarebbe diffusa e dispersa tra milioni di individui. Inoltre, aggiunge Hayek, vi sono numerosissime conseguenze inintenzionali imprevedibili di azioni intenzionali. Il fatto che ad azioni intenzionali seguano molteplici conseguenze inintenzionali (le quali secondo Hayek sarebbero esattamente l'oggetto di studio delle scienze sociali) costituisce un altro motivo che spinge il Nostro a rifiutare la razionalità della pianificazione economica e ogni sorta di costruttivismo nell'ambito delle scienze sociali. Infine, la pianificazione economica richiede di determinare dei fini, in base ai quali scegliere i mezzi adeguati. Per Hayek, oltre al fatto che nessun essere agente possiede una sufficiente conoscenza di quali siano i mezzi adeguati per raggiungere determinati scopi, nessun singolo agente può nemmeno permettersi di decidere i fini che debbano valere per tutti, perché diversi sono i desideri, i propositi, i piani dei singoli individui. Dal punto di vista metodologico si può portare Hayek come esempio dell'approccio dell'individualismo metodologico: ad agire è sempre il singolo individuo, non entità collettive come "la società", che sarebbero solamente costrutti mentali, comodi nel linguaggio ordinario, cui però non corrisponderebbe alcun oggetto dotato di esistenza reale. Il riferimento all'individualismo metodologico risulta particolarmente interessante per l'indirizzo scolastico considerato, sia come esempio di proposta di metodologia delle scienze sociali, sia per familiarizzare gli studenti con un problema ontologico.

Chi scrive ha svolto una breve ricerca su alcune edizioni di importanti manuali di storia della filosofia per osservare quale spazio sia dato alla trattazione del pensiero di Hayek e come il suo pensiero sia esposto. È sicuramente già dall'edizione del 1998 del terzo volume de *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi* che l'opera del Nostro è diffusamente e completamente trattata da Reale e Antiseri; infatti, in tale manuale, dopo un'esposizione della Scuola austriaca di economia³, si apre un lungo paragrafo, diviso in sette sottoparagrafi, dedicato al liberalismo di Hayek⁴. Qui, dopo un'esposizione della vita e delle opere dell'autore, si illustra l'individualismo metodologico, la critica al costruttivismo e alla pianificazione centralizzata, presentando gli argomenti relativi alla limitatezza della ragione umana e alla diffusione della conoscenza che porta il teorico viennese. Il paragrafo continua sottolineando la difesa del valore della libertà che sostiene il Nostro, la distinzione che egli pone tra legge e legislazione ed infine la sua idea di stato. A proposito dell'idea di stato di Hayek, che pur limitando l'intervento pubblico ed opponendosi ai monopoli statali, respinge la concezione dello "stato minimo" ed indica la differenza tra tentativi di correzione del mercato ed operazioni fuori dal mercato, potrebbe essere interessante effettuare dei confronti con la teoria di Nozick e degli anarco-capitalisti.

Nell'edizione più recente del manuale di Abbagnano e Fornero, il volume 3C de *la filosofia* dedica tre facciate e mezza alla trattazione della demarchia liberale di Hayek⁵. Vengono in questo paragrafo rimarcate soprattutto la concezione di libertà di Hayek come assenza di coercizione (libertà negativa, *freedom from*), la sua piena fiducia nel libero mercato come ordine spontaneo, la sua idea di "demarchia", la sua distinzione tra legge e legislazione ed il ruolo dello stato. Si sottolineano soprattutto motivi di carattere etico, assente pare una sufficiente esposizione degli argomenti di ordine gnoseologico ed epistemologico che porta il filosofo viennese a sostegno della sua tesi, trascurando così forse il motivo di maggior originalità ed interesse didattico dell'inserimento nella programmazione del pensiero di Hayek. L'edizione dell'Abbagnano e Fornero considerata porta una pagina di testo di Hayek tratto da *Legge, legislazione e libertà*, dedicato alla critica del concetto di "giustizia sociale"⁶. Anche nella scelta di questa pagina emerge la centratura del discorso sulla difesa della libertà come valore (contro cui andrebbe un tentativo di realizzazione di una qualche forma di giustizia sociale), e non appaiono sufficientemente indicate le considerazioni di metodologia delle scienze sociali e di ordine epistemologico che muovono il Nostro a criticare i tentativi di correggere "il gioco" dell'ordine spontaneo di libero mercato.

Il manuale *Filosofia: dialogo e cittadinanza* di Ruffaldi, Terravecchia, Nicola e Sani nel volume dedicato a Ottocento e Novecento dell'edizione del 2009 riporta alcuni percorsi tematici, tra cui uno dedicato al tema "Il diritto e lo stato"⁷. All'interno di questo percorso, dopo una presentazione dei due principali indirizzi di filosofia del diritto, giusnaturalismo e giuspositivismo, appare il paragrafo intitolato "Stato, individuo e libertà", che comprende un sottoparagrafo dedicato al liberalismo di Hayek. In questo sottoparagrafo, lungo circa una facciata, l'opera del filosofo ed economista viennese è esposta sinteticamente ma con grande chiarezza espositiva. Si inizia con la presentazione dell'individualismo metodologico e si continua con la critica al costruttivismo e all'economia pianificata centralmente. Gli argomenti di carattere epistemologico sono presentati come fondamenti della critica all'economia pianificata. Non sono presenti né citazioni di Hayek né sono presenti passi antologici.

³ Reale G. e Antiseri D., *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, vol. 3, pp. 697-699, Editrice La Scuola, Brescia.

⁴ *Ibi*, pp. 699-704, 1998.

⁵ Abbagnano N. e Fornero G., *La filosofia*, vol. 3C, pp. 184-187, paravia, Padova, 2009.

⁶ *Ibi*, pp. 196, 197.

⁷ Ruffaldi E., Terravecchia G.P., Nicola U. e Sani A., *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, vol. 3, pp. 688-695, Loescher, Torino, 2009.

Il discorso filosofico di Cioffi, Luppi, Vigorelli, Zanette, Bianchi nell'edizione del 2011 non riporta un paragrafo dedicato a Hayek ma lo cita al momento in cui, esponendo un brano di John Stuart Mill tratto dal saggio *Sulla libertà*, afferma che a causa dell'oscillazione di Mill tra denuncia delle minacce alla libertà e concessione di spazio all'interventismo statale "l'eredità di *Sulla libertà* ha potuto venir rivendicata negli ultimi decenni dai fautori dello "stato minimo", come Friedrich von Hayek (1899-1992), Isaiah Berlin (1909-1997) e Milton Friedman (1912-2006), non meno che da fautori dello "stato assistenziale", del liberalsocialismo e del neocontrattualismo"⁸. Si potrebbe precisare che Hayek non andrebbe annoverato tra i fautori dello stato minimo, come vedremo meglio più avanti in questo articolo, e che pur avendo Hayek attentamente letto l'opera di Mill, la sua concezione della libertà è ben diversa da quella dell'utilitarista inglese, che è a più riprese criticato dall'austriaco⁹.

Vi sono anche manuali, che pur in edizioni recenti, trascurano del tutto la trattazione di von Hayek: tra questi il Geymonat, Tagliagambe, Boncinelli, Cattaneo, Cresto-Dina, Guffanti e Zucchello, *la Realtà e il pensiero*¹⁰.

Unità didattica dedicata al pensiero di Von Hayek

Tale unità didattica si rivolge a studenti del quinto anno del Liceo delle Scienze Umane ad opzione economico-sociale all'interno di un percorso didattico centrato su temi e autori di interesse per il pensiero politico, sociale ed economico.

OBIETTIVI: l'unità didattica si propone di promuovere la conoscenza dell'elaborazione teorica della Scuola austriaca di economia e del pensiero e dell'opera di Von Hayek. In particolare gli studenti dovranno aver compreso gli argomenti che l'autore porta contro la pianificazione economica, la distinzione che egli pone tra ordine spontaneo ed ordine costruito, il suo ruolo nella storia del pensiero politico ed economico. Gli studenti dovranno inoltre aver sviluppato adeguate competenze di argomentazione, di lettura e comprensione di significative pagine dell'opera *Legge, legislazione e libertà*. Infine, ci si propone di rendere gli studenti capaci di cogliere i riferimenti di Hayek in Locke, Hume, Smith e Mandeville, e di compiere confronti con il pensiero di Keynes, di Nozick, e degli anarco-capitalisti (per esempio Rothbard e Friedman).

PREREQUISITI: al fine di un adeguato studio del filosofo ed economista viennese gli studenti dovranno conoscere il pensiero politico di John Locke, la tradizione del pensiero scozzese di interesse per la storia del pensiero economico da Hume a Mandeville e Smith, la teoria del valore-lavoro da Smith e Ricardo a Marx, la teoria marginalista della Scuola austriaca di economia, il pensiero di John Maynard Keynes.

CONTINUAZIONE DEL PERCORSO: il percorso didattico continua con la trattazione del concetto di "stato minimo" in Nozick, del pensiero di Rawls, e degli anarco-capitalisti.

METODI: discussione guidata sulla domanda "è opportuno che uno stato pianifichi l'economia?"; lezione frontale; lettura ed analisi di brani tratti dall'opera *Legge, legislazione e libertà*; riflessione/dibattito su materiale audio-visivo proposto.

STRUMENTI: schematizzazioni alla lavagna, libro di testo, pagine in fotocopia dei brani scelti dell'opera studiata, materiale audio-visivo.

⁸ Cioffi F., Luppi G, Vigorelli A., Zanette E. e Bianchi A., *Il discorso filosofico*, vol. 3 A, pp. 46, 53, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 2011.

⁹ Ad esempio, Von Hayek F.A., *Legge, legislazione e libertà*, p. 263, il Saggiatore Tascabili, Milano, 2010. Si può anche vedere di Von Hayek, Individualismo: quello vero e quello falso, opera citata a proposito dell'avversione di Hayek verso Mill da Carlo Lottieri in Liberali e non. Percorsi di storia del pensiero politico, p. 206, Editrice La Scuola, Brescia.

¹⁰ Geymonat L., Tagliagambe S., Boncinelli E., Cattaneo F., Cresto-Dina P., Guffanti M. e Zucchello D., *La realtà e il pensiero*, Garzanti scuola, Milano, 2012.

CONTENUTI: dopo aver proposto agli studenti la questione “è opportuno che uno stato pianifichi l’economia?”, si procede esponendo gli argomenti che Hayek porta a sostegno della sua risposta negativa. Si propone di chiarire subito come per Hayek la critica alla pianificazione economica si fondi non su meri giudizi di valore ma su considerazioni epistemologiche. Nel corso della presentazione degli argomenti, ci si avvale di citazioni dell’opera considerata:

la completa razionalità dell’azione, in senso cartesiano, richiede la conoscenza completa di tutti i fatti rilevanti [...] ma il successo delle azioni nell’ambito della società richiede un numero di fatti particolari superiore a quello che chiunque può essere in grado di conoscere [...] necessaria e inevitabile ignoranza che ciascuno ha della maggior parte dei fatti particolari che determinano le azioni di tutti gli altri numerosi individui della società umana¹¹.

Da questo passo emerge chiaramente l’idea della *frammentazione della conoscenza*. L’errore che secondo Hayek molti commettono è quello di fondare le loro argomentazioni sull’

illusione sinottica, cioè la finzione secondo cui tutti i fatti rilevanti sono noti a qualche singola mente, e secondo cui è possibile costruire, a partire da tale conoscenza dei fatti particolari, un ordine sociale desiderabile [...] tutti quelli che sono affascinati dalla bellezza delle pianificazioni [...] sono vittime dell’illusione sinottica [...] il pianificatore ha tralasciato di considerare tutti quei fatti che non conosce¹².

Va anche introdotta la distinzione che l’autore pone tra ordine spontaneo ed ordine costruito. Per Hayek la società di mercato è un ordine spontaneo, che si evolve da sé, che segue delle regole evolutesi spontaneamente e non deliberatamente date. Se all’interno di un ordine spontaneo può esservi compreso un ordine costruito o organizzazione, come ad esempio il governo, non bisognerà mai trattare un ordine spontaneo come se fosse un’organizzazione nel suo complesso:

ciò in cui consiste l’argomento generale contro l’interferenza è allora che, sebbene si possa intraprendere a perfezionare un ordine spontaneo riesaminando le regole generali su cui si basa, e si possano integrare i suoi risultati mediante l’opera di varie organizzazioni, non si possono perfezionare i suoi risultati mediante comandi specifici che privino i suoi membri della possibilità di usare la loro conoscenza per i loro propri scopi¹³.

È proprio “la possibilità di usare la propria conoscenza per i propri scopi nei limiti posti dalle regole di mera condotta” costituisce la definizione che Hayek propone di libertà. L’uomo dovrebbe quindi poter agire all’interno di quell’ordine spontaneo, che è la società di mercato, rispettando unicamente delle regole di mera condotta, le regole del gioco. Nessun cervello centrale, nessuna mente unica, ha la conoscenza fattuale necessaria per intervenire razionalmente nel gioco. Inevitabilmente un’interferenza nell’ordine spontaneo romperebbe l’equilibrio formato dalle reciproche e interdipendenti relazioni di milioni di agenti. Inoltre ogni intervento, oltre una serie di conseguenze previste e intenzionali, comporta una serie di conseguenze imprevedibili e inintenzionali, spesso indesiderate:

Dal momento che il valore della libertà si basa sulle opportunità che essa fornisce per azioni non previste e imprevedibili, raramente siamo in grado di apprezzare che cosa perdiamo in conseguenza di una particolare restrizione della libertà¹⁴.

Questo passo risulta particolarmente significativo in quanto mette in luce, in un’ottica evidentemente liberale, come un intervento centrale possa avere oltre a delle conseguenze desi-

¹¹ Von Hayek F.A., *Legge, legislazione e libertà*, pp. 18-19, il Saggiatore Tascabili, Milano, 2010.

¹² *Ibi*, pp. 21-22.

¹³ *Ibi*, pp.66-67.

¹⁴ *Ibi*, pag. 75.

derate, ad esempio il salvataggio di un'azienda e dei relativi posti di lavoro, delle conseguenze inintenzionali ed indesiderate: in seguito infatti all'azione volta ad evitare il fallimento di una particolare impresa, altre attività saranno svantaggiate e potranno diminuire i loro occupati, il salvataggio potrà richiedere un aumento della tassazione generale, la quale farà diminuire i consumi, e quindi la produzione, e quindi i posti di lavoro... in conseguenza di ciò, alcune nuove iniziative imprenditoriali che sarebbero potute sorgere, non avranno luogo, altre saranno ridimensionate. Il docente a questo punto potrebbe decidere di proporre degli esempi da leggere attraverso gli occhiali della teoria esposta tratti dall'attualità o da cronache recenti, come il salvataggio di Alitalia del 2008: a fronte di una spesa da parte dello stato per salvare la compagnia di bandiera, non sappiamo quanti posti di lavoro la tassazione necessaria per tale spesa abbia fatto perdere, né se qualche altra compagnia, nuova o vecchia, avrebbe potuto offrire ai consumatori il medesimo servizio, magari a costi più vantaggiosi. Ancora, emerge la centralità della questione gnoseologica a fondamento della tesi di Hayek nei seguenti estrapolati:

*Noi non saremo mai completamente consapevoli di tutti i costi che comporta il perseguimento di un particolare risultato attuato mediante tale interferenza [...] finiamo sempre per sovrastimare i vantaggi della direzione centralizzata*¹⁵.

La coercizione che Hayek ammette è quella necessaria a stabilire "le regole del gioco", infatti precisa:

*ogni coercizione diversa dall'implementazione di regole generali, ha per scopo il raggiungimento di qualche particolare risultato prevedibile, ma di solito non è noto ciò che finisce per impedire*¹⁶.

Il fatto che l'errore del socialismo e della pianificazione centralizzata risiederebbe nel non valutare ciò che non è evidente come conseguenza nota, intenzionale e desiderata dell'intervento è sottolineato già da Frederic Bastiat, economista e filosofo liberale francese, considerato non a caso da molti precursore della Scuola austriaca, autore del saggio dall'eloquente titolo *Quello che si vede e quello che non si vede* (1850). Un altro periodo da proporre potrebbe essere:

*che molte misure prese con buone intenzioni possano avere un lungo strascico di conseguenze non prevedibili e indesiderabili, sembra essere un'idea intollerabile per l'uomo moderno*¹⁷.

Le conseguenze inintenzionali delle azioni intenzionali, che in qualche modo furono già studiate da Vico e Mandeville e che per Popper costituiscono uno degli oggetti delle scienze sociali, per Hayek costituiscono l'esclusivo oggetto delle scienze sociali. Particolarmente interessante dovrebbe essere per gli studenti del suddetto indirizzo scolastico riflettere su quale sia l'oggetto peculiare di studio delle scienze sociali.

Un docente che volesse dare all'unità didattica una curvatura maggiormente centrata sul diritto potrebbe soffermarsi anche sulle pagine in cui l'autore esamina le differenze tra diritto privato di origine romana e il *common law* anglo-sassone da una parte, che per Hayek si sarebbero evoluti entrambi spontaneamente, e la legislazione deliberata, creata, dall'altra, che invece sarebbe poi stata alla base delle varie forme di socialismo. Per Hayek infatti il positivismo giuridico sarebbe proprio la dottrina a fondamento dell'ideologia socialista. Noi diremo brevemente che per Hayek, il diritto non ha la funzione di perseguire scopi particolari, ma di fornire delle regole di condotta volte al mantenimento di un ordine astratto, spontaneo. Il bene comune per Hayek infatti non sarebbe altro che il mantenimento di quell'ordine, in cui ognuno può utilizzare la propria conoscenza per perseguire i propri scopi, all'interno del rispetto delle regole di condotta. I risultati di un ordine spontaneo non possono essere né giusti né ingiusti,

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ *Ibi*, pag. 79.

proprio in quanto come si è detto, il mercato è come un gioco che segue determinate regole, in cui ha un certo peso la fortuna, numerose sono infatti le variabili imprevedibili (coerentemente Hayek critica anche l'uso della nozione di "merito" in riferimento all'ordine spontaneo). Giuste o ingiuste possono essere soltanto le azioni messe in atto dai giocatori. Hayek respinge il concetto di "giustizia sociale", ma riconosce allo stato un ruolo nel fornire una sorta di assicurazione, fuori dal mercato, a vantaggio non di particolari categorie, ma di chiunque possa per i casi della vita trovarsi in situazione di bisogno (Hayek parla proprio di reddito minimo).

Infine si chiarisce, come per l'economista e filosofo austriaco lo stato possa fornire servizi pubblici come la sanità, la scuola... (ed in questo senso non può quindi essere considerato un fautore dello stato minimo come sarà invece Nozick, per il quale allo stato compete esclusivamente la difesa e la sicurezza, né tantomeno un anarco-capitalista), ma come nel fornire tali servizi il governo stesso debba sottostare alle regole di condotta del mercato, e quindi non possa trovarsi in situazione di monopolio.

A conclusione delle lezioni, l'insegnante propone la visione di due video musicali di genere rap, rinvenibili liberamente su Youtube in inglese con sottotitoli in italiano, a cura del sito econstories.tv (sito volto alla divulgazione economica), *Fear the Boom and Bust* e *Fight of the Century*, in cui Hayek e Keynes in un rap molto orecchiabile si scontrano sostenendo le rispettive teorie economiche, immaginati ai giorni nostri dibattere riferendosi anche alle cause della recente crisi internazionale. Convinti weberianamente dell'avalutatività dello studio delle scienze sociali, gli allievi andrebbero avvertiti che gli autori del video propendono per la tesi austriaca e non per la keynesiana, pur presentata storicamente come la vincitrice. Numerose si trovano in rete anche interviste ad Hayek. La visione di materiale audio-visivo risponde all'esigenza spesso richiamata dalla recente didattica di soddisfare diversi canali di apprendimento, visivi, uditivi... e di mostrare come le teorie siano state elaborate da uomini dotati di corporeità, vissuti in contesti spazio-temporali precisi.

VERIFICA: la verifica dev'essere mirata a valutare il raggiungimento degli obiettivi dichiarati. Conviene che essa avvenga in forma orale, in modo da agevolare la riflessione e l'argomentazione. Allo studente viene chiesto di rispondere a delle domande e di commentare un passo tra quelli letti in classe. Esempi di domande sono: "che ruolo ricopre il pensiero di Hayek all'interno del dibattito filosofico-politico ed economico del Novecento?"; "qual è la tesi principale sostenuta da Hayek nel volume *Legge, legislazione e libertà?*"; "quali argomenti porta Hayek a favore della sua tesi?".

Un passo da commentare può essere:

la completa razionalità dell'azione, in senso cartesiano, richiede la conoscenza completa di tutti i fatti rilevanti [...] ma il successo delle azioni nell'ambito della società richiede un numero di fatti particolari superiore a quello che chiunque può essere in grado di conoscere [...] necessaria e inevitabile ignoranza che ciascuno ha della maggior parte dei fatti particolari che determinano le azioni di tutti gli altri numerosi individui della società umana.

Percorsi interdisciplinari

L'introduzione nella programmazione di una classe quinta del Liceo economico-sociale di un'unità didattica dedicata al pensiero di Von Hayek si presta ad un interessante percorso interdisciplinare; infatti, nelle indicazioni nazionali per l'insegnamento della Sociologia al quinto anno è previsto lo svolgimento di alcuni temi, tra cui quello del Welfare. Presentando quindi le due opzioni, stato liberale e stato sociale e le rispettive crisi, nonché le diverse concezioni di

libertà, negativa e positiva, così come definite da Isaiah Berlin, dovrebbe essere possibile richiamare l'attenzione sulla posizione di Hayek¹⁸.

Conclusioni

In queste pagine è stata proposta un'unità didattica dedicata a studenti del quinto anno del Liceo della Scienze Umane con opzione economico-sociale. All'interno di un percorso volto ad approfondire temi ed autori di interesse filosofico-politico, l'unità didattica inserisce lo studio di Von Hayek, un autore normalmente trascurato dai programmi scolastici. L'interesse dello studio del filosofo ed economista viennese è dato dal fatto che gli studenti al termine del percorso saranno in grado di riconoscere gli elementi epistemologici alla base del pensiero liberale di Hayek e di confrontare quest'ultimo con l'approccio socialista e keynesiano. Inoltre gli studenti potranno anche aver chiaro il ventaglio delle proposte politiche in materia di ruolo dello stato, dallo stato socialista, allo stato così come prefigurato da Hayek, allo stato minimo di Nozick, alla completa dissoluzione dello stato tipica dell'anarco-capitalismo. L'obiettivo è quello di fornire agli studenti le conoscenze per orientarsi consapevolmente e con preparazione all'interno delle diverse concezioni politiche, economiche e giuridiche elaborate nel Novecento, ancora attuali. Questo risultato è particolarmente desiderabile all'interno della programmazione di un Liceo economico-sociale.

Bibliografia:

- Abbagnano N. e Fornero G., *La filosofia*, vol. 3C, paravia, Padova, 2009.
- Cioffi, F., Luppi G. Vigorelli A., Zanette E. e Bianchi A., *Il discorso filosofico*, vol. 3A, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 2011.
- Clemente E. e Danieli R., *Scienze umane, per il quinto anno del Liceo delle scienze umane*, Paravia, Milano-Torino, 2012.
- Geymonat L., Tagliagambe S., Boncinelli E., Cattaneo F., Cresto-Dina P., Guffanti M. e Zucchello D., *La realtà e il pensiero*, Garzanti scuola, Milano, 2012.
- Hayek F.A., *Legge, legislazione e libertà*, ed. it. a cura di Petroni A. e Bragadin S.M., trad. it. di Monateri P.G., il Saggiatore Tascabili, Milano, 2010.
- Lottieri C., *Liberali e non. Percorsi di storia del pensiero politico*, La Scuola, Brescia, 2013.
- Reale G. e Antiseri D., *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, vol. 3, La Scuola, Brescia, 1998.
- Ruffaldi E., Terravecchia G.P., Nicola U. e Sani A., *Filosofia: dialogo e cittadinanza*, vol. 3, Loescher, Torino, 2009.

Sitografia:

- Econstories.tv, Fight of the Century: Keynes vs. Hayek Round Two,
<http://www.youtube.com/watch?v=jnnwT82JpnQ>, consultato il 25/9/2014
- Econstories.tv, Hakek vs. Keynes Rap Anthem,

¹⁸ Per un esempio di trattazione del tema del Welfare in un manuale scolastico di Scienze Umane, si veda Clemente E. e Danieli R., *Scienze umane, per il quinto anno del Liceo delle scienze umane*, pp. 226-228, Paravia, Milano-Torino, 2012.

<http://www.youtube.com/watch?v=5Y1anc4B7iA>, consultato il 25/9/2014

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca,

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/Liceo%20delle%20scienze%20umane%20opzione%20economico%20sociale.pdf, consultato il 25/9/2014

PHILOSOPHIEREN LERNEN – EIN REALISTISCHES WELTPROGRAMM?

Werner Busch

Introduzione di Riccardo Sirello

Il saggio “Philosophieren lernen – ein realistisches Weltprogramm?” del Pr. Dr. Werner Busch, studioso del pensiero di Immanuel Kant, esplicitando l’idea secondo la quale spetterebbe ai singoli uomini di ricercare dentro se stessi le capacità dell’esercitare correttamente la riflessione, fornisce interessanti elementi per l’insegnamento e la didattica della filosofia.

L’introduzione alla filosofia divulgata dall’Unesco è un percorso essenziale per il sostegno e l’apertura della stessa, in particolare se si intende quest’ultima come un vettore per la pace nel mondo. In un secondo tempo, con tale spirito l’autore affronta una questione dalla quale dipenderà il destino della stessa filosofia: elitaria o universale? La sua indagine diviene essenziale per comprendere il filosofare, quest’ultimo inteso come un insegnare ed imparare dalla traduzione ed, infine, un diffondere una cultura filosofica universale.

L’impegno che l’UNESCO ha sempre profuso a favore della filosofia nelle Scuole Superiori e nelle Università diviene una realtà tangibile se si leggono in particolare le numerose pubblicazioni prodotte nel tempo. Nel 2007 ha avuto notevole risonanza la pubblicazione, diretta da Moufida Goucha, del rapporto sulla situazione dell’insegnamento della filosofia negli Stati Uniti d’America; lo studio pubblicato in inglese e in francese porta il titolo rispettivamente: “Philosophy – A School of Freedom” e “La Philosophie – Une Ecole de Liberté”.

Gli incontri degli esperti, tra i quali quelli regionali per l’Europe and North America, tenutosi in Italia, in particolare nella città di Milano nel 2011, mettono in luce come una formazione privata della filosofia produrrebbe una gravissima carenza per la stessa comunità internazionale.

Nel suo scritto l’autore segue un percorso che problematizza il senso stesso di produrre filosofia che, attraverso numerose questioni, pone lo stesso saper filosofare. L’attenzione alla pratica dell’imparare la filosofia e del filosofare è senza dubbio una questione primaria che mette in evidenza da un lato, come ha affermato il Prof. Rudolf Malter, un metodo attualistico che rende la spontaneità del pensiero un giuoco gratuito e dall’altro lato, polarità sistematiche e di giudizi che orientano verso la saggezza.

Una filosofia critica intesa come auto-sviluppo della personalità non solo è un elemento essenziale della filosofia antropologica di Immanuel Kant ma una forma adeguata per perfezionare il genere umano. In tal senso, la prospettiva kantiana è leggibile come una necessità del filosofare, dell’insegnamento della filosofia e della continua ricerca degli insegnanti al fine indicare, attraverso gli scritti e non solo, il cammino verso la saggezza.

Si affronta la delicata questione se la filosofia sia riservata a una élite o universale con una conseguente ricaduta anche nelle scelte operate nei curricula e nel rapporto della stessa filosofia con le altre discipline, esempio, le lingue straniere e la matematica.

L’itinerario dello studio di Werner Busch propone diversi snodi che hanno però sempre in comune l’attualità del pensiero di I. Kant e della lettura delle sue opere che affrontano la complessità della traduzione in altre lingue, in primis l’inglese e il francese. Una traduzione che non viene considerata come una mera operazione linguistica e tecnica ma il filosofare: insegnare ed imparare dal tradurre. Le prospettive della traduzione orientano la discussione verso Martin

Walser e il suo romanzo: “Das dreizehnte Kapitel” dove si affronta la questione della traducibilità nella lingua dell’altro.

Le diverse esperienze intraprese di raccolte multilingue, stampati o in formato elettronico, al di là delle differenze di intenti o dei metodi praticati, alla fine inducono all’ affermazione dell’idea, accettata dalla comunità, che si impone una seria riflessione su Immanuel Kant.

Con Henry Allison con Kant in “The Oxford Companion to Philosophy” emerge un filosofo significativo nel panorama internazionale. I suoi studi rendono evidente la possibilità di una riflessione filosofica partendo dalle stesse opere kantiane.

Questa riflessione ci orienta verso una cultura filosofica da intendersi universalmente come possibile attraverso la ricerca, dove gli interrogativi divengono essenziali: come si debbono comportare i cittadini? Come si comportano gli Stati dinanzi ad una “governance globale” per affrontare la loro sovranità? Che significa tolleranza? Che rapporto sussiste tra il filosofare e la storia della filosofia?

È un dare riconoscimento al progetto kantiano anche in senso giuridico, che pone la grande questione della “Pace” e che discute sull’idea di saggezza.

Per ragioni di sintesi, non è possibile mettere in evidenza quanto espone il saggio di Busch che segue delle linee guida che portano a dipanare molti dubbi intorno alla fattibilità dell’insegnamento di una cultura filosofica universale.

In merito alla saggezza si pone una gravosa questione espressa da Friedrich Nietzsche in “Ecce Homo”: “Perché sono così saggio” che conduce la crescita della sua sapienza ad una grave crisi esistenziale.

Tuttavia il cammino verso la saggezza è necessariamente collegato con profonde crisi?

L’autore si muove, nella fase finale del discorso, ritornando e ricordando le direttive ben espresse dall’Unesco di: “ una filosofia intesa come Scuola di Libertà” e, mettendo in luce i pericoli di una filosofia che attraverso difficili letture, criptate e ritenute lontane dalle esigenze umane, spesso sclerotizzate da testi e astratti sistemi filosofici, non permettono ai giovani di risolvere le problematiche attraverso un pieno ed adeguato coinvolgimento.

Un incorretto atteggiamento verso la concezione aperta della filosofia di I. Kant appare attualmente sempre più diffusa e addirittura intesa come una pratica troppo lontana dalla didattica, soprattutto in alcuni Stati europei.

L’attenzione a un approccio didattico e di come affrontare il predetto pensatore, diviene ancor più il motivo centrale del saggio in oggetto che apre la strada anche alla discussione sulle nuove competenze filosofiche.

Il richiamo finale indirizzato a Jean Paul Sartre ed al suo saggio: “L’existentialisme est un humanisme” è la logica conseguenza di quello che sostiene il testo di Werner Busch: “Der Mensch ist zum Philosophieren verurteilt”.

PHILOSOPHIEREN LERNEN – EIN REALISTISCHES WELTPROGRAMM?

Veröffentlicht in: Hüning, Dieter et alii: Das Leben der Vernunft. Beiträge zur Philosophie Kants. 2013. De Gruyter. Berlin/Boston. S. 751 – 763.

Werner Busch

I. Philosophieren als Programm der UNESCO

Im Jahr 2007 veröffentlichte die UNESCO einen Bericht über die Situation des Philosophieunterrichts in den Staaten, die sich unsere Erde aufteilen. Die Studie erschien in Französisch unter dem Titel „La Philosophie – une école de la liberté“ und gleichzeitig in Englisch unter dem Titel „Philosophy – a School of Freedom“. Das Buch berichtet über das Philosophieren mit Kindergruppen, über den Philosophieunterricht in Schulen und Universitäten und über Philosophieurse in der Erwachsenenbildung. Der Bericht steht in der Tradition der Werbung für Philosophie, die die UNESCO seit ihrer Gründung 1946 immer wieder aufgriff. (Vermeren) Das Kapitel über die Philosophie mit Kindern wurde 2010 von der Deutschen UNESCOKommission e.V. in deutscher Übersetzung mit weiteren deutschen Beiträgen veröffentlicht. Die 300 Seiten umfassende UNESCO-Studie gipfelt in der Anregung und in der Forderung, in allen Schulen der Welt Philosophie ihrer friedensstiftenden Kraft wegen zu unterrichten, was natürlich die entsprechende Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Universitäten voraussetzt. Für Europa und Nordamerika wurde dieses Programm 2011 in Mailand erneuert und vertieft. (Busch, 2012)

Die für die Philosophiestudie zuständige Abteilungsleiterin der UNESCO Moufida Goucha schrieb in ihrer Einleitung zum Philosophiebericht:

In addition to being expanded, teaching of philosophy and practising it would also no doubt merit being renewed – for the idea of *responsibility* to be reestablished and so that everyone can once again plunge heart and soul into thought, as Hegel advocated, to confront prejudices and domination of all kinds. It is up to individuals to search inside themselves for the capacities proper to exercising reflection. This leap into philosophical endeavours cannot be imposed either by some rigid form of teaching, or by any presumably intangible dogma. On the contrary, the task of progressively freeing themselves from all forms of tutelage is up to individuals themselves. Teaching philosophy and learning to philosophise is, therefore, perhaps at first *keeping oneself* from transmitting bodies of knowledge in the strict sense of the word. (UNESCO, S. XVII)

Mit dieser offenen Form, Philosophie zu unterrichten, sich Philosophie anzueignen und damit umzugehen, greift Moufida Goucha für die UNESCO Immanuel Kants Philosophiekonzeption auf, die dieser schon vorkritisch 1765 in der „Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen“ veröffentlichte und dann als Leitmotiv seines gesamten gedanklichen Schaffens in der Methodenlehre der „Kritik der reinen Vernunft“ (B 864) neu formulierte. Es ist erstaunlich, dass die UNESCO einen solchen - in der Reflexion immer kritischen - Philosophiebegriff benutzt, da unter den Mitgliedsstaaten der UNESCO alle Abschattierungen von Staatsformen von diktatorischen und fundamentalistischen Regimen über defizitäre Demokratien bis zu republikanischen Rechtsstaaten vertreten sind. Offensichtlich ist der offene Begriff von Philosophie so faszinierend, dass er, da seine mentale Realität nicht geleugnet werden kann, kaum zu umgehen ist. In diesem Sinne wird er von der überwiegenden Zahl der Philosophiedidaktiker vertreten und bildet so die Grundlage vieler Philosophielehrpläne, ohne dass man sich immer bewusst ist, aus welcher Quelle geschöpft wird. So wie Kants zetetischer Philosophiebegriff über

Wilhelm von Humboldt die Weltwissenschaftsgeschichte immer noch prägt, so scheint das offene Philosophieren gegen einen historisierenden Philosophieunterricht mit Hilfe der UNESCO in den Schulen der Welt den Sieg davon zu tragen – zumindest als Programm. Die Texte, die für die Sektion „Philosophieunterricht“ des Weltkongresses der Philosophie 2013 in Athen eingereicht werden, sprechen im Sinne Kants eine deutliche Sprache.

So wenig, wie häufig die Herkunft des offenen Philosophiebegriffs bekannt ist, so wenig ist man sich, selbst wenn man dieses zetetische Philosophieren mit Immanuel Kant verbindet, der Ambivalenz bewusst, die sich mit einem offenen Philosophiebegriff und der Konzeption Kants selbst verbindet. Es ist das Verdienst von Rudolf Malter, dass er 1981 stringent und vorbildlich die paradoxe Spannung herausarbeitete, die zwischen dem einen Pol, nicht Philosophie zu lernen, weil es fertige Philosophie gar nicht gibt, und dem anderen Pol, philosophieren zu lernen, besteht. Letzteres verliert sich der Natur der freien Reflexion nach leicht „im Spielerisch-Vagen, Ziellosen, letztlich Unsinnigen.“ (Malter, S. 77)

Um Philosophieunterricht zweckmäßig praktizieren zu können, unterscheidet Malter zwischen einem aktualistischen Verfahren, das der Spontaneität des Denkens freies Spiel lässt, und einem systematisch-finalistischen, das Urteile methodisch auf das Ideal der Weisheit hin orientiert. Mit dieser hinzunehmenden Spannung verbindet sich die Problematik des Wahrheitsanspruchs, der mit dem jeweiligen entworfenen System verbunden wird. Da es dennoch keine fertige Philosophie gibt, bleibt der Wahrheitsanspruch eines philosophischen Systems eben nur ein Anspruch, der allerdings sehr ernst gemeint ist, so wie Kant selbst seine kritische Philosophie als einen Endpunkt ansah. (Malter, ebd.) Die von Malter aufgezeigten Paradoxe und Aporien des Philosophierens erinnern an die systematisch argumentativen, aber aporetischen Dialoge Platons und an die altindische philosophische Streitkultur, die sich seit dem 2. vorchristlichen Jahrhundert entwickelte. Letztere erzog sowohl zu überzeugender Argumentation als auch zum Aushalten des gegnerischen Standpunkts. (Soni, S.4 ff.)

In dem Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, dass die philosophische Selbstentfaltung des Menschen das wesentliche Element von Kants anthropologischer Geschichtsphilosophie darstellt. (Malter, S. 67) Philosophieren zu lernen gehört nach Kant zur möglichen und gebotenen Form der Perfektionierung des Menschengeschlechts. Demnach wäre das Philosophieprogramm der UNESCO ganz folgerichtig die Ausführung der zweckbestimmten Anthropologie Immanuel Kants, so wie die Gründung des Völkerbundes 1919 und der UNO 1945 die Aufgabe von Kants Rechtsphilosophie zumindest in der Grundstruktur erfüllt. Während an dem Sinn und sogar an der Notwendigkeit der UNO nur eine Minderheit der politisch bewussten Weltbevölkerung zweifelt, dürfte es mit dem Philosophieprogramm der UNESCO umgekehrt sein.

Denn selbst wenn man mit Kant annimmt, dass philosophieren zu können den Menschen perfektioniert, stellt sich die Frage, welche Philosophie mit welchen Gedankenstrukturen weltweit gelehrt und gelernt werden soll. Methodisch herausfordernd ist allerdings eher die finalistische Form des Philosophierens, selbst wenn es auch besonderer Fähigkeiten bedarf, Gedanken kreuz und quer kreativ zu entwickeln, ohne dem Nonsens zu verfallen. Wie liefert die Lehrkraft welches Material, das den Weg zum Ideal der Weisheit systematisch bereiten soll?

Es tritt ein weiteres schwerwiegendes Problem hinzu. Rudolf Malter geht 1981 ganz selbstverständlich davon aus, dass sich seine philosophiepädagogischen Überlegungen nur auf Gymnasien, die in den Oberstufen Schüler und Schülerinnen im Alter von Kants Studenten unterrichten, und Universitäten beziehen. Ist Philosophieren, das in der Regel als anspruchsvoll gilt, wenn es nicht nur Vor-sich-hin-denken sein soll, nicht nur wenigen vorbehalten?

I. Philosophieren – elitär oder universell?

In den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts galt Philosophie in der Schule für die Mehrheit der Lehrplangestalter in Deutschland als nicht unterrichtbar. (Busch 2005b, S. 152). Ausnahmen gab es in einigen Gymnasien. Bei dem Urteil, explizite Philosophie aus dem Schulunterricht auszuschließen, orientierte man sich an der schwer lesbaren Textgestalt der großen Systemphilosophen. Es spricht ja wirklich manches dafür, dass Argumentationen und Intellektualanaysen, wie wir sie z. B. in Hegels „Phänomenologie des Geistes“ finden, nicht unmittelbar in Schulunterricht zu übertragen sind. Dasselbe gilt für viele Textpassagen Kants, in denen die Bezüge auch von Kennern nur kontrovers zu entschlüsseln sind. Kant selbst weiß gut lesbare Texte zu schätzen, wenn er Friedrich Schillers „Über Anmut und Würde“ anerkennend die „Meisterhand“ zuspricht. (Kant, Religion innerhalb, S. 10) Tatsächlich ist es immer wieder ein neues Leseerlebnis, über Schillers Text hinweg zu gleiten, so dass man meint, auf einem weichen angenehmen Wiesenweg entlangzugehen, während Kants Texte oft genug nur einem steinigen Gebirgspfad gleichen, dessen Unwegsamkeit für manchen an einer nicht bezwingbaren Felswand oder in einem Felsenlabyrinth endet. Gestand mir vor Jahren doch selbst ein angesehener Universitätsphilosoph auf einem Spaziergang, dass er Kants Deduktion der Kategorien nie verstanden habe. Wie soll weithin Nichtverständliches Gegenstand von Schulunterricht sein? In diesem Sinne gibt es in England und den USA, dem Bezugsland der aktuellen deutschen Philosophie, Philosophieunterricht in den Schulen bis auf Rudimente gar nicht.

Es kommt ein weiteres Faktum hinzu. Wenn schon die Klassiker – vor allem die deutschen – schwer zu lesen und zu verstehen sind, zeigt ein kurzer Blick auf die aktuellen philosophischen Veröffentlichungen, dass ein Großteil der Untersuchungen sprachlich und inhaltlich so abgehoben ist, dass sie für die Schule kaum brauchbar sind. Gleichzeitig vermittelt ein Teil der eigentlichen Philosophieversteher, dass gerade das, was sie umtreibt, mit den Niederungen der Schulen nicht vereinbar ist. Es mag ebenso ein lange beklagtes Strukturmerkmal deutscher Universitätskarrieren sein, dass nur für Innovationen Aufstiegschancen vergeben werden, was besonders in den Geisteswissenschaften leicht dazu führt, dass der Wissenschaftsmarkt mit neuen elaborierten Nebensächlichkeiten überschwemmt wird, während in pragmatisch orientierten Ländern z. B. auch gelungene Lehrbücher honoriert werden. D. h. eigentliche Philosophie ist und bleibt einem kleinen Kreis der wirklichen Philosophen elitär vorbehalten und ist im Sinne der UNESCO nicht verbreitbar.

Diese Kritik an der Form der akademischen Philosophie mag sehr philosophiefeindlich klingen, und man muss nicht das Zerrbild des deutschen Universitätsgelehrten, das Friedrich Nietzsche in „Jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche, Jenseits ..., bes. 206) zeichnete, bemühen: Die Fakten sprechen für sich. Die Mehrzahl der deutschen Bundesländer und jetzt auch Österreich scheinen einem offenen Kantischen Philosophiebegriff so sehr zu misstrauen, dass sie als Ersatzfach für Religion lieber Ethik, praktische Philosophie o. ä. einführen und weiterhin einführen, eben eine begrenzte oder sogar defizitäre Form eigentlicher Philosophie, wenn sie dann überhaupt noch Philosophie in Kants Sinn genannt werden kann. Sowohl die abenteuernde Seite als auch die systematisch-finalistische Form der Kantischen Philosophiekonzeption scheinen bildungspolitisch für die Schulen nicht brauchbar zu sein. Als man in Westdeutschland 1972 angesichts der Oberstufenreform plötzlich einen Ersatzunterricht für Religion aufreiben musste, wurden philosophieähnliche Unterrichtsformen nicht aus philosophischem Ethos, wie es die UNESCO anregt, eingeführt, sondern grundgesetzlicher Not gehorchend. Überhaupt ist ein Großteil der Bildungsverantwortlichen immer noch davon überzeugt, dass ein vom Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantierter Religionsunterricht – welchen Bekenntnisses auch immer – wegen seiner festen und klar strukturierten Bindung und wegen seiner anschaulichen Inhalte in Form von Geschichten und Gleichnissen für die Schulen besser geeignet ist als ein seiner Natur nach offener Philosophieunterricht.

Angesicht dieses nicht oft ausgesprochenen, aber weit verbreiteten Misstrauens der Philosophie gegenüber muss es ganz allgemein als Alarmzeichen gelten, dass der Deutsche Ethikrat bei 28 Mitgliedern trotz der vielen deutschen Universitätsphilosophen im Jahr 2013 keinen

Vertreter der Philosophie in seinen Reihen hat, obwohl doch so viel ethisch-philosophisch geforscht wird. Sind also Kants anthropologisches Philosophiekonzept und das Philosophieprogramm der UNESCO illusionär, weil Philosophie alltäglich und universell nicht brauchbar ist?

Nun ist die Kontroverse über die Möglichkeit, philosophische Systeme angesichts ihres häufig hohen sprachlichen Anspruchs überhaupt zu verstehen, wahrhaftig nicht neu. Wir kennen Kants Antwort an Herder, Eberhard und Schlosser, die seine kritische Philosophie sowohl inhaltlich als auch wegen ihrer wissenschaftssprachlichen Form bekämpften. Damals ging es allerdings um eine Kontroverse innerhalb der Gelehrtenrepublik selbst, während das aktuelle Programm, Philosophie in den Schulen der Welt einzuführen, ganz andere Fragen der überzeugenden Vermittlung aufwirft. Gibt es einen Ausweg, gibt es eine Lösung?

Ich rege an, sich an die mathematische Tradition der westlichen Philosophie seit Platons Akademie zu erinnern. Es ist unbestritten, dass die Mathematik von der Komplexität der Forschungsmathematik bis zu den Anfängen, die man mit den Kindern einübt, eine Einheit bildet. Es ist nur die Frage, wie mathematische Grundkenntnisse in jungen Menschen angelegt werden, damit diejenigen, die bis zum offenen Forschungsende aufbauen wollen, auch bruchlos aufbauen können. Dass mathematisch denken zu können zur zivilisatorischen Perfektionierung der Menschheit überhaupt gehört, bezweifeln nur Zyniker oder irreführende Fundamentalisten. Im Gegenteil hat sich spätestens seit den PISA-Studien um die Jahrtausendwende herum eine internationale Mathematikdidaktik herausgebildet, die darum ringt, die geeignetsten und erfolgreichsten Formen des Unterrichts in mathematischen Strukturen für alle Schulen der Welt zu finden, und zwar der Natur der Sache nach vom Kindesalter an.

Eine Ermutigung, dass Philosophieren wie mathematisch zu denken universell möglich ist, kommt aus der Philosophie selbst. Wenn Kant besonders im Ersten Abschnitt der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ ausdrücklich betont, dass die transzendentalen Prinzipien der Moral mit dem allgemeinen Menschenverstand übereinstimmen, dann muss es plausible Verbindungen zwischen der wissenschaftlichen Sicherung dieser Prinzipien und dem gedanklichen Umgang damit im Alltag geben. D. h. eigentlich müsste ein philosophisches Curriculum von der Grundschule an in Analogie zum mathematischen Lehrplan sinnvoll altersgemäß aufbaubar sein, allerdings anders als in den zwingenden Argumentationen der Mathematik in der offenen und finalistisch von Kant vorgegebenen Struktur. Wo aber liegt der Schlüssel für die Verbindung der wissenschaftlichen komplexen Philosophie mit dem Philosophieunterricht in den Schulen? Ich sehe die Verbindung in einem weiten Begriff des Übersetzens.

II. Philosophieren lehren und lernen durch Übersetzen

Der gebräuchliche enge Begriff des Übersetzens bedeutet, einen sprachlich gemeinten Inhalt in eine andere grammatisch festgelegte Sprache zu übertragen. Der weite Begriff des Übersetzens bedeutet, einen Inhalt überhaupt verständlich zu machen, sei es innerhalb derselben grammatisch festgelegten Sprache, sei es gestisch oder auch bildlich. Den weiten Begriff des Übersetzens gebraucht Martin Walser in seinem neuesten Roman „Das dreizehnte Kapitel“:

Einem anderen verständlich zu sein macht aus jedem eine schlichte oder schlechte Übersetzung dessen, was wir sind, was wir sein könnten, wenn wir einem anderen verständlich wären, ohne dass wir uns übersetzen müssten. Übersetzen in die Sprache des anderen. (Walser, S. 181f.)

D. h. in weitem Sinn übersetzen zu können ist eine anthropologische kommunikative Grundkonstante, ohne die wir uns nicht verständigen können. Übersetzt werden muss immer. Die Frage ist nur, wie groß der Abstand der sprachlichen Formen sein darf, damit wir Inhalte, die immer in einer gemeinsamen Welt liegen, gemeinsam verstehen. Es bleibt also gar nichts

anderes übrig, als komplexe philosophische Inhalte in die Sprache des Gegenübers, wie vorgeprägt oder vorgebildet er auch sei, zu übersetzen.

Nehmen wir als Beispiel die Idee der Vollständigkeit eines Organismus angesichts der Art, wie ein Kind mit dem Fell einer Katze umgeht. Je mehr Einzelkenntnisse der im Alter Fortgeschrittene von der biologischen Zweckmäßigkeit des Katzenlebens hat, desto variationsreicher, anschaulicher und überzeugender kann er dem Kind den zweckmäßigen Umgang mit dem Tier nahe legen oder sogar über die Differenz von Tier und Mensch im Sinne der Achtung des Lebens reflektieren. Jean Jacques Rousseau, dessen unmittelbarer Zugriff auf die menschlichen Bedingtheit Kants Anthropologie tief geprägt hat, zeigte schon im „*Émile, ou de l'éducation*“, wie aus den verschiedenen Lebens- und Kenntnisebenen heraus für das in seiner Lage wahrgenommene Gegenüber sinnvoll übersetzt werden kann. So wie es gerade bei formaler und abstrakter Schriftstellerei sehr schwer ist, sich verständlich zu machen, und es einmal besser und ein andres Mal schlechter gelingt, führt kein Weg an der Übersetzung vorbei. Kann es der Schriftsteller nicht selbst in ausreichendem Maß, dann ist es die Aufgabe des kundigen Lesers, die als wesentlich aufgefassten, für die Wissenschaft und die Menschheit weiterführenden Gedanken zu übersetzen, zuerst für sich, dann möglicherweise als Lehrer für die anderen. Übersetzt man wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch für die Schulen, nennt man das Didaktik. Nur wer den Prozess des Übersetzens nicht ernst genommen hat, kann sagen, dass Übersetzen ein leichtes Geschäft sei. Aber möglich muss erfolgreiches Übersetzen sein, da andernfalls unsere erreichte Menschheitszivilisation stagniert oder sogar kollabiert.

Wissenschaft kann nicht, wie es in modernen Zeiten geschieht, exponentiell wachsen, ohne dass nach sorgfältiger Auswahl das übersetzt wird, was für die Erziehungs- und Breitenkultur zu wissen und zu beherrschen unabdingbar ist, damit unsere Zivilisation weiterhin eine Einheit bildet. Dieser Prozess des Übersetzens kann durchaus arbeitsteilig geschehen, indem die Theoretiker zusammen mit den Didaktikern auswählen und die letzteren dann die eigentliche Übersetzungsleistung erbringen. Rückkopplung müsste selbstverständlich sein.

Welches können nun die Materialien für solche Übersetzungen aus der historisch vorliegenden philosophischen Tradition sein und wie sehen die Übersetzungen selbst aus? Traditionell zerfällt das Material der Philosophie in Primär- und in Sekundärtexte, letztere in Monografien und in Handbücher und Gesamtdarstellungen. Dabei ist erst einmal Lesefähigkeit gefordert, deren Einübung mittlerweile als zentrales Element der Weiterentwicklung unserer Weltkultur anerkannt wird.

Primärtexte der Philosophie sind dadurch charakterisiert, dass sie zeitübergreifend wesentliche Urteile für die Menschheitsgeschichte aufbewahren. Selbst wenn der Primärtext in der eigenen Muttersprache geschrieben wurde, bewirkt die Zeitdifferenz zwischen Schreiber und Leser, dass in die aktuelle Sprache übersetzt werden muss, abgesehen von zeitgemäßen Beispielen und inneren Bildern, die sich der Leser ohnehin selbst schaffen können muss, um den dargelegten Sachverhalt zu verstehen.

Die Differenz zwischen der Eigenart der Schriftstellerei Kants und der derzeitigen Alltagssprache führte z.B. dazu, dass Kants Texte von mehreren deutschen Philosophiedidaktikern auch für den deutschen Schulunterricht generell als unlesbar erklärt wurden. (Busch, 2005a, 2008) Das Urteil, nach dem nur über Kant unterrichtet werden kann, ohne dass seine Texte gelesen werden, ist nicht hinnehmbar. Es dürfte darauf beruhen, dass man den Lese- und Übersetzungstechniken zu wenig zutraut. Natürlich müssen letztere altersgemäß gelernt und eingeübt werden. Auch das ist nicht neu, da wir wissen, wie klar dies Problem an der Königlichen Universität Königsberg zur Zeit Kants gesehen wurde. Ob man den folgenden Hinweis in der Praefatio zum Vorlesungsverzeichnis von 1779/80 auf den Dekan Kant selbst als Autor oder auf den damaligen Rektor Orlovius bezieht, ist unerheblich:

„ ... aber den meisten ist der Lehrstoff schließlich doch sehr angenehm, wenn ihn die lebendige Stimme des Lehrers, der sich auf den Stand des Lernenden einlässt, mit einer gewissen Klarheit in der Rede, mit Anmut und Gefälligkeit beleuchtet.“ (Dietzsch, S. 300)

Da Kant dienstlich seinen Vorlesungen Kompendien zu Grunde legen musste, sind seine überlieferten Lehrveranstaltungen eigentlich große Lektüre- und Übersetzungskurse. D. h. was Kant gelang, komplexe Inhalte für die Lernenden zu übersetzen, müsste genauso heute erfolgreich möglich sein, wenn man den Adressaten in seiner jeweiligen Lebens- und Lernwirklichkeit wahrnimmt.

Sekundärtexte, soweit sie überhaupt scharf von Primärtexten getrennt werden können, führen die Schwierigkeit mit sich, dass sie auf zentrale Texte zurückgreifen und diese übersetzen, so dass daher der Leser die Übersetzung in die interpretierte Ebene zurückübersetzen muss, was in manchen Fällen mehr verwirrt als klärt. Wenn es daher nicht unkomplizierter ist, auch in der Schule gleich Primärtexte zu behandeln, muss sorgfältig geprüft werden, ob der Gebrauch von Sekundärliteratur wirklich erhellt oder ob er den Zugang zu den Primäranliegen nicht eher vernebelt. Ein Urteil darüber ist nicht leicht zu fällen.

Als Beispiel für eine problematische Wirkung von Sekundärliteratur kann

der Erfolgsautor Friedrich Paulsen (1846 – 1908), der mit seiner Habilitationsschrift „Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie“ der Kantforschung eine wesentliche Richtung wies, herangezogen werden. Seine „Einleitung in Philosophie“ erlebte von 1892 bis 1929 42 Auflagen, sein „System der Ethik“ von 1889 bis 1921 12, sein Kantbuch von 1898 bis 1924 acht Auflagen. Bildungspolitisch gehörte er mit Rudolf von Harnack zum „System Althoff“, das der Wissenschaft in Preußen eine Blütezeit verschaffte. (vom Brocke, S.105) Sowohl durch seine Schüler als auch durch die Übersetzungen seiner Bücher wirkte der Nordfrieser sehr stark auf die Entwicklung der nordamerikanischen Philosophie. Sein Erfolgskonzept bestand darin, als publikumswirksame Übersetzungsleistung zu allen praktischen Bereichen des Lebens fast journalistisch Kapitel zu verfassen, so z. B. ausführlich auch zur Ernährung und zur Erziehung. Dabei zog er gern aktuelle Romane z. B. die Tolstois heran. Als Grundlage seiner Philosophie übernahm er zwar lobend den Idealismus Kants, verwarf aber vernichtend Kants pflichtbestimmte Maximenmoral als durch pietistische Erziehung bedingt. Kants Spätwerke, die wir heute ihrer gedanklichen Intensität wegen besonders schätzen, hielt er stilistisch für senil und inhaltlich für unbrauchbar. (Busch, 2010) Da man Friedrich Paulsens Schriften fast als Hausbücher des deutschen Bildungsbürgertums ansehen kann, ist leicht einzuschätzen, welche wenig gute Wirkung er auf die Rezeption von Kants Moral und Kants Gesamtwerk hatte. Die Vorstellung von der lächerlichen Unbrauchbarkeit und der unangenehmen Unterdrückungsform von Kants Moral und dessen früher Senilität ist immer noch weit verbreitet.

Im Sinne des weiten Begriffs von Übersetzung gehören gerade für Schulen nichttextliche Übersetzungsformen wie Bilder, Geschichten, Filme, selbstgespielte Szenen, Autobiographien, zivilrechtliche Verträge, reflektierende Betrachtung von Lebewesen und Gegenständen zur philosophischen Praxis. Besonders beliebt sind als Übersetzungsformen die hintergründigen Bilder von René Magritte. Eine Filmsequenz aus Jacques Tatis „Mon oncle“, in der übermütige Jungen einen Unfall simulieren und dann wirklich einer geschieht, scheint mit der Reaktion der beteiligten Personen eine direkte Übersetzung von David Humes Kausalitätstheorie zu sein. Seit 1972 entwickeln und diskutieren die Philosophiedidaktiker im Umfeld der „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und der Ethik“ (ZDPE), gegründet u.a. von Ekkehard Martens (Hamburg), und im „Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik“, gegründet von Johannes Rohbeck (Dresden), zweckmäßige und philosophisch ernst zu nehmende Übersetzungsformen. Um den internationalen Austausch von didaktischen Überlegungen im Sinne der UNESCO bemüht sich die „Association Internationale des Professeurs de Philosophie“ (AIPPh).

Einen besonderen Übersetzungsversuch wagte vor Kurzem der Jurist Jost-Dietrich Busch, der ursprünglich für die Redaktion von Gesetzesvorhaben zuständig war. Er sah nicht ein, dass Kants Erfolgsschrift „Zum ewigen Frieden“ nicht gut lesbar sei und glättete die Sprachform. Er gebrauchte die interessante Methode, Kants Text aus dem Englischen und Französischen zurückzuübersetzen. So nutzte er die Leistung der Fremdsprachenübersetzer, die schon die Aufgabe gehabt hatten, Kants philosophischen Inhalt in einem anderen sprachlichen Kontext verständlich zu machen, für das heutige deutsche Publikum. (Kant, Zum ewigen Frieden, S. VIII) Eine Leseprobe des Übertextes kann leicht zeigen, dass der Lesevorgang flüssiger ohne viel Widerstand verläuft, was der Verbreitung von Kants Anliegen nur nützen kann. Da es immer ein Erkenntnisgewinn ist, Textversionen zu vergleichen, ebenso der kritischen Überprüfbarkeit wegen, bringt die Veröffentlichung natürlich auch Kants Originaltext. Der Rezensent der Süddeutschen Zeitung Jens Christian Rabe meinte allerdings, dass die sprachliche Glättung von Kants Abhandlung bei Weitem nicht frei und weit genug durchgeführt worden sei. (SZ vom 10. Mai 2010) Aber das ist wiederum eine Frage der Lese- bzw. eigenen Übersetzungstechnik.

Der Anspruch der Philosophiedidaktik ist in Analogie zur Mathematikdidaktik immer international. So wie es eigentlich keine nationale Mathematikdidaktik gibt, kann es im Grunde auch keine nationale Philosophiedidaktik geben. Von den eben dargestellten Erfahrungen ausgehend kann man nur anregen, mehrsprachige Sammlungen – gedruckt oder elektronisch – von philosophischen Primärtexten für fortgeschrittene Philosophiestudenten und Philosophieinteressierte anzulegen. Ausgewählt werden könnten in einem Musterprojekt z.B. gut lesbare Passagen aus Kants Werken, nennt doch Henry E. Allison Kant im „The Oxford Companion to Philosophy“ „Perhaps the most important European philosopher of modern times“, so dass mehr als gerechtfertigt ist, mit Kant zu beginnen. Die Sache wird dadurch erleichtert, dass es immer wieder überraschend festzustellen ist, wie Kant neben der systematischen Arbeit in allgemein gehaltenen Passagen z.B. „Von den Ideen überhaupt“ in der „Kritik der reinen Vernunft“ (B 368 ff.) oder in den „Anmerkungen“ der „Kritik der Urteilskraft“ (S. 68 ff. / S. 222 ff.) oder den Fußnoten der Religionsschrift (z. B. S. 89 ff.) seine Vorstellungen besonders anschaulich und schriftstellerisch gelungen darlegt. Der Aufwand einer solchen Edition dürfte nicht allzu groß sein, da Übersetzungen in den Hauptsprachen der westlichen Welt als Anfang – Englisch, Französisch und Spanisch – leicht greifbar sind. Wird die Textdifferenz das Verstehen nicht erleichtern?

Die Übersetzungskunst in Hinsicht auf Philosophie steckt seltsamerweise noch in den Anfängen. Wie schon gesagt brauchen wir Fachleute für philosophische Übersetzungstechnik. Schauen wir auf die Schulen der Welt, tut sich eine Wunderwelt der realen Möglichkeiten auf.

III. Eine universelle philosophische Kultur muss möglich sein

Kants Projekt, aus rechtlicher Konsequenz 1795 die Idee eines Völkerbundes noch einmal dem Publikum vorzulegen, muss auch im Rückblick als illusionär bezeichnet werden. Alle Kriegs- bzw. Friedenparteien wussten, wie prekär der Friedensschluss von Basel war. Mit Mühe kann man den Wiener Kongress, der zwei Jahrzehnte nach dem Erscheinen von Kants Friedensschrift stattfand, einen Völkerrat nennen, der beabsichtigte, einen dauerhaften Frieden zu schaffen und in engen Kontakten der Regierenden zu garantieren. Es musste erst zur Katastrophe des Ersten Weltkriegs mit 10 Millionen Toten und zum Zweiten Weltkrieg mit mehr als 60 Millionen Toten kommen, bis nach dem Völkerbund die UNO auf Grund von positivem Völkerrecht gegründet wurde. Dennoch war und ist an der Argumentation Immanuel Kants wenig zu rütteln, denn Ideen haben ihre eigene Art von mentaler Existenz und Wirksamkeit. Ist man sich der Idee einer gebotenen Weltfriedensordnung bewusst, sind Rückschläge besonders bitter. In diesem Zusammenhang erscheint es für die Zwischenkriegszeit als sehr schmerzhaft wahrzunehmen, dass die überwiegende Mehrzahl der deutschen Intellektuellen, die doch in irgendei-

ner Form Immanuel Kant begegnet war, die Internationalität der Grundstruktur des Rechts völlig ablehnte.

Bürger als Untertanen müssen auch in einer Republik gehorchen. Spätestens als Wähler, als mögliche Gesetzgeber oder als mögliche Vertreter in internationalen Gremien, die Recht gestalten, bedürfen sie der philosophischen Kultur. Woran sollen die Bürger ihre Urteile ausrichten? An der Vorstellung einer grenzenlosen Steigerung des Wohlstandes, am Ziel möglichst großen Angleichung der individuellen Lebensverhältnisse, am Traum von einer Natur, die keinen Verbrauch durch den Menschen mehr kennt, an der Vision der Herrschaft der wenigen angeblich wirklich Wissenden oder an der eines Zusammenlebens ohne Herrschaft? Ist gesellschaftspolitisch nicht zu entscheiden, ob der Staat die Kinder administrieren soll, da familiäre Erziehung für den industriellen Arbeitsprozess und für die Integration von Migranten sehr hinderlich sein kann, oder ob Kinder primär zu den Eltern gehören? Sollen wir alle kulturell gewohnten Praktiken tolerant akzeptieren, weil wir Menschen ein Recht auf Traditionen haben, oder gibt es auch normative Überlegungen gegen zwar eingewurzelte und gesellschaftlich stabilisierende, aber unwürdige Gewohnheiten? Wie sollen die Staaten angesichts einer geforderten Weltinnenpolitik mit ihrer Souveränität umgehen?

Nun kann man dem gesunden Menschenverstand gegenüber sicherlich recht viel Vertrauen aufbringen, selbst wenn gerade die deutsche Geschichte zeigt, wie zerbrechlich Urteilskraft in allen Teilen der Bevölkerung ist. Bringt man den Mut auf, sich die Grenzenlosigkeit der individuellen Urteilsbezüge bewusst zu machen, kommt man unter dem Gesichtspunkt von Freiheit und Recht nicht darum herum, sich die Praxis des offenen und finalistischen Philosophierens für die Menschheit zu wünschen.

Friedrich Nietzsche überschreibt das erste Kapitel in „Ecce homo“ mit dem Satz: „Warum ich so weise bin.“ Er führt das Wachsen seiner Weisheit auf seine ernste Lebenskrise zurück. Aber ist der Weg zur Weisheit notwendigerweise mit tiefen Krisen verbunden, ist Denken nicht auch ein Vorwegnehmen, um Krisen zu vermeiden, selbst wenn es in der Realität oft überraschend anders kommt? Ist es nicht an der Zeit, die vielfältigen Formen der Universitätsphilosophie durch Übersetzungen in breite Praxis zu übertragen, um eben der Zuspitzung von Krisen vorzubeugen?

Die Bestandsaufnahme der UNESCO in Hinsicht auf Philosophieunterricht in den Schulen der Welt zeigt eine zerklüftete, lückenhafte Vielfalt. Das kleine deutsche Bundesland Schleswig-Holstein hat seit 2011 einen Lehrplan in Philosophie ohne Einschränkung von der Grundschule bis zum Abitur, natürlich nur als Ersatzfach. Nun macht aber eine Schwalbe wahrhaftig keinen Sommer. Ein bescheidener Anfang ist gemacht. Die virtuellen Einladungen sind verschickt.

Der Völkerbund wurde 124 Jahre nach Erscheinen von Kants Schrift „Zum ewigen Frieden“ gegründet. Weltgeschichte braucht einen langen Atem. Es ist die Frage, ob in den Zeiten des Gewirrs elektronischer Kommunikationen die Prozesse ihrer zunehmenden Komplexität wegen nicht eher langsamer als schneller ablaufen. Die UNESCO hat mit ihrem Programm „Philosophie – eine Schule der Freiheit“ den richtigen Weg eingeschlagen. Die Menschheit ist und bleibt zum umfassenden Gebrauch ihrer gedanklichen, d.h. philosophischen Fähigkeiten bestimmt. Um das starke Wort Jean-Paul Sartres, das er im Essay „L'existencialisme est un humanisme“ von 1946 für die Freiheit benutzt, auf die Philosophie zu übertragen (Sartre, S. 16): Der Mensch ist zum Philosophieren verurteilt.

Literaturverzeichnis

Allison, Henry. E (1995): Artikel Kant. The Oxford Companion to Philosophy. Oxford/New York: Oxford University Press.

Vom Brocke, Bernhard (2010): Friedrich Paulsen, Friedrich Althoff und der Kultusbetrieb des Kaiserreichs. In: Friedrich Paulsen, Thomas Steensen (Hrsg.). Husum. S. 99 – 120.

Busch, Werner (2005a): Etwas von Kant wissen oder Kant lesen? Zur deutschen Kant-Didaktik mit einem internationalen Ausblick. In: Kant zwischen West und Ost, Wladimir Bryuschinkin (Hrsg.). Kaliningrad. S. 270-276.

Busch, Werner (2005b): Philosophieunterricht zwischen Normalität und Abenteuer. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE). S. 151 – 157.

Busch, Werner (2008): Die Omnipräsenz Kants im europäischen Philosophieunterricht. Wird Kant zum Topos? In: Recht und Frieden in der Philosophie Kants. Akten des X. Internationalen Kant-Kongresses. Bd. 5: Sektionen VIII-XIV. Hrsg. im Auftrag der Kant-Gesellschaft von V. Roden et al. Berlin/New York: de Gruyter. S. 519-524.

Busch, Werner (2010): Paulsen und Kant, Der große Königsberger, lesbar und verständlich gemacht. In: Friedrich Paulsen, Thomas Steensen (Hrsg.). Husum. S. 83 – 91.

Busch, Werner (2012): Von der nationalen zur internationalen Philosophiedidaktik. In: Information Philosophie 5. Lörrach: Moser-Verlag. S. 64-69.

Dietzsch, Steffen (2003): Immanuel Kant. Eine Biographie. Leipzig: Reclam.

Goucha, Moufida (2007): The Dynamics of the Method. In: Philosophy - a School of Freedom. Paris: UNESCO Publishing. S. XVII-XXI. www.unesco.org/shs/philosophy Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Seitenangaben Originalpaginierung.

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Seitenangaben Originalpaginierung.

Kant, Immanuel: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Seitenangaben Originalpaginierung.

Kant, Immanuel (2009): Zum Ewigen Frieden. Sprachlich überarbeitet und neugefasst von Jost-Dietrich Busch. Einleitung von Werner Busch. Quellen zur Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte des Lorenz-von-Stein-Instituts der Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel Nr.26.

Malter, Rudolf (1981): Philosophieunterricht nach zetetischer Methode. Gedanken zur Didaktik der Philosophie im Ausgang von Kant. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie (ZDP). S. 63 – 78.

Nietzsche, Friedrich (1980): Ecco homo. In: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Bd. 6. Giorgio Colli und Mazzino Montinari (Hrsg.). Berlin/New York: de Gruyter.

Nietzsche, Friedrich (1980): Jenseits von Gut und Böse. In: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Bd. 5. Giorgio Colli und Mazzino Montinari (Hrsg.). Berlin/New York: de Gruyter.

Philosophie – eine Schule der Freiheit, Philosophieren weltweit und in Deutschland (2010). Hrsg. Lutz Möller. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn.

Rabe, Jens-Christian (2010): Rezension: Sichtbarliche Nöthigung – Endlich: Jost-Dietrich Busch hat Immanuel Kant redigiert. Süddeutsche Zeitung vom 10.Mai. München.

Sartre, Jean-Paul (1977): Drei Essays. Mit einem Nachwort von Walter Schmiele. Frankfurt.M/Berlin/Wien: Ullstein.

Soni, Jayandra (2012): Some Aspects of the Tension between Rationality and Wisdom in Indian Philosophies. Vortrag im Rahmen des XX. Internationalen Kongresses der Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh), Politische Entscheidungen zwischen Rationalität und Weisheitsanspruch. Bildungsstätte der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) Schloss Eichholz.

Vermeren, Patrice (2011): *Die Philosophie und die UNESCO*. Mit einem Nachwort von Jacques Poulain. Im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission aus dem Französischen übersetzt von Hans Jörg Sandkühler. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Walser, Martin (2012): *Das dreizehnte Kapitel*. Reinbek: Rowohlt.

IMPARARE A FILOSOFARE – UN REALISTICO PROGRAMMA MONDIALE?

Werner Busch

(Traduzione di Valentina Galimberti)

Publicato in: Hüning, Dieter et alii: *Das Leben der Vernunft. Beiträge zur Philosophie Kants*, 2013, De Gruyter, Berlin/Boston, P. 751 – 763.

1. Filosofare come programma dell'UNESCO

Nel 2007, l'UNESCO pubblicò un rapporto riguardo alla situazione dell'insegnamento della filosofia negli Stati che si dividono la nostra Terra.

Gli studi furono pubblicati in francese, sotto il titolo "La Philosophie – une école de la liberté", e contemporaneamente in inglese, sotto il titolo "Philosophy - a School of Freedom". Il libro fa un resoconto del fare filosofia con gruppi di bambini, dell'insegnamento della filosofia nelle scuole e nelle università e dei corsi di filosofia nel settore dell'istruzione per adulti. Il rapporto si colloca nella tradizione della divulgazione della filosofia, che l'UNESCO, dalla sua fondazione nel 1946, ha sempre fatto propria (Vermeren). Il capitolo dedicato alla filosofia con i bambini è stato pubblicato nel 2010 dalla commissione tedesca dell'UNESCO con traduzione tedesca e ulteriori contributi tedeschi. Lo studio dell'UNESCO, di 300 pagine complessive, culmina nell'impulso e nella rivendicazione di insegnare la filosofia in tutte le scuole del mondo, in virtù della sua forza pacificatrice, cosa che, naturalmente, presuppone la preparazione conforme allo scopo dei docenti nelle università. Per l'Europa e il Nordamerica questo programma è stato rinnovato e approfondito nel 2011 a Milano (Busch, 2012).

La responsabile per lo studio della filosofia dell'UNESCO, Moufida Goucha, scrisse nell'introduzione al rapporto sulla filosofia:

In addition to being expanded, teaching of philosophy and practising it would also no doubt merit being renewed – for the idea of responsibility to be reestablished and so that everyone can once again plunge heart and soul into thought, as Hegel advocated, to confront prejudices and domination of all kinds. It is up to individuals to search inside themselves for the capacities proper up to you to exercising reflection. This leap into philosophical endeavours cannot be imposed either by some rigid form of teaching, or by any presumably intangible dogma. On the contrary, the task of progressively freeing themselves from all forms of tutelage is up to individuals themselves. Teaching philosophy and learning to philosophise is, therefore, perhaps at first keeping oneself from transmitting bodies of knowledge in the strict sense of the word.¹ (UNESCO, p. XVII)

¹ Oltre ad essere ampliato, l'insegnamento della filosofia e la sua pratica meriterebbero senza dubbio di essere anche rinnovati – perchè l'idea della responsabilità sia ristabilita e così che ognuno possa ancora una volta immergere anima e corpo nel pensiero, come sostenne Hegel, per affrontare pregiudizi e dominazioni di ogni tipo. Spetta ai singoli individui cercare all'interno di loro stessi le capacità proprie per esercitare la riflessione. Questo salto negli sforzi filosofici non può essere imposto nè da rigide forme di insegnamento nè da dogmi che si presumono intangibili. Al contrario, l'abilità di liberare progressivamente se stessi da tutte le forme di ingerenza dipende dagli individui stessi. Insegnare e apprendere filosofia è, inoltre, forse per prima cosa, *astenersi* dal trasmettere insiemi di conoscenze nel senso stretto della parola.

Con questa forma aperta, insegnare la filosofia, appropriarsi della filosofia per trattare della filosofia, Moufida Goucha fa propria per l'UNESCO la concezione della filosofia di Immanuel Kant, che costui divulgò, fin da precritico, nel 1765 in "Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen"² e che poi formulò nuovamente nel metodo di insegnamento della "Critica della ragion pura" (B 864) come *leitmotiv* della sua intera produzione intellettuale. È sorprendente che l'UNESCO utilizzi un siffatto concetto di filosofia - nella riflessione sempre critica - dato che tra gli stati confederati dell'UNESCO sono rappresentate tutte le sfumature delle forme di governo, dai regimi dittatoriali e fondamentalisti passando per le democrazie deficitarie fino agli stati di diritto repubblicani. Evidentemente la concezione aperta della filosofia è tanto affascinante che, non potendo essere negata la sua realtà mentale, è difficile sfuggire. In questo senso essa viene rappresentata dalla maggioranza dei docenti di filosofia e costituisce il fondamento di molti curricula di filosofia, senza che si abbia sempre la consapevolezza della fonte da cui si è attinto. Come il concetto di filosofia zetetica di Kant su Wilhelm von Humboldt influenza tuttora la storia mondiale della scienza, così l'aperto filosofare, rispetto ad una storicizzante lezione di filosofia, sembra avere, con l'aiuto dell'UNESCO, molto successo nelle scuole del mondo - almeno come programma.

I testi che sono stati presentati per la sezione "Philosophieunterricht"³ del congresso mondiale di filosofia ad Atene, parlano chiaramente nel senso di Kant. Quanto spesso è nota l'origine della concezione aperta della filosofia, tanto di rado si è consapevoli dell'ambivalenza che si collega a un'idea aperta di filosofia e alla concezione di Kant stesso, anche se si associa questo filosofare zetetico a Immanuel Kant. Questo è il merito di Rudolf Malter, che nel 1981 enucleò in maniera esemplare e rigorosa la tensione paradossale che esiste tra un polo, non studiare filosofia, poichè non esiste nemmeno una filosofia conclusa, e l'altro polo, studiare filosofia. Quest'ultimo si perde facilmente secondo la natura della riflessione libera "nel gioco vago, senza meta, in ultima analisi, senza senso" (Malter, p. 77).

Per poter praticare un insegnamento della filosofia adeguato, Malter differenzia tra un metodo attualistico, che lascia libero gioco alla spontaneità del pensiero, ed uno sistematico-finalistico, che orienta il giudizio metodicamente verso l'ideale della saggezza. A questa crescente tensione si aggiunge la problematica della pretesa di verità, che è legata al relativo sistema concepito. Dato che non c'è nessuna filosofia conclusa, la pretesa di verità di un sistema filosofico resta appunto solo una pretesa, che certamente va presa molto sul serio, così come Kant stesso guardò la propria filosofia critica come un punto d'arrivo (Malter, *ibid.*). I paradossi e le aporie del filosofare individuati da Malter ricordano i sistematici, argomentativi, ma aporetici, dialoghi di Platone e l'antica "cultura del conflitto costruttivo" indiana, che si sviluppò due secoli prima della nascita di Cristo. Quest'ultima educò sia ad argomentare in maniera persuasiva sia a resistere alla posizione antitetica (Soni, p. 4 e ss.).

Nella relazione acquisisce un particolare significato il fatto che l'autosviluppo filosofico dell'uomo rappresenti l'elemento essenziale dell'antropologia filosofica della storia di Kant (Malter, p. 67). "Imparare a filosofare" appartiene, secondo Kant, a una possibile e necessaria forma del perfezionamento del genere umano. Di conseguenza il programma filosofico dell'UNESCO sarebbe appunto la coerente realizzazione dell'antropologia finalizzata di Immanuel Kant, così come la fondazione della Società delle Nazioni, nel 1919, e dell'ONU, nel 1945, assolvono il compito della filosofia del diritto di Kant, almeno nella loro struttura di base. Mentre sul senso e addirittura sulla necessità dell'ONU dubita solo una minoranza della popolazione mondiale politicamente consapevole, potrebbe rivelarsi il contrario per quanto riguarda il programma filosofico dell'UNESCO.

² In italiano: "Annuncio (di Immanuel Kant) sul programma delle sue lezioni".

³ "Insegnamento della filosofia".

Poichè si ammette persino con Kant che il poter filosofare perfeziona gli uomini, si impone la domanda riguardo a quale filosofia - con quali strutture intellettuali - debba essere insegnata e imparata universalmente.

Tuttavia, stimolante dal punto di vista del metodo è piuttosto la forma finalistica del fare filosofia, anche se necessita di particolari capacità e di sviluppare pensieri creativi in tutti gli ambiti, senza cadere nell'assurdo. In che modo l'insegnante procurerà quel materiale che dovrà spianare la strada all'ideale della saggezza?

A questo proposito si presenta un ulteriore problema da non sottovalutare. Rudolf Malter nel 1981 dà per scontato che le sue riflessioni pedagogico-filosofiche si riferiscono solo ai *Gymnasien*⁴, cui compete, nei corsi superiori, l'istruzione di studenti della stessa età di quelli di Kant, e alle università. Il filosofare, che in generale è considerato impegnativo, è riservato non solo a pochi, quando deve essere qualcosa di più di "un pensare disimpegnato"?

I. Filosofare – elitario o universale?

Negli anni '50 del secolo scorso la Filosofia veniva considerata dalla maggior parte degli ideatori di piani di studio come non insegnabile nelle scuole (Busch 2005b, p. 152). Erano rintracciabili eccezioni in alcuni licei. Il giudizio di escludere la filosofia vera e propria dall'insegnamento scolastico, si orientò verso la difficile leggibilità del testo dei grandi sistemi filosofici. Certo, si dice alcune volte, a proposito, che argomentazioni e analisi intellettuali, come le troviamo, per esempio, nella "Fenomenologia dello spirito" di Hegel, non sono immediatamente trasponibili nell'insegnamento scolastico. Lo stesso vale per molti passaggi di Kant, all'interno dei quali i riferimenti sono solo controversi da decifrare anche per gli esperti. Kant sa ben apprezzare testi (facilmente) leggibili, se onora "Grazia e dignità" di Frederick Schiller riconoscendo la "mano da maestro" (Kant, *Religion innerhalb*, p. 10). Infatti scivolare attraverso il testo di Schiller è sempre una nuova esperienza di lettura, a tal punto che si pensa di percorrere un soffice e carezzevole prato, mentre i testi di Kant spesso eguagliano solo un pietroso sentiero di montagna, la cui impraticabilità, secondo alcuni, finisce in un'inespugnabile parete rocciosa o in un labirinto di massi. Anzi, alcuni anni fa, durante una passeggiata, un ragguardevole filosofo universitario mi confessò di non aver mai compreso la deduzione delle categorie di Kant. Fino a che punto dovrebbe essere non comprensibile l'oggetto dell'insegnamento scolastico? In questo senso non c'è affatto, in Inghilterra e negli USA, il Paese di riferimento dell'attuale filosofia tedesca, alcun insegnamento della filosofia nella scuola, se non rudimentale.

Inoltre c'è un dato di fatto ulteriore. Se già i classici – prima di tutti quelli tedeschi – sono difficili da leggere e comprendere, un breve sguardo alle attuali pubblicazioni filosofiche mostra che la gran parte delle analisi linguistiche e contenutistiche è ridotta a tal punto da rendere questi testi difficilmente utilizzabili per le scuole.

Allo stesso tempo una parte dei veri esperti di filosofia fa sapere che adesso ciò che li assilla non è compatibile con le piccole dimensioni delle scuole. Può anche essere una caratteristica strutturale delle carriere universitarie da lungo tempo lamentata, che vengono conferite opportunità di promozioni solo per innovazioni, cosa che in particolare nelle discipline umanistiche porta invece facilmente a questo, che il mercato delle scienze sia invaso con nuove elaborate banalità, mentre in Stati orientati in senso pragmatico, per esempio, vengono retribuiti anche libri di insegnamento riusciti. Ciò significa che la vera filosofia è e rimane riservata a un piccolo cerchio dei filosofi ritenuti elitariamente veri e non è compatibile nel senso dell'UNESCO.

Questa critica all'impostazione della filosofia accademica può suonare molto ostile alla filosofia, e non c'è bisogno di scomodare la caricatura del dotto universitario tedesco, che Frie-

4 *Gymnasium* equivale al nostro Liceo.

drich Nietzsche tratteggiò in “Al di là del bene e del male” (Nietzsche, *Jenseits ...*, spec. 206): I fatti parlano da soli. La maggior parte dei cittadini tedeschi, e ora anche austriaci, sembra diffidare così tanto davanti all’aperto concetto filosofico kantiano che introdussero e ancora introducono, come materia alternativa, la religione piuttosto che l’etica, la filosofia pratica, o discipline analoghe, per l’appunto una forma delimitata o persino deficitaria della filosofia vera e propria, se poi può essere chiamata ancora filosofia in senso kantiano. Sia il lato avventuroso sia la forma sistematico-finalistica della concezione della filosofia kantiana sembrano non essere utili per le scuole dal punto di vista della politica educativa. Quando, in vista della riforma della scuola superiore nella Germania occidentale, nel 1972 si dovette trovare repentinamente una materia alternativa alla religione, forme di insegnamento analoghe alla filosofia furono introdotte, non per l’Ethos filosofico, come l’UNESCO sollecita, ma obbedendo al bisogno statale. In generale, la maggioranza dei responsabili dell’istruzione è tuttora convinta che un insegnamento della religione – di qualsiasi confessione – garantito dalla Costituzione della Repubblica Federale Tedesca, in virtù del suo legame solido e ben strutturato e del suo contenuto evidente nella forma di storie e parabole, sia più adatto per le scuole rispetto all’insegnamento della Filosofia, per sua natura più aperto.

Di questo aspetto non si è parlato spesso, ma di fronte alla diffusissima diffidenza nei confronti della filosofia deve in generale essere considerato come segnale d’allarme che nel 2013 il consiglio etico tedesco⁵ con 28 membri, a dispetto dei molti filosofi universitari tedeschi, non ha nessun rappresentante della filosofia nelle sue fila, anche se, proprio in campo etico-filosofico, si ricerca così tanto. Il concetto antropologico di filosofia di Kant e il programma di filosofia dell’UNESCO sono quindi illusori, poichè la Filosofia non è utilizzabile quotidianamente e in maniera universale?

Ora, va detto che la polemica sulla possibilità di capire i sistemi filosofici soprattutto al cospetto della loro pretesa linguistica spesso elevata non è effettivamente nuova. Noi conosciamo la risposta di Kant a Herder, Eberhard e Schlosser, che combatterono la sua filosofia critica, sia nel contenuto, sia a causa della sua forma linguistica scientifica. A quell’epoca si trattava, tuttavia, di una polemica interna alla stessa “repubblica degli eruditi”, mentre il programma attuale di introdurre la filosofia nelle scuole del mondo solleva proprio altri interrogativi della comunicazione persuasiva. Esiste una via d’uscita? Esiste una soluzione?

Io incito, a ricordare la tradizione matematica della filosofia occidentale [a partire] dall’accademia di Platone. È indubbio che la matematica costruisca una unità, dalla complessità della ricerca matematica alle basi, che si studiano con i bambini. C’è solo la questione di come vengono applicate le conoscenze fondamentali matematiche nei giovani uomini con cui coloro che vogliono costruire fino alla fine aperta della ricerca, possono costruire anche senza soluzione di continuità. Solo i cinici o gli oltranzisti indotti in errore mettono in dubbio che poter pensare matematicamente appartenga soprattutto al perfezionamento civilizzatore dell’umanità. Anzi, si è costruita almeno a partire dagli Studi PISA, condotti a cavallo del millennio, una didattica della matematica internazionale, che fa di tutto per trovare la forma più adatta e più efficace di insegnamento delle strutture matematiche per tutte le scuole del mondo, e precisamente della natura dei fatti nell’età dell’infanzia.

Un incoraggiamento, al fatto che è possibile filosofare così come è possibile pensare matematicamente, arriva dalla filosofia stessa. Quando Kant in particolare nel primo capitolo de “I fondamenti della Metafisica dei costumi” mette in luce espressamente che i principi trascendentali della morale si accordano con il generale buon senso, allora ciò deve fornire un collegamento plausibile tra la sicurezza scientifica di questi principi e la relazione intellettuale con questi nella vita di tutti i giorni.

5 Il “Deutscher Ethikrat” è un consiglio tedesco composto da 28 rappresentanti di spicco di alcuni campi del sapere (scientifico, medico, legislativo, etico..) che hanno il compito affrontare questioni prevalentemente bioetiche.

Ciò significa propriamente che un curriculum filosofico della scuola primaria dovrebbe essere realizzabile in modo funzionale e appropriato all'età in analogia con il piano di insegnamento matematico, certamente diverso rispetto alle argomentazioni necessarie della matematica, nella pretesa struttura aperta e finalistica di Kant. Ma dove sta la chiave per il collegamento tra la complessa filosofia scientifica e l'insegnamento della filosofia nelle scuole? Io vedo il collegamento in un ampio concetto del tradurre.

II. Imparare e insegnare a filosofare attraverso la traduzione.

La comune concezione ristretta della traduzione esprime il trasferimento di un contenuto linguisticamente espresso in un'altra lingua grammaticalmente fissata. L'ampia concezione del tradurre esprime la resa in generale di un contenuto comprensibile, sia esso all'interno della stessa lingua grammaticalmente fissata, sia esso gestuale o anche figurato. Martin Walser ha usato l'ampio concetto del tradurre nel suo nuovo romanzo "Il tredicesimo capitolo":

Einem anderen verständlich zu sein macht aus jedem eine schlichte oder schlechte Übersetzung dessen, was wir sind, was wir sein könnten, wenn wir einem anderen verständlich wären, ohne dass wir uns übersetzen müssten. Übersetzen in die Sprache des anderen. (Walser, p. 181)⁶

Ciò significa, in senso lato, che il poter tradurre è una costante antropologica comunicativa, senza la quale noi non possiamo farci capire. Si deve sempre tradurre. L'unica domanda è quanto grande possa essere lo scarto tra le forme linguistiche, al fine di comprendere insieme i contenuti che si trovano sempre in un mondo comune. Non rimane altro che tradurre complessi contenuti filosofici nella lingua dell'interlocutore, come anche lui fosse preformato o preconstituito.

Prendiamo, ad esempio, l'idea di completezza di un organismo in relazione alla specie, come nella situazione di un bambino che accarezza il pelo di un gatto. Quante più conoscenze individuali ha uno, in età adulta, della funzionalità biologica della vita dei gatti, tanto più, in modo ricco di variazioni, più evidente e più convincente, egli può far capire al bambino la relazione corretta con l'animale o persino riflettere sulla differenza tra l'animale e l'essere umano nel senso del rispetto della vita.

Jean Jacques Rousseau, il cui immediato accesso alla condizione umana ha influito profondamente sull'antropologia di Kant, mostrò già nell'"Émile, ou de l'éducation", come può essere tradotto l'interlocutore in modo funzionale al di fuori dei diversi livelli di vita e di conoscenza nella sua situazione percepita. Come adesso tra gli scrittori formali e astratti è talmente difficile renderli comprensibili e, una volta riesce meglio, l'altra peggio, non c'è modo di pervenire alla traduzione. Se lo scrittore stesso non può (farlo) in maniera esauriente, allora è compito del lettore esperto tradurre per la scienza e per l'umanità riflessioni ulteriori, compito che come essenziale è concepito prima per sé, in seguito possibilmente da insegnante per gli altri. Si traducono sistematicamente nozioni scientifiche per le scuole: questa si chiama didattica. Solo chi non ha preso sul serio il processo della traduzione può dire che tradurre sia una attività semplice. Ma deve esserci la possibilità di tradurre in maniera efficace poichè altrimenti la nostra raggiunta civilizzazione dell'umanità stagnerebbe o addirittura collasserebbe.

La scienza non può, come accade in tempi moderni, crescere in maniera esponenziale senza che, dopo una selezione accurata, venga tradotto ciò che è imprescindibile sapere e controllare per la cultura educativa e per quella di massa, con cui la nostra civilizzazione costituisce ancora un'unità. Questo processo di traduzione può essere realizzato completamente ba-

⁶ "Essere comprensibile a un altro fa di ognuno una umile o brutta traduzione di quello che noi siamo, che noi potremmo essere, se noi fossimo comprensibili a un altro, senza che noi dovessimo tradurre noi stessi. Tradurre nella lingua dell'altro".

sandosi sulla divisione del lavoro mentre i teorici insieme agli insegnanti selezionano ed in seguito questi ultimi portano avanti il lavoro di traduzione vero e proprio. Dovrebbe esserci ovviamente un feedback.

Quali possono essere ora i materiali per tali traduzioni della presente tradizione filosofica e come possono apparire le traduzioni stesse? Tradizionalmente il materiale della filosofia si scinde in letteratura primaria e secondaria, quest'ultima in monografie, manuali e compendi. Innanzitutto viene richiesta capacità di lettura, la cui pratica nel frattempo viene riconosciuto come centrale elemento dello sviluppo ulteriore della nostra cultura universale.

La letteratura primaria della filosofia è caratterizzata dal fatto di dettare il tempo in tutte le decisioni più importanti per la storia dell'umanità. Anche se il testo primario è stato scritto nella propria lingua madre, il contrasto temporale tra scrittore e lettore fa sì che si debba tradurre nel linguaggio corrente, ad eccezione di esempi in linea coi tempi e immagini interne che lo stesso lettore deve potersi creare da solo per capire i fatti esposti.

La differenza tra la specificità del modo di scrivere di Kant e del linguaggio corrente portò per esempio al fatto che i testi di Kant furono dichiarati illeggibili da più insegnanti di filosofia tedeschi anche per l'insegnamento scolastico tedesco (Busch, 2005a, 2008). Il giudizio, secondo cui è possibile insegnare solo su Kant, senza che siano letti i suoi testi, è inaccettabile.

Potrebbe basarsi sul fatto che si ha troppo poca fiducia nelle tecniche di lettura e traduzione. Naturalmente queste ultime devono essere imparate e apprese in modo appropriato all'età. Anche questa non è una novità, dato che noi sappiamo, come fu visto chiaramente questo problema al tempo di Kant alla Königlichem Universität di Königsberg. Se si riferisce il seguente rimando, nella *Praefatio* al programma dei corsi del 1779/80, al preside di facoltà, Kant stesso, come autore, o al rettore dell'epoca, Orlovius, è irrilevante:

*... aber den meisten ist der Lehrstoff schließlich doch sehr angenehm, wenn ihn die lebendige Stimme des Lehrers, der sich auf den Stand des Lernenden einlässt, mit einer gewissen Klarheit in der Rede, mit Anmut und Gefälligkeit beleuchtet.*⁷ (Dietzsch, p. 300)

Dato che Kant dovette dare fondamento, per ragioni di ufficio, i compendi dei suoi corsi, i suoi seminari tramandati sono proprio grandi corsi di lettura e traduzione. Ciò significa che Kant riuscì a tradurre complessi contenuti per gli studenti e oggi altrettanto dovrebbe essere possibile in maniera efficace, se si percepisce il destinatario nella rispettiva verità di vita e di apprendimento.

I testi secondari, per quanto possano essere nettamente separati dai testi primari, portano con sé le difficoltà che attingono da testi centrali e traducono queste, così che il lettore si trova a dover ritradurre la traduzione nel registro interpretato, cosa che in alcuni casi confonde piuttosto che chiarire. Se perciò nemmeno trattare nello stesso modo la letteratura primaria nella scuola è semplice, si deve esaminare in maniera scrupolosa se l'impiego della letteratura secondaria aiuta davvero a chiarire o se essa non offusca piuttosto l'accesso alla questione primaria. Un giudizio a riguardo non è facile da pronunciare.

Come esempio di effetto problematico della letteratura secondaria può essere citato l'autore di successo Friedrich Paulsen (1846 – 1908), che con il suo Habilitationsschrift⁸ "Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie"⁹ mostrò una direzione essenziale della ricerca kantiana. La sua "Einleitung in Philosophie"¹⁰ ebbe, dal 1892 al 1929,

⁷ " ... tuttavia il più delle volte la materia di insegnamento è infine molto piacevole, quando la illumina la viva voce dell'insegnante, che si riferisce allo stato del discente, con una innegabile chiarezza nel linguaggio, con grazia e gentilezza."

⁸ Scritto di abilitazione.

⁹ "Tentativo di una storia dello sviluppo della teoria della conoscenza di Kant".

¹⁰ "Introduzione alla filosofia".

quarantadue edizioni, il suo “System der Ethik”, dal 1889 al 1921, dodici, il suo libro su Kant, dal 1898 al 1924, otto. Dal punto di vista della politica educativa, Lui appartenne con Rudolf von Harnack al „System Althoff”, che procurò un periodo aureo alla scienza in Prussia (dal Brocke, p. 105).

Sia attraverso i suoi studenti sia attraverso le traduzioni dei suoi libri il Nordfrisono operò molto duramente sullo sviluppo della filosofia nordamericana. La sua idea di successo consisteva, come lavoro di traduzione pubblicamente valido per tutti i settori pratici della vita, nel redigere un capitolo quasi giornalistico, così dettagliatamente per esempio anche per il nutrimento e l’educazione. Citò a proposito volentieri romanzi attuali, per esempio quelli di Tolstoj. Come fondamento della sua filosofia adottò quasi encomiastico l’idealismo di Kant, ma scartò radicalmente le massime morali deontologiche di Kant (ritenendole) condizionate da un’educazione pietistica. Ritenne le opere tarde di Kant, che noi oggi apprezziamo particolarmente in virtù della loro intensità di pensiero, stilisticamente senili e contenutisticamente inutili (Busch, 2010).

Dato che si può ritenere che gli scritti di Friedrich Paulsen siano presenti nelle case di ogni famiglia borghese tedesca, è facile valutare quanto poco buon effetto ebbe sulla ricezione della morale di Kant e della sua opera complessiva. L’idea della ridicola impraticabilità, della sgradevole forma di soffocamento della morale di Kant e della sua precoce senilità è sempre ancora ampiamente diffusa.

Nel senso del concetto ampio della traduzione appartengono adesso alle scuole forme di traduzione non testuali come immagini, storie, film, scene improvvisate, autobiografie, contratti di diritto civile, profonde considerazioni sull’essenza della vita e oggetti per la prassi filosofica. In particolare sono rimaste come forme di traduzione le immagini enigmatiche di René Magritte. Una sequenza cinematografica di Jacques Tatis “Mon oncle”, nel quale giovani spavaldi simulano un incidente e poi ne hanno uno veramente, sembra essere, con la reazione delle persone implicate, una diretta traduzione della teoria della causalità di David Hume. Dal 1972 gli insegnanti di filosofia sviluppano e discutono nell’ambiente della “Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und der Ethik”¹¹ (ZDPE), fondata tra le altre cose da Ekkehard Martens (Hamburg), e nel “Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik”¹², fondato da Johannes Rohbeck (Dresda), forme di traduzione adeguate e filosoficamente serie. Intorno allo scambio internazionale della riflessione didattica nel senso dell’UNESCO si adopera la “Association Internationale des Professeurs de Philosophie” (AIPPh)¹³.

Il giurista Jost-Dietrich Busch, che inizialmente fu responsabile della redazione di intenzioni di legge, si cimentò poco tempo fa in un particolare tentativo di traduzione. Egli non riconosceva, che il celebre scritto di Kant “Per la pace perpetua” fosse ben leggibile e semplificò la forma linguistica. Egli impiegò l’interessante metodo di ritradurre il testo di Kant dall’inglese e dal francese. Così fece uso del lavoro dei traduttori stranieri che già avevano avuto l’incarico di rendere comprensibile il contenuto filosofico di Kant in un altro contesto linguistico per il pubblico tedesco contemporaneo. (Kant, *Per la pace perpetua*, p. VIII) Una prova di lettura del testo tradotto può facilmente mostrare che la lettura scorre più fluentemente senza molta resistenza, cosa che può essere solo utile alla diffusione della questione di Kant. Dato che comparare versioni (diverse) di testi è sempre un profitto conoscitivo, altrettanto per la verificabilità critica, la pubblicazione riporta naturalmente anche il testo originale di Kant. Il recensore del *Süddeutschen Zeitung*, Jens Christian Rabe, ritenne tuttavia che la semplificazione linguistica della trattazione di Kant fosse stata condotta tutt’altro che in modo sufficientemente libero e ampio (*Süddeutschen Zeitung* del 10 maggio 2010). Ma questa è ancora una volta una questione della tecnica di lettura, per esempio, e della propria tecnica di traduzione.

¹¹ “Rivista per la didattica della filosofia e dell’etica”.

¹² “Forum per la didattica della filosofia e dell’etica”.

¹³ “Associazione internazionale dei professori di filosofia”.

La rivendicazione dell'insegnamento della filosofia è sempre internazionale in analogia all'insegnamento della matematica. Così come non c'è davvero alcuna didattica della matematica nazionale, può in fondo anche non esserci alcuna didattica della filosofia nazionale. Sulla base delle esperienze appena descritte si può solo incitare a creare raccolte – stampate o elettroniche – in più lingue di testi filosofici primari per studenti di filosofia (nei corsi) avanzati e appassionati di filosofia. Potrebbero essere selezionati per esempio passaggi ben leggibili da opere di Kant in un progetto esemplare, anzi Henry E. Allison in "The Oxford Companion to Philosophy" definisce Kant "Forse il più importante filosofo europeo dei tempi moderni", così che è più che giustificato iniziare con Kant. Le cose sono agevolate dal fatto che è sempre di nuovo sorprendente rilevare come Kant vicino al lavoro sistematico esponga, in passaggi lasciati generali, per esempio "Delle idee in generale" nella "Critica della ragion pratica" (B 368 e ss.) o nelle "Annotazioni" nella "Critica del giudizio" (p. 68 e ss. / p. 222 e ss.) o nella nota a piè di pagina dello scritto sulla religione (per esempio, p. 89 e ss.), le sue idee particolarmente chiare e stilisticamente riuscite. Il costo di una tale edizione non dovrebbe essere eccessivamente grande, dato che le traduzioni nelle lingue principali del mondo occidentale, come inizio, – inglese, francese e spagnolo – sono facilmente a portata di mano. La differenza del testo non agevolerà (forse) il comprendere?

L'arte della traduzione relativamente alla filosofia si pone stranamente ancora agli esordi. Come già detto, abbiamo bisogno di specialisti per la tecnica di traduzione filosofica. Guardiamo alle scuole del mondo e si dischiude un mondo meraviglioso di reali possibilità.

III. Una cultura filosofica universale deve essere possibile

Il progetto di Kant di presentare da una conseguenza giuridica, nel 1795, ancora una volta al pubblico l'idea di una società delle nazioni, deve essere indicato come illusorio anche in retrospettiva. Tutti i partiti di guerra e pace sapevano, per esempio, quanto era precario l'accordo di pace di Basilea. A stento si può definire il congresso di Vienna, che ebbe luogo due decenni dopo la comparsa dello scritto sulla pace di Kant e che ebbe intenzione di creare una pace duratura e di garantirla negli stretti contatti dei governanti, un consiglio del popolo. Si dovette arrivare prima alla catastrofe della prima guerra mondiale con 10 milioni di morti e poi della seconda guerra mondiale con più di 60 milioni di morti, finché dopo la Società delle nazioni fu costruita l'ONU basata sul diritto internazionale positivo. Tuttavia era ed è poca cosa rivoltare l'argomentazione di Immanuel Kant, poiché le idee hanno il proprio modo di esistenza e validità mentale. Se si guarda all'idea di un necessario ordine mondiale di pace, i contraccolpi sono particolarmente amari.

In questo contesto sembra tanto doloroso accettare per il periodo tra le guerre che la stragrande maggioranza degli intellettuali tedeschi, che tuttavia aveva incontrato in qualunque forma Immanuel Kant, rifiutò pienamente l'internazionalità della struttura di base del diritto.

I Cittadini devono obbedire come sudditi anche in una repubblica. Più tardi come elettori come possibili legislatori o come possibili rappresentanti in consigli internazionali, che impongono il diritto, hanno bisogno della cultura filosofica. I cittadini a cosa devono orientare i propri giudizi?

All'idea di un aumento senza limiti della ricchezza, al fine di un equilibrio il più grande possibile delle condizioni di vita individuali, al sogno di una natura che non conosce più alcun abuso da parte degli uomini, alla visione del dominio dei pochi presumibilmente davvero sapienti o a quella di una coabitazione senza dominio? Dal punto di vista socio-politico non si tratta di decidere se lo stato deve occuparsi dei bambini, dato che l'educazione familiare può essere d'ostacolo per il processo di lavoro industriale e per l'integrazione dei migranti, o se i bambini appartengono in primis ai genitori? Dobbiamo accettare con tolleranza tutte le consuetudini culturali, poiché noi uomini abbiamo un diritto formulato sulle tradizioni, o ci sono anche ri-

flessioni prescrittive contro abitudini radicate e socialmente consolidate, ma indegne? In che modo gli Stati devono servirsi della loro sovranità in rapporto a una pretesa politica mondiale?

Ora si può dimostrare sicuramente *molta* fiducia davanti al buon senso comune, anche se proprio la storia tedesca mostra come sia fragile il giudizio in tutte le componenti della popolazione. Se ci si procura il coraggio di rendersi consapevoli della sconfinatezza delle individuali coperture di giudizio, non si può evitare, nell'ottica della libertà e del diritto, di desiderare la Praxis dell'aperto e finalistico filosofare per l'umanità.

Friedrich Nietzsche intitolò il primo capitolo di "Ecce homo" con la domanda: "Perché sono così saggio?". Ricondusse l'accrescersi della sua saggezza alla sua grave crisi esistenziale. Ma il cammino che conduce alla saggezza è necessariamente legato a profonde crisi, o il pensiero non è forse un prefigurare per evitare crisi, anche se nella realtà spesso sorprendentemente si rivela diverso? Non si è in tempo a trasporre le molteplici forme della filosofia universitaria in ampie Praxis attraverso traduzioni proprio per prevenire l'aggravarsi delle crisi?

Il censimento dell'UNESCO riguardo all'insegnamento della filosofia nelle scuole del mondo mostra un'articolata e anomala varietà. Il piccolo Bundesland¹⁴ tedesco Schleswig-Holstein, dal 2011, ha un piano di studi in filosofia, senza limitazione, dalla scuola primaria alla maturità, naturalmente solo come materia sostitutiva. Ora, va detto che, verosimilmente, una rondine non fa primavera. Un modesto primo passo è stato fatto. Gli inviti virtuali sono [già] stati spediti.

La società delle nazioni fu costruita 124 anni dopo la comparsa dello scritto di Kant "Per la pace perpetua". La storia mondiale ha bisogno di prendere un lungo respiro. La domanda è se nell'epoca del groviglio delle comunicazioni elettroniche i processi si svolgono, data la loro crescente complessità, più lentamente piuttosto che più velocemente. L'UNESCO ha indicato la strada giusta con il suo programma „Philosophie – eine Schule der Freiheit“. L'umanità è e rimane determinata dal suo impiego intellettuale, vale a dire dalle sue capacità filosofiche. Per trasferire alla filosofia l'intensa espressione di Jean-Paul Sartre, che egli utilizza per la libertà nel saggio del 1946 "L'esistenzialismo è un umanismo", si può concludere dicendo che: L'uomo è condannato a filosofare.

Bibliografia:

Allison, Henry. E (1995): Artikel Kant. The Oxford Companion to Philosophy. Oxford/New York: Oxford University Press.

Vom Brocke, Bernhard (2010): Friedrich Paulsen, Friedrich Althoff und der Kultusbetrieb des Kaiserreichs. In: Friedrich Paulsen, Thomas Steensen (Hrsg.). Husum. P. 99 – 120.

Busch, Werner (2005a): Etwas von Kant wissen oder Kant lesen? Zur deutschen Kant-Didaktik mit einem internationalen Ausblick. In: Kant zwischen West und Ost, Wladimir Bryschinkin (Hrsg.). Kaliningrad. P. 270-276.

Busch, Werner (2005b): Philosophieunterricht zwischen Normalität und Abenteuer. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE). P. 151 – 157.

Busch, Werner (2008): Die Omnipräsenz Kants im europäischen Philosophieunterricht. Wird Kant zum Topos? In: Recht und Frieden in der Philosophie Kants. Akten des X. Internationalen Kant-Kongresses. Bd. 5: Sektionen VIII-XIV. Hrsg. im Auftrag der Kant-Gesellschaft von V. Roden et al. Berlin/New York: de Gruyter. P. 519-524.

Busch, Werner (2010): Paulsen und Kant, Der große Königsberger, lesbar und verständlich gemacht. In: Friedrich Paulsen, Thomas Steensen (Hrsg.). Husum. P. 83 –91.

¹⁴ Stato federale.

- Busch, Werner (2012): Von der nationalen zur internationalen Philosophiedidaktik. In: Information Philosophie 5. Lörrach: Moser-Verlag. P. 64-69.
- Dietzsch, Steffen (2003): Immanuel Kant. Eine Biographie. Leipzig: Reclam.
- Goucha, Moufida (2007): The Dynamics of the Method. In: Philosophy - a School of Freedom. Paris: UNESCO Publishing. P. XVII-XXI. www.unesco.org/shs/philosophy
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Seitenangaben Originalpaginierung.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Seitenangaben Originalpaginierung.
- Kant, Immanuel: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Seitenangaben Originalpaginierung.
- Kant, Immanuel (2009): Zum Ewigen Frieden. Sprachlich überarbeitet und neugefasst von Jost-Dietrich Busch. Einleitung von Werner Busch. Quellen zur Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte des Lorenz-von-Stein-Instituts der Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel Nr.26.
- Malter, Rudolf (1981): Philosophieunterricht nach zetetischer Methode. Gedanken zur Didaktik der Philosophie im Ausgang von Kant. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie (ZDP). P. 63 – 78.
- Nietzsche, Friedrich (1980): Ecco homo. In: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Bd. 6. Giorgio Colli und Mazzino Montinari (Hrsg.). Berlin/New York: de Gruyter.
- Nietzsche, Friedrich (1980): Jenseits von Gut und Böse. In: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe. Bd. 5. Giorgio Colli und Mazzino Montinari (Hrsg.). Berlin/New York: de Gruyter.
- Philosophie – eine Schule der Freiheit, Philosophieren weltweit und in Deutschland (2010). Hrsg. Lutz Möller. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn.
- Rabe, Jens-Christian (2010): Rezension: Sichtbarliche Nöthigung – Endlich: Jost-Dietrich Busch hat Immanuel Kant redigiert. Süddeutsche Zeitung vom 10.Mai. München.
- Sartre, Jean-Paul (1977): Drei Essays. Mit einem Nachwort von Walter Schmiele. Frankfurt.M/Berlin/Wien: Ullstein.
- Soni, Jayandra (2012): Some Aspects of the Tension between Rationality and Wisdom in Indian Philosophies. Vortrag im Rahmen des XX. Internationalen Kongresses der Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh), Politische Entscheidungen zwischen Rationalität und Weisheitsanspruch. Bildungsstätte der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) Schloss Eichholz.
- Vermeren, Patrice (2011): Die Philosophie und die UNESCO. Mit einem Nachwort von Jacques Poulain. Im Auftrage der Deutschen UNESCO-Kommission aus dem Französischen übersetzt von Hans Jörg Sandkühler. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Walser, Martin (2012): Das dreizehnte Kapitel. Reinbek: Rowohlt.

L'ANA-TEISMO: DOMANDE DA UNA NUOVA PROSPETTIVA

Augusto Cavadi

La prospettiva anateistica

Chi frequenta il confine fra la ricerca filosofica e l'indagine teologica si può confrontare con la traduzione italiana di un libro originariamente pubblicato in inglese nel 2010: R. Kearny, *Anateismo. Tornare a Dio dopo Dio*, Fazi, Roma 2012. Non è un testo agevole da sinettizzare perché l'autore, formatosi nell'ambiente francese diffidente verso ogni forma di trattazione organica, saltella qua e là spaziando, ben al di là dei confini disciplinari convenzionali, fra testi di letteratura, di filosofia e di mistica. Provo comunque a individuare, con un certo margine di arbitarietà, un filo rosso che attraversa le pagine fosforescenti di Kearney.

Egli condivide la lettura che Hannah Arendt propone del tema nietzschiano della morte di Dio:

È forse saggio riflettere su ciò che realmente si intende allorché si osserva che la teologia, la filosofia e la metafisica sono giunte a una fine: certo non che Dio è morto, qualcosa di cui possiamo *sapere* tanto poco quanto dell'esistenza di Dio [...], ma che il modo in cui si è pensato a Dio per migliaia di anni non è più convincente; se è morto qualcosa, può trattarsi solo del *pensiero* tradizionale di Dio¹.

Aggiunge che la constatazione fenomenologica della morte di Dio, o del modo di concepirlo in Occidente, resterebbe parziale se si limitasse al registro teoretico. Essa coinvolge, infatti, altrettanto il registro storico-esistenziale delle inenarrabili esplosioni di odio distruttore verificatesi nel Novecento. Si badi bene: l'inedito di questi eventi sta anche nella proporzioni matematiche (solo la tecnica della Modernità avanzata poteva consentire di individuare, internare e eliminare nemici a migliaia, anzi a milioni, come in Unione Sovietica o in Cambogia), ma soprattutto nelle motivazioni ideologiche. Armeni, Tutsi, Bosniaci sono stati sterminati – per la prima volta nella storia – in quanto appartenenti a un'etnia, a prescindere dalle responsabilità soggettive. Che poi fra questi popoli ve ne fosse uno – il popolo degli Ebrei – che si autointerpreta come “eletto da Dio” ne ha reso incomparabilmente più scandaloso il genocidio sistematico da parte dei nazisti. Questo intreccio di pensiero e di esperienza storica non va trascurato neppure per un momento se si vuole capire bene su quale *background* si profila l'anateismo:

Il Dio che è morto ad Auschwitz era il Dio della teodicea. La fede del dopo-Olocausto non crede che Dio avrebbe potuto arrestare la tortura; e così è stato².

Ma Kearney non si ferma alla diagnosi. Se il teismo è morto - o forse, più prudentemente, si è eclissato – cosa ci attende nel presente e nel futuro? A questo punto le notazioni oscillano fra la prognosi e la terapia: l'autore un po' prova a prevedere, un po' a prevenire e curare. Ne riprendo (commentandole brevemente) alcune che, inserite qua e là in un testo che non eccede certo in schematicità didattica, potrebbero sfuggire a una prima lettura.

Innanzitutto: con il teismo soffre, e rischia di spirare, anche l'anti-teismo (o, se si preferisce, l'ateismo 'positivo'). L'anateismo ha senso come

¹ H. Arendt, *La vita della mente*, il Mulino, Bologna 2009, p. 91, cit. in R. Kearny, *Anateismo*, cit., p. 77.

² R. Kearny, *Anateismo*, cit., p. 80.

terza via tra gli estremi del teismo dogmatico e dell'ateismo militante, le due convinzioni diametralmente opposte che nel corso della nostra storia hanno mutilato tante menti e anime.³

Seconda considerazione: poiché il “teismo dogmatico” e “l'ateismo militante” erano fedi che si incarnavano in strutture religiose (con propri padri fondatori, testi sacri, interpreti autorizzati più o meno infallibili, canoni di ortodossia dottrinale, gerarchie, liturgie, divise e distintivi...), si può ipotizzare di salvare le *fedi* dalla disintegrazione delle *religioni*: l'anateismo è proprio l'esplorazione della possibilità di una “fede senza religione”⁴ (espressione che ha senso solo se si intende per ‘fede’ non l'accettazione di un ‘credo’ concettualmente formulato e organicamente organizzato, bensì l'apertura antropologica all'Altro e all'Altro). Anche prima che le religioni implodano, l'anateismo ha una funzione catartica da svolgere. Infatti se ogni religione (teistica o ateistica), proprio in quanto ‘religione’ e non solo ‘fede’, è esposta al perenne rischio della degenerazione (sarebbe meglio dire che, storicamente, cade costantemente nella degenerazione), vi è allora bisogno, altrettanto costantemente, di potenziare in ogni corrente religiosa la componente della fede, dell'apertura all'ignoto, dell'accoglienza del diverso. In una parola: vi è bisogno di enfatizzare la componente della “spiritualità” dal momento che “l'impegno spirituale” possiede

gli strumenti per fornire uno dei più efficaci antidoti al perversimento della religione.⁵

Ma che significa, per l'ana-teismo, valorizzare la fede (*versus* la religione), la spiritualità (*versus* il confessionalismo escludente)? Siamo a *una terza considerazione* di Kearney. Significa ristabilire il primato ebraico e proto-cristiano dell'ortoprassi sull'ortodossia:

Non chiunque mi dice “Signore, Signore” entrerà nel regno dei cieli, ma chi fa la volontà del Padre mio che è nei cieli. (Matteo 7,21)

Mostrami la tua fede senza le opere e io ti mostrerò la fede partendo dalle mie opere. Tu credi che esista un solo Dio? Fai bene: anche i demòni credono e rabbriviscono. (Giacomo 18 – 19)

Se uno dice: “Io amo Dio” e poi odia il proprio fratello, è mentitore: chi infatti non ama il proprio fratello che vede non può amare Dio che non vede. (I Giovanni 4, 20).

Questo primato dell'ortoprassi abbatte molte barriere ideali e ideologiche fra chiese, partiti, movimenti: non può condurre, dunque, a una sorta di irenismo pasticciato nel quale le diverse prospettive confluiscono e perdono i connotati specifici? Il rischio, ovviamente, c'è, ma Kearney ce ne mette esplicitamente in guardia (e questa può essere considerata *una quarta e ultima tappa* della sua proposta):

La via più breve dall'io all'io passa attraverso l'altro. [...] Nella traduzione confessionale potremmo scoprire in un'altra fede qualcosa di mai sognato nella nostra; tutto questo sebbene – come abbiamo appena visto – si debba abitare intimamente la propria fede per essere in grado di riconoscere una simile rivelazione come *nuova*, come essenzialmente *altra* rispetto alla propria. La scoperta della saggezza di cui è latore lo straniero presuppone che l'io riconosca se stesso come diverso dallo straniero.⁶

Nulla di più lontano, dunque, dall'auspicio di un *potpourri* planetario: chi cerca seriamente l'Assoluto non è un turista delle religioni, ma si concentra a vivere intensamente quella che, di volta in volta, o una volta e per sempre, gli sembrerà più congeniale. Chi non intravede l'Essenziale nella propria esperienza religiosa si condanna, inevitabilmente, a restare alla superficie di qualsiasi altra tradizione religiosa.

³ R. Kearney, *Anateismo*, cit., p. 3.

⁴ Ivi, p. 4.

⁵ Ivi, *Prefazione*, p. XXIII.

⁶ Ivi, p. 235.

L'incontro con Dèi stranieri ci invita a scoprire aspetti nascosti del nostro Dio (spesso cristallizzati nelle convenzioni); inoltre, questo recupero delle origini recondite ci apre ulteriormente all'incontro con gli Dèi stranieri. Tuttavia tale incontro, che procede in entrambe le direzioni, non comporta l'annullamento in una totalità onnicomprensiva.⁷

Solo chi cerca con tutto sé stesso ciò che siamo abituati a chiamare Dio può trovare anche in altre sapienze ciò che ignorava nella propria, come è capitato a Paul Knitter che è diventato veramente cristiano solo dopo aver conosciuto il buddhismo.⁸

Alcune considerazioni a margine

Dopo aver tentato di restituire alcuni passaggi costitutivi della prospettiva anateistica, mi piacerebbe aggiungere qualche chiosa a margine dal punto di vista di un filosofo di strada (per mestiere) e di un teologo critico a rischio costante d'eresia (per diletto). Se non dovessero servire ad altro che ad aprire un piccolo dibattito fra lettori di queste tematiche, queste noterelle avrebbero raggiunto un obiettivo significativo.

Per capire – ed eventualmente valutare – la proposta dell'*anateismo* di Kearny può essere istruttivo rispondere a due distinte questioni: quale percorso ha alle spalle? Quali prospettive davanti? È evidente che le due domande consentono risposte di differente tenore: più attendibile (anche se necessariamente parziale) la risposta alla prima, più opinabile (in quanto necessariamente ipotetica) la risposta alla seconda.

Quale *background*?

Se considerato in sé stesso, isolatamente, l'anateismo può essere recepito come poco più di uno *slogan* che tenti di varare una nuova moda filosofico-teologica, effimera come tutte le mode. Ma, a ben guardare, esso è il punto di arrivo (temporaneo) di un ben più lungo processo di pensiero: come tutte le ri-nascite, infatti, presuppone prima una nascita e poi una morte.

Nel nostro caso: la *nascita* del teismo e la sua *morte*.

Se partiamo dalla *nascita* del teismo, la narrazione 'canonica' (o sarebbe meglio dire la vulgata) è, a grandi linee, la seguente. Un popolo mediorientale (gli Ebrei) ritiene di ricevere l'automanifestazione di un Dio unico e lo annuncia, senza particolare sete di proselitismo, alle genti che entrano in contatto – più o meno pacifico – con esso. Ma è un annuncio 'profetico', nel senso che tutto ciò che Jhvh dice di sé lo comunica attraverso la mediazione di uomini e donne in carne ed ossa, di soggetti concreti: dunque l'autorivelazione dell'Eterno dipende dalla fiducia che ogni generazione presta ai mortali da lui prescelti come portavoce autorizzati.

Questo movimento di fiducia, di affidamento, funziona – più o meno – nell'alveo della tradizione ebraica (Mosé, i profeti...) sino all'eresia cristiana: ma quando alcuni Ebrei che hanno abbracciato l'interpretazione del messaggio profetico tradizionale elaborata da Gesù di Nazareth - e dalla sua cerchia di discepoli (diretti e indiretti: tra questi ultimi Paolo di Tarso) - iniziano a diffonderla fuori dalla Palestina, si accorgono di una difficoltà insormontabile. Il mondo dei Greci (e dunque, per estensione, la vasta area mediterranea segnata dall'ellenismo) è restio ad accettare dottrine trasmesse per fede: con *pistis* si designa una forma di conoscenza non superiore, ma inferiore alla conoscenza certa. Da qui l'intuizione disastrosamente geniale attestata dagli Atti degli Apostoli 17, 22 – 31 : provare a identificare il Dio dei Greci con il Dio degli Ebrei (ri-presentato, in continuità con la migliore tradizione profetica, dal profeta di Nazareth). A differenza della lettura di gran lunga dominante, secondo cui l'ellenizzazione del cristianesimo (o, per alcuni come Bontadini, la cristianizzazione dell'ellenismo) sarebbe stata

⁷ Ivi, p. 239.

⁸ Cfr. P. Knitter, *Senza Buddha non potrei essere cristiano*, Fazi, Roma 2010.

provvidenziale, trovo geniale, ma disastroso, il tentativo perché non si è provato a mescolare acqua con acqua o a impastare pane con pane, bensì a omologare acqua con pane. Fuor di metafora: il discorso dei Greci sul divino si snodava su un registro epistemico radicalmente *altro* rispetto al discorso degli Ebrei sul divino. Ai primi interessava sapere “chi” fosse Dio o, per essere più precisi, “che cosa fosse” (e solo conseguentemente cosa volesse dall’umanità, ammesso che si aspettasse qualcosa e non fosse, come supponeva Aristotele, sovranamente ignaro e indifferente alle faccende terrestri); ai secondi interessava sapere “che cosa volesse” Dio dagli uomini (rassegnati a ignorare per sempre di “cosa” fosse fatto Dio, “come” funzionasse la sua mente inaccessibile) e, soprattutto, cosa gli uomini potessero “fare” per Dio.

Rispetto a questa differenza irriducibile, netta, di prospettiva, altre differenze (pur notevoli) di contenuti passano in secondo piano. E comunque complicano ulteriormente il tentativo di traduzione dal *biblicese* al *filosofese*.

Come se ciò non fosse abbastanza, bisogna aggiungere che non si trattava di tradurre *una* immagine biblica di Dio, bensì *diverse*: quante sono le concezioni presenti in una biblioteca di 73 volumi scritti lungo sei o sette secoli di storia! Ma anche se fosse stata *una* sola - o se delle tante concezioni bibliche di Dio se ne fosse privilegiata *una* sola - si sarebbe parata innanzi una seconda, colossale difficoltà: in quale delle ‘lingue’ filosofiche greche tradurre quell’unica (ipoteticamente unica) immagine biblica di Dio? E in effetti la storia registra un pluralismo di categorie filosofiche adottate da Apologisti, Padri della Chiesa e Dottori della Scolastica: ognuno di questi pensatori ha ripensato i dati biblici (già problematici per molti versi) in uno degli ‘alfabeti’ tramandati dalla tradizione greca (il platonico per alcuni, l’aristotelico per altri, lo stoico o il plotiniano per altri ancora...).

Già all’alba della Modernità - diciamo fra il Quattrocento e il Cinquecento - dirsi teisti (o monoteisti) suonava generico al punto da risultare equivoco: che cosa avevano in comune il Dio di Abelardo, di Duns Scoto, di Guglielmo d’Ockam, di Marsilio Ficino, di Nicolò Cusano? Indubbiamente alcuni tratti si sovrapponevano, ma le differenze non erano certo minori. Il Concilio di Trento aveva due strade principali: o lasciare ai teologi, ai mistici e ai fedeli la totale libertà teoretica puntando su quel piano operativo, caratteristico dell’esperienza ebraica e proto-cristiana, nel quale si erano posti Gesù di Nazareth e Paolo di Tarso; oppure prendere posizione sul piano dottrinario, stabilire autoritariamente una ortodossia e avviare, anche con l’istituzione dei Tribunali dell’Inquisizione, una strategia repressiva del pluralismo teologico che è perdurata sino ai nostri giorni (forse, si spera, sino all’elezione di papa Bergoglio che appare più orientato a rivalutare l’aspetto ‘pratico’ della fede cristiana).

Il teismo canonizzato a Trento è il monoteismo platonico-aristotelico (sì, anche platonico, come ha ben dimostrato a suo tempo Cornelio Fabro) di san Tommaso d’Aquino: ma se la Chiesa cattolica ha tentato (ovviamente inutilmente) di eternizzare questo fotogramma, il film della storia è andato avanti con il passaggio dal teismo monoteistico ancora riconoscibile in Cartesio al deismo lockiano e illuministico. Sino a dove si sarebbe potuto arrivare in quest’operazione di depurazione teoretica del divino? Mi pare che si possano rintracciare tre direttive principali.

La prima è spinoziana/feuerbachiana/nietzscheana: la morte del Dio greco-medievale per un graduale recupero della naturalità del cosmo. La seconda direttiva è kantiana/kierkegaardiana/barthiana: delegittimare l’autorità della ragione per lasciare all’opzione di fede l’esclusiva del passaggio dal mondo al “Totalmente Altro”. La terza direttiva non si rassegna al tramonto dell’onto-teologia e con Hegel, Schelling e il Neo-tomismo del Magistero pontificio riprende il filo del pensiero “forte” come se Kant non ci fosse (stato). Questo tentativo di riscossa metafisica, che si colloca nel segno della continuità con la tradizione speculativa, è, ad oggi, minoritario (se non fallimentare), anche per via delle notevoli discordanze interne al medesimo schieramento.

La prospettiva dell'ana-teismo, stringi stringi, è di stampo esistenzialistico e si colloca nella seconda delle tre direttive sommariamente individuate. Non mi pare di essere ingiusto verso di essa se vi riconosco la posizione di chi sostiene che,

dopo il parricidio di Dio, l'effimera libertà *da* un ordine prestabilito reca con sé la necessità di pensarsi individualmente liberi di creare nuovi valori – *anche* di sottomettersi al Signore di Abramo ed Isacco o di abbracciare la croce con il Cristo. Ma lo si deve soggettivamente *volere*⁹.

Se fosse così, la strada percorsa da Kearney ci porterebbe a una specie di *Speakers Corn in Hyde Park*, dove chiunque può salire su una cassetta di legno e tenere il comizio che preferisce: resta da chiedersi che senso abbia il confronto dialettico fra discorsi che posseggono uguale titolo di legittimità solo perché ugualmente inverificabili (in qualsiasi accezione si intenda la verificabilità in metafisica). Trovo in questo esito dell'ana-teismo motivi di forte perplessità.

Quali prospettive?

Altre perplessità mi suscitano le proposte per così dire in positivo, o in prospettiva, avanzate da Kearney. Le elenco un po' schematicamente (e perciò brutalmente).

a) Egli (come ho riferito sopra) presenta l'ateismo quale terza via fra il teismo dogmatico e l'ateismo dogmatico: ma è possibile, però, obiettarli che non ogni teismo è "dogmatico" (e militante) né ogni ateismo è "militante" (e dogmatico). C'è un teismo sobrio, problematico, sofferto (penso al Dio dopo Auschwitz di Hans Jonas o al Dio dopo Darwin di Vito Mancuso) così come c'è un ateismo sobrio, problematico, sofferto (penso al cosmocentrismo di Karl Löwith o al naturalismo darwiniano di Orlando Franceschelli): se qualcuno si riconosce nell'uno o nell'altro, che ragioni intellettuali e etiche gli restano per abbracciare l'ana-teismo?

b) Egli (come riferito sopra) basa la sua proposta sul capovolgimento gerarchico della ortodossia rispetto all'ortoprassi. Trovo questo ribaltamento assiologico fondato esegeticamente, liberatorio esistenzialmente, proficuo socialmente: come tollerare l'intolleranza ecclesiastica, dal IV secolo a oggi, che ha mandato al rogo vittime di tutte le chiese (non solo della chiesa romana)¹⁰? Tuttavia... Tuttavia, affinché la sacrosanta battaglia contro l'intolleranza non diventi a sua volta intollerante, bisognerebbe aggiungere ciò che Kearney non dice mai: che l'ortoprassi, necessaria e sufficiente dal punto di vista *teologico*, non può essere usata come arma impropria per combattere, in ambito *filosofico*, i tentativi dell'intelligenza umana di indagare la dimensione noumenica. Teismi, ateismi, agnosticismi: quali di queste teorie guadagnerà l'assenso intellettuale della comunità mondiale dei pensanti? È una domanda a cui non si può rispondere *a priori*. Ciò che si può, anzi si deve, dire è che non saranno un versetto della Torah o una frase di una Lettera attribuita a Paolo o di una Sutra coranica a valere come argomento filosofico, logico-razionale. Ma se qualcuno rinuncia a parlare in nome della Bibbia o di qualche altro testo sacro, gli si deve riconoscere tutto il diritto (intellettuale, intendo, ché quello giuridico è fuori discussione) di elaborare ipotesi, mostrare dati scientificamente attendibili, costruire visioni-del-mondo... in cui egli proponga una sua concezione di Dio o del divino (una sua concezione teo-logica nell'accezione aconfessionale, laica, teoretica del termine). Alla vita di fede le speculazioni metafisiche su Dio fanno male (nella meno peggiore delle ipotesi, fanno perdere tempo); ma per la vita intellettuale sono irrinunciabili. Mario Ruggenini ha ripetutamente sostenuto, da posizioni estranee a qualsiasi tradizione confessionale, che senza la do-

⁹ F. Dipalo, *Il divino dopo la morte di Dio: verso un nuovo concetto di spiritualità ecumenica nel mondo contemporaneo* in AA. VV., *Dio e il divino. Quante vie sono possibili in filosofia per sapere se Dio esiste e, se esiste, per sapere chi è?*, Il giardino dei pensieri, Bologna 2013, pp. 128 – 129.

¹⁰ Un "Elenco provvisorio degli italiani uccisi in quanto 'eretici' " lo si trova in *Appendice* (pp. 199 – 202) al volume di V. Mancuso, *Obbedienza e libertà. Critica e rinnovamento della coscienza cristiana*, Fazi, Roma 2012.

manda su Dio la filosofia perde il proprio cuore. Torni dunque il Dio della prassi auspicata da Kearney, ma senza concorrenza con un eventuale Dio del pensiero che venga proposto con onestà intellettuale e rispetto delle differenze epistemologiche.

Questa prospettiva - riservare alla *fedè* la competenza sulla pratica di vita (Spinoza diceva sulla "obbedienza" al volere divino) e alla *ragione filosofica* la competenza sulla riflessione intorno al divino - non è quella di Kearney: forse ne rappresenta addirittura il capovolgimento. Egli, infatti, afferma chiaramente:

la mia posizione ermeneutica in quest'opera è filosofica piuttosto che teologica¹¹.

Anzi, per trasparenza, aggiunge di fare riferimento a una determinata prospettiva filosofica,

quella fondata, da una parte, sulle teorie moderne della fenomenologia e dell'esistenzialismo, e, dall'altra, sui concetti postmoderni di poststrutturalismo e decostruttivismo.¹²

Se è così, la convinzione che col crollo delle pretese conoscitive della teologia debbano implodere le pretese conoscitive della filosofia, vale quanto valgono le teorie di "Derrida, Levinas, Kristeva"¹³ o Vattimo (che non a caso firma la *Introduzione* all'edizione italiana del libro). Ma è una convinzione che mi lascia assai perplesso. Non per giocare con le reminiscenze platoniche, ma quando Kearney - per limitarmi a una sola esemplificazione fra le molte possibili - scrive che

solo ammettendo di non conoscere effettivamente nulla di Dio, possiamo iniziare a ripristinare la presenza del sacro nella carnalità dell'esistenza terrena¹⁴,

mi frulla spontaneamente una domanda: non bisogna sapere qualche cosa di minimale su Dio (dare un minimo di significato al semantema "Dio") per poter sapere di "non conoscere effettivamente nulla di Dio"? Così come per poter affermare di non conoscere le equazioni di secondo grado devo avere una qualche nozione, per quanto approssimativa e confusa, di "equazione"? È bene che la riscoperta della fede autentica, in quanto riscoperta della dimensione erotica e soprattutto agapica dell'esperienza antropologica, ci liberi dai dogmatismi confessionali; ma non sarebbe altrettanto auspicabile che ci liberasse (ammesso che fosse possibile) dalla benedetta condanna ad interrogarci incessantemente, in quanto animali pensanti, su ciò che intendiamo quando parliamo - per ammetterlo o per negarlo - di "divino", di "santo", di "sacro".

L'ineliminabilità di un *logos* intorno al *theos*, o al *theion*, insomma di una teologia filosofica, laica, sembrerebbe confermata anche dall'osservazione della storia del pensiero occidentale recente. In esso qualche studioso ha distinto, a proposito del nostro tema, due percorsi principali. Il primo esclude come irrilevante la questione su Dio. Ma un secondo percorso che

riconde la filosofia verso il tema originario e fondamentale dell'Essere e dell'Intero, ossia del senso ultimo della realtà;

verso

un pensiero metafisico inusitato che, facendo propria la lezione nietzschiana, vada oltre la superata ontologia occidentale, basata sull'Essere di Parmenide e sulla Sostanza di Aristotele - in tal senso esso si manifesterà paradossalmente come 'anti-metafisico' - senza per questo rinunciare a porsi la domanda fondamentale: "che cos'è l'Essere?"¹⁵.

¹¹ Ivi, p. XXVII.

¹² Ivi.

¹³ Ivi.

¹⁴ Ivi, p. 5.

¹⁵ Ivi, p. 129.

Il “disegno di una metafisica innovativa”- quale ci viene prospettato, da postazioni assai diverse, da protagonisti come Heidegger¹⁶ e Wittgenstein¹⁷ (per limitarci a due fra i molteplici riferimenti possibili) –

risponde, in ultima istanza, al bisogno dell'uomo contemporaneo di riconsiderare sotto una diversa luce, relazionale, globalizzata, ecumenica e, soprattutto, “pratica” il tema del divino¹⁸.

Se Dipalo ha ragione, non si tratta di opporre la prassi alla teoria, ma di elaborare una nuova teoria in cui la dimensione pratica abbia tutto lo spazio a cui ha diritto (o, meglio, di cui noi mortali abbiamo bisogno).

c) Non vorrei chiudere la riflessione sulle prospettive dell'ana-teismo senza aggiungere almeno un'ultima notazione (questa volta soltanto di consenso).

L'ana-teismo non può non indurci a guardare con occhi più attenti, e orecchie più disponibili, alle spiritualità lontane dalle nostre tradizioni. Significativa la scelta di Kearney di proporre il Mahatma Gandhi come

l'ultima figura [...] esemplificativa del momento sacramentale che caratterizza l'anateismo.¹⁹

Tra i tanti aspetti della sua testimonianza, infatti, egli

è stato coraggiosamente interreligioso, in quanto riteneva che ogni tradizione sapienziale aspira a una vita di servizio per gli altri. Per lui, tutti i percorsi spirituali erano “differenti vie che convergono nello stesso punto”. E avendo presente ciò, non gli fu difficile dichiarare che, benché fosse un hindu, era anche “un musulmano, un cristiano, un ebreo e un sikh”.²⁰

¹⁶ “Quella di Heidegger è una concezione del divino ‘debole’ e ‘al femminile’. Un Dio *absconditus* (nasosto) che non ‘riempie’, ma ‘contiene’, non s’impone attraverso la violenza del concetto, ma gentilmente si fa da parte affinché le sue creature - gli enti – possano dar vita ad una fenomenicità danzante. Un Dio siffatto, non essendo concettualizzabile, non dogmatizza, non si lascia strumentalizzare né dà adito a fondamentalismi. Ad esso l’Occidente può pervenire recuperando quello spazio di spiritualità che la tecnica trionfante sembra aver del tutto estinto” (Ivi, pp. 142 – 143).

¹⁷ “Anche in Wittgenstein, dunque, il divino si configura come ulteriorità. La sua ‘indicibilità’ non produce affatto un silenzio rassegnato, nichilistico, ma sviluppa nuove possibilità di comprensione, in senso meditativo ed esperienziale” (Ivi, pp. 146 – 147). Poiché, secondo Ernst Jungel (*Dio, mistero del mondo*, Queriniana, Brescia 1982), il soggettivismo cartesiano e kantiano, abbracciato entusiasticamente dalla maggior parte dei teologi moderni, porta dritto dritto alla “morte di Dio”, Fergus Kerr ha sostenuto che la critica di Wittgenstein a questa “epistemologia mentalistica e individualistica” ed il recupero da lui attuato della “dimensione corporea, storica ed istituzionale” del soggetto umano costituiscano un passaggio inaggirabile per salvare la possibilità di una teologia autenticamente cristiana (*La teologia dopo Wittgenstein*, Queriniana, Brescia 1992, p. 30).

¹⁸ Ivi, p. 130.

¹⁹ R. Kearney, *Ana-teismo*, cit., p. 212.

²⁰ Ivi, p. 215 (dove si trovano i rimandi bibliografici alle citazioni gandhiane).

UNITÀ E DIFFERENZA: MATERIALI PER LA RICOSTRUZIONE DELLA CONCETTUALIZZAZIONE DELLA SESSUALITÀ IN HEGEL

Sergio A. Dagradi

...nell'amore si trova la vita stessa come una duplicazione di se stessa e come sua unità.
G. W. F. Hegel

Abstract

The aim of the essay is to analyze how sexuality is conceptualized by G. W. F. Hegel in three different texts of three different times of his thought, and to emphasize both the elements of continuity and discontinuous ones.

Ancora alcuni decenni or sono gli intellettuali si accapigliavano attorno al nome di Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): sebbene vi fosse chi ritenesse che sullo sventurato filosofo tedesco bisognasse addirittura sputare, il giudizio più ponderato lo diede forse Michel Foucault quando sostenne – in più luoghi – che la filosofia contemporanea non avesse ancora compiutamente fatto i conti con il suo pensiero.

Obiettivo delle pagine che seguono non è, evidentemente, quello di portare a perfezionamento il compito indicatoci da Foucault, bensì di ponderare alcuni suoi testi da una prospettiva particolare e limitata: il tema della sessualità¹. Quello che vorrei fare, detto altrimenti, è provare ad offrire alcuni materiali per una possibile ricostruzione di come Hegel ha inteso concettualizzare la sessualità nel quadro del suo sistema di pensiero e della sua edificazione. In tal senso analizzerò il frammento giovanile *L'amore* (1797-1799) e la figura della famiglia come emerge in due opere della maturità: la *Fenomenologia dello Spirito* (1807) e i *Lineamenti della filosofia del diritto* (1821).

«L'amore» (1797-1799)

Il frammento *L'amore* (presumibilmente scritto tra il 1797 ed il 1799) appartiene a quella raccolta di testi a volte frammentari e sporadici, nonché – come in questo caso – incompleti, che furono raccolti e pubblicati postumi a Tubinga da Hermann Nohl, nel 1907, sotto il titolo di *Theologische Jugendschriften*².

In questi scritti, come noto, Hegel affronta il rapporto tra storia, politica e filosofia con gli strumenti concettuali di cui dispone alla luce della sua formazione, quelli teologico-religiosi, e l'affronta sotto l'influsso che la Rivoluzione francese del 1789 aveva profondamente esercitato sul gruppo di studenti dello *Stift* di Tubinga e nella fascinazione dell'antichità classica e del suo

¹ Per altri scritti che ho precedentemente dedicato a questa tematica mi permetto di rinviare alla loro raccolta: Sergio DAGRADI, *Il Vuoto e la Carne: il pensiero filosofico e la problematizzazione della sessualità*, Bonomi Edizioni, Pavia 2002.

² *Hegels theologische Jugendschriften, nach den Handschriften der Kgl. Bibliothek in Berlin*, hrsg. v. Hermann Nohl, J.C.B. Mohr, Tübingen 1907; tr. it. di Nicola Vaccaro e Edoardo Mirri, *Scritti teologici giovanili*, Guida, Napoli 1972. Nella traduzione italiana il frammento è alle pp. 557-561.

modello politico sociale (una certa idealizzazione, in particolare, della *polis* ateniese)³. Come originariamente individuato da Wilhelm Dilthey nel suo celebre studio sul giovane Hegel⁴ – e che fu alla base dello stesso lavoro filologico di Nohl – Hegel affronta problemi etico filosofici con una terminologia che non può che essere quella teologica, attraverso la quale pensa anzitutto i problemi del rapporto tra unità (comunità) e pluralità (cittadini), nonché del fondamento unitario della comunità quale relazione tra la vita e le sue differenti manifestazioni. Il problema è il pensamento del rapporto contraddittorio tra la differenza e l'unità delle differenze; ossia, di come la religione possa fungere, sull'esempio dell'antica Atene, da elemento coagulante la pluralità dei soggetti in una collettività organica.

In questi frammenti ritornano, quindi, con frequenza concetti esprimenti l'idea dell'unificazione delle contraddizioni: al concetto di vita come *spirito di un popolo*, che compare nei primi scritti teologico-giovanili, si sostituisce – nel frammento che stiamo esaminando – quello di *amore*.

Il vincolo dell'amore è ciò che, secondo Hegel, permette la concettualizzazione unitaria di una totalità che presenta al suo interno delle articolazioni, poiché solamente nell'amore il soggetto è uno con l'oggetto, non domina e non viene dominato. Detto di nuovo. L'amore è un *processo di mediazione*, non è un immediato, bensì qualcosa che viene conquistato: l'unità soggetto-oggetto della relazione amorosa è raggiunta attraverso la mediazione, attuata appunto dal sentimento dell'amore. L'immediata contrapposizione nella quale il soggetto, quale esso è, fronteggia un oggetto, che gli si oppone inizialmente come non-io e attraverso il quale egli può pensare se stesso (il non-io delimita l'io, attribuendogli identità), è superata in una vera unificazione solamente dall'azione dell'amore, azione che solo tra viventi può attuarsi: infatti, solamente i viventi possono rappresentarsi non solo come oggetto per l'altro, ma a loro volta sempre anche come soggetti d'amore, per cui nessun lato dell'opposizione è morto per l'altro, nessun lato è mai all'altro semplicemente come oggetto del proprio rappresentarsi (come viceversa accadrà secondo una concettualizzazione ripresa successivamente da Jean-Paul Sartre, in particolare nel sentimento della *vergogna*).

Nell'amore, inoltre, non può perdurare quella unione di soggetto-oggetto propria dell'intelletto che è comunque un perdurare dell'opposizione: l'amore toglie l'oggettività della riflessione per aprire al soggetto lo sguardo verso se stesso nell'altro, in un altro soggetto: «[...] nell'amore si trova la vita stessa come una duplicazione di se stessa e come sua unità [...]»⁵.

³ Sull'influenza della Rivoluzione francese nella formazione del pensiero hegeliano rimando a: Jean HYPPOLITE, *Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel*, Éditions Mouton, Paris, 1948; Johachim RITTER, *Hegel und die französische Revolution*, Westdeutscher Verlag, Köln-Oplanden 1956; tr. it. di Angelo Carcagni, *Hegel e la rivoluzione francese*, Guida, Napoli 1970; e Mario Rossi, *Da Hegel a Marx. I. La formazione del pensiero politico di Hegel*, Feltrinelli, Milano 1976² (1^a ed. 1970), pp. 84-86. Sull'incidenza dell'ideale della comunità greca classica si veda Jacques TAMINIAUX, *La nostalgie de la Grèce à l'aube de l'idéalisme allemand*, Nijoff. Le Haye 1967. Una prima analisi di tale incidenza, in particolare negli scritti di formazione, anche nel già citato Mario Rossi, *Da Hegel a Marx. I. La formazione del pensiero politico di Hegel*, op. cit., pp. 79-80, 105-106, 118-120 e 159-161.

⁴ Wilhelm DILTHEY, *Die Jugendgeschichte Hegels*, (1905), in Id., *Gesammelte Schriften*, Bd. IV, hrsg. v. Hermann Nohl, Vandenhoeck & Ruprecht, Stuttgart-Göttingen 1975⁵ (1^a ed. Teubner, Leipzig 1921), tr. it. a cura di Giuseppe Cacciatore e Giuseppe Cantillo, *Storia della giovinezza di Hegel e Frammenti postumi*, Guida, Napoli 1986.

⁵ *Hegels theologische Jugendschriften*, op. cit., p. 558. Occorre forse tener presente come il concetto di *vita* accompagni l'elaborazione hegeliana di questo periodo in modo ricorrente. La *vita* è l'universale che si manifesta nel particolare, che in quanto particolare, in quanto determinato, si riconosce tuttavia come tale solamente in riferimento ad una entità più vasta, all'unità universale, ossia alla vita in generale. La vita in generale, in quanto totalità organica, si sviluppa attraverso le sue determinazioni particolari, le quali trovano il proprio senso in rapporto alla totalità di cui sono espressione. Emerge, in tal senso, la matrice di quel movimento dialettico che – come noto – costituirà l'orizzonte concettuale di pensabilità del reale secondo lo stesso Hegel.

L'opposto non è un estraneo, ma un soggetto in cui trovo me stesso in un rapporto nel quale la differenza è tolta.

Il discorso attorno alla sessualità viene a situarsi in questo snodo argomentativo. Nell'unità dell'amore permane, infatti, ancora un elemento di separatezza. La separazione è insita nell'essere mortale degli amanti, nella loro finitudine inscritta nei corpi. Dice Hegel: «Che gli amanti abbiano autonomia e ciascuno abbia un principio suo proprio di vita significa che possono morire. [...]. Ma l'amore si sforza di togliere anche questa differenza, questa possibilità come mera possibilità, e di unificare quel che è mortale⁶».

Il corpo è ciò che si oppone a questa unione assoluta ed il pudore si presenta come il sentimento adeguato ad esprimere lo sdegno per questo mancato compimento dell'unione: il pudore di fronte al corpo nudo è la vergogna verso ciò che ostacola lo slancio del soggetto verso l'altro; è lo sdegno che si trova nei confronti di se stessi non come «manifestazione della libertà di conservarsi», ossia come difesa del proprio personale, della propria individualità, bensì esattamente il contrario.

Se il pudore non fosse un effetto dell'amore, che ha la forma dello sdegno solo perché vi è qualcosa di ostile, ma fosse qualcosa per sua natura ostile che volesse salvaguardare una proprietà attaccabile, si dovrebbe dire che il massimo pudore ce l'hanno i tiranni, o le ragazze che non concedono senza denaro le loro grazie, oppure le donne vanitose che vogliono incatenare con i loro vezzi⁷.

Il pudore non difende ciò che è mortale, il corpo: anzi, ne prova vergogna come di ciò che è di ostacolo all'amore. Il pudore è il ricordo del corpo come ostacolo al compimento d'amore, poiché l'amore è dono, è dare in un arricchimento reciproco ove, quindi, la resistenza, la difesa del proprio individualismo ne rappresenta la negazione. Ecco allora che nell'atto sessuale si ha il tentativo di togliimento (*Aufhebung*) della separazione dei corpi:

Quel che c'è di più proprio si unifica nel contatto e nelle carezze degli amanti, fino a perdere la coscienza, fino al togliimento di ogni differenza: quel che è mortale ha deposto il carattere della separabilità, ed è spuntato un germe dell'immortalità, un germe di ciò che da sé eternamente si sviluppa e procrea, un vivente⁸.

Nell'atto procreativo il separato non si disgiunge più: la perdita della coscienza, dell'individualità, ha permesso all'universalità, alla vita di ritrovare il suo corso. Nella generazione di un nuovo vivente le particolarità degli amanti si sono riconosciute e ricongiunte nella totalità della Vita, partecipandovi, dando nuova vita alla Vita stessa. È del resto questo l'unico spazio che Hegel riconosce agli amanti per togliere quegli elementi di morte che inevitabilmente accompagnano la loro storia, il loro rapporto di essere *destinati* (ossia con un destino inscritto) dalla loro finitudine.

La figura della famiglia nella «Fenomenologia dello Spirito».

Il secondo testo che vorrei prendere in considerazione è quello relativo alla figura della famiglia nella rappresentazione etica della *Fenomenologia dello Spirito*, soffermandomi – in particolare – sulla concettualizzazione che vi viene presentata del rapporto uomo-donna⁹.

⁶ *Ivi*, p. 559.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ivi*, p. 560.

⁹ Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Phänomenologie des Geistes*, Bamberg-Würzburg 1807; tr. it. di Enrico De Negri, *Fenomenologia dello Spirito*, La Nuova Italia, Firenze 1960² (1^a ed. 1933-1936). Si farà riferimento al paragrafo *Il mondo etico; la legge umana e la divina, l'uomo e la donna* del primo movimento (*Lo spirito vero; l'eticità*) della figura dello Spirito, vol. 2, pp. 7-22.

La complessità della genesi di quest'opera è stata ben illustrata dalla fondamentale – e ormai classica – esegesi di Jean Hyppolite¹⁰, che sottolinea come ci si trovi di fronte ad un'opera che ha trascorso il progetto originario dell'autore: quella che avrebbe dovuto essere una introduzione al sistema filosofico di Hegel è, infatti, cresciuta fino a proporsi come esposizione completa della matura filosofia hegeliana¹¹. Esposizione della quale, per altro, lo stesso autore si mostrerà ben presto insoddisfatto, soprattutto della seconda parte, quella cioè successiva alla figura della *Ragione*, e di cui fanno parte anche le pagine che andrò ad esaminare.

Ci troviamo, infatti, nella quarta sezione della *Fenomenologia*, quella nella quale la Ragione diventa Spirito: la Ragione si è conosciuta come storia umana e ha riconosciuto tale storia come Sé. Una storia che qui viene ora ripercorsa dialetticamente in tre tempi: il mondo antico greco-romano (Spirito immediato o *vero*), il mondo moderno al quale ha posto fine la Rivoluzione francese (Spirito che si è reso *estraneo a sé*) ed il mondo contemporaneo ad Hegel, quello di Napoleone e dello Stato prussiano (Spirito *certo di sé*). La prima *Station* del primo tempo è, appunto, quella che viene presa qui in esame: quella de *Il mondo etico; la legge umana e la divina, l'uomo e la donna*¹².

La sostanza semplice dello Spirito si divide come coscienza: la molteplicità dei momenti etici presenta la duplice veste di una legge universale e di una legge della singolarità. Entrambi questi momenti devono tuttavia essere dialetticamente pensati come opposizione superficiale di determinazioni che accadono nella sostanza dello Spirito come intero. Infatti: nella legge della singolarità la sostanza etica si presenta nella sua effettualità, nella sua realizzazione, come essenza comune ed autocoscienza di tutti noi. È lo Spirito che nel riflettersi degli individui si mantiene, ossia è Spirito per sé, ma che al contempo, poiché come sostanza tiene a sé tutti gli individui che in questa coscienza comune si riconoscono, è anche Spirito in sé.

In questa sostanza effettuale la legge della singolarità è il costume dato: è un *popolo*, una *nazione*. Questa coscienza di un popolo ha la sua essenza nello Spirito semplice e la sua certezza nella sua effettualità, ovvero nel fatto che tutto il popolo incarna questa sua immediata *verità*. È la legge umana come effettualità consapevole di sé in ogni individuo che si riconosce, che è consapevole di appartenere ad un popolo, ad una nazione.

Opposto all'esser-per-sé individuale della legge della singolarità è posta l'universalità effettuale: è la sostanza immediata posta nella forma dell'essere; è la possibilità universale dell'etica in genere. Avendo in sé anche il momento dell'autocoscienza essa si esprime come *naturale* (immediata) comunità *etica* nella *famiglia*.

L'essere etico della famiglia è, infatti, essere immediato. Hegel – in altri termini – individua lo spazio familiare come spazio naturalmente etico, come luogo immediatamente deputato alla relazione uomo-donna: in Hegel la famiglia è un *dato* dello Spirito etico del mondo. Le relazioni dei singoli hanno pertanto non solo come fine, ma anche come loro *contenuto*, la famiglia stessa. In tal senso la finalità della relazione sessuale diviene la procreazione: fine positivo della famiglia è, a sua volta, il singolo come tale, ovvero il *figlio*.

In quanto figura naturale della comunità etica, la famiglia funziona, inoltre, come dispositivo di integrazione del nuovo individuo nella vita sociale, nella vita dell'universale e per l'universale, ossia di educazione alla virtù.

Qui si riapre – tuttavia – una polarizzazione all'interno della comunità, una comunità pensata, evidentemente, ancora secondo le categorie del pensiero greco antico, ossia come *polis*:

¹⁰ Jean HYPOLITE, *Genèse et structure de la «Phénoménologie de l'Esprit» de Hegel*, Mouton, Paris 1946; tr. it. di Gian Antonio De Toni, *Genesi e struttura della «Fenomenologia dello Spirito» di Hegel*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

¹¹ *Ivi*, pp. 67-69.

¹² Per una disamina accurata di questa figura della *Fenomenologia* è utile – e per certi versi scontato – rimandare al già citato testo di Hyppolite, in particolare alle pp. 405-459.

il singolo, infatti, come effettuale e sostanziale è tale solamente in quanto cittadino. In quanto appartenente alla famiglia egli non sarebbe ancora cittadino e, dunque, sarebbe solamente una debole ombra ineffettuale. Solamente come essere-morto il singolo può raggiungere un grado di universalità nella famiglia; ossia, solamente come essere che, in quanto deceduto, è sottratto alla effettualità sensibile e singola che lo caratterizza nella famiglia, egli si innalza all'universale semplice. In quella effettualità soggiaceva all'inquietudine della vita accidentale dell'attenzione verso e da ogni altro membro della famiglia stessa.

La famiglia appare, pertanto, nella sua *naturalità* etica, come un fattore transeunte, accidentale appunto: l'esistenza della singola famiglia, se da un lato rappresenta il medio che permette il passaggio del singolo alla collettività universale, dall'altro è rappresentata da Hegel come inessenziale per le sorti della comunità stessa, che rappresenta – viceversa – il momento della permanenza, della *sub-stantia*.

Il singolo può dunque diventare universale solamente nella sua morte: nella morte il singolo rappresenta la morte di ogni singolo, come astratta negatività rispetto allo Spirito. Lo Spirito infatti – al pari della Vita nel frammento giovanile precedentemente analizzato – si realizza nella propria effettualità attraverso queste singolarità che, quindi, solo apparentemente le si contrappongono: in esse lo Spirito si realizza e permane oltre le loro morti. Ed è infatti la stessa famiglia, in tal senso, ad assumere nuovamente la funzione etica di riconsegnare questo singolo ad una dimensione di universalità, perpetuandone il ricordo. Nella sua ambivalenza la famiglia, nella *legge divina* del ricordo, scavalca l'accidentalità della vita singola consegnandola ad una dimensione diversa di temporalità, pur restando anch'essa inscritta nella medesima temporalità accidentale, di finitudine.

La famiglia è, quindi, per Hegel elemento del governo della comunità, in quanto momento dello Spirito effettuale riflesso in se stesso, elemento del quale lo stesso Hegel analizza puntualmente i differenti rapporti interni.

a) *marito-moglie*: è l'immediato riconoscersi di una coscienza nell'altra come riconoscersi *naturale*. In questo rapporto, pertanto, abbiamo solamente una rappresentazione dello Spirito che non è ancora effettuale. Il rapporto sessuale – potremmo dire – è allora inteso ad un livello di naturalità in cui la dimensione spirituale non è pensabile se non come possibilità e che trova la sua attuazione solamente nella procreazione. La procreazione è quindi, per Hegel, l'unico invero possibile del rapporto sessuale.

b) *genitori-figli*: l'effettualità, infatti, nella quale dilegua l'immediato riconoscersi del rapporto marito-moglie è il *figlio*. La pietà verso di lui è la radice della relazione che i genitori hanno con il figlio ed è una effettualità che *non torna a sé*, poiché nel figlio vi è, anzi, il dileguarsi del proprio essere: il figlio riconosce nei genitori quell'origine dalla quale è tenuto a separarsi.

c) *fratello-sorella*: è per Hegel la relazione pura, di quiete ed equilibrio, nella quale è assente qualsiasi appetito l'uno per l'altra. Sono individualità reciprocamente *libere*.

Fratello e sorella sono quindi il procedere oltre della famiglia: il fratello diventa *cittadino* e abbandona l'eticità immediata ed elementare – ed in questo senso *negativa* – della famiglia, per entrare nell'eticità effettuale consapevole di se stessa. La sorella, viceversa, diviene la *direttrice della casa* e la *conservatrice della legge divina*. Nel riprendere la concettualizzazione della *polis* Hegel ha quindi assunto anche la distribuzione degli spazi e delle attività proprie dell'*oikos* greco come modello di concettualizzazione della moderna comunità familiare: il dentro come luogo della donna ed il fuori come libero spazio dell'uomo¹³.

¹³ Su questo modello di polarizzazione nella cultura greca classica mi sono soffermato in alcuni studi precedenti ai quali mi permetto di rinviare: *La problematizzazione della sessualità nelle opere di Esiodo*, «Atene e Roma», n. s., XLIV (1999), fasc. 3-4, pp. 121-129; *Sessualità e matrimonio in alcuni scritti di Senofonte*, in «Nuova Rivista Storica», a. LXXXIV (2000), fasc. 1, gennaio-aprile, pp. 97-106 e *Ideale filosofico del bíos, regime di vita e tematizzazione della sessualità nel pensiero dei pitagorici*, «Atene e Roma»,

La famiglia nei «Lineamenti di filosofia del diritto».

L'attenzione di Hegel per la famiglia come sostanzialità immediata dello Spirito è confermata dalle posteriori lezioni di filosofia del diritto¹⁴: alla famiglia è dedicata, infatti, la prima sezione della parte terza dei *Lineamenti di filosofia del diritto* del 1821 (§§ 158-181)¹⁵.

Lo Spirito nel suo percorso di conoscenza di sé in quanto libero, è giunto in questa parte – l'eticità – al momento del ritorno a sé, del comprendersi attraverso l'altro, attraverso il travaglio del negativo. Come Spirito immediato si presenta dialetticamente, innanzitutto, nella figura della famiglia. L'amore, quale forza dello Spirito senziente in sé, permette all'individuo di pensarsi non più come singola persona, bensì come unità con l'altro, come *membro*, secondo una dinamica analoga a quella già precedentemente analizzata nel frammento giovanile *L'amore*.

La famiglia è quella dimensione sovraindividuale che Hegel tematizza come relazione *naturale* tra individui e che sottende immediatamente una universalità altrettanto naturale, quale quella dell'interesse del genere. La famiglia è quindi, per Hegel, l'orizzonte immediato ed unico di espressione della sessualità, che appare non svincolata – né svincolabile – dalla funzione riproduttiva: teleologicamente la funzione dell'appetenza sessuale è la perpetuazione della specie, che ha nella famiglia la sua dimensione di effettualità. Il *matrimonio* diviene, allora, il dispositivo attraverso il quale la volontà e le tendenze sensibili del singolo – la sua pulsionalità, potremmo forse dire con terminologia posteriore – vengono volontariamente superate in una totalità concreta, trasformando così una unità naturale in un rapporto cosciente, in amore autocosciente, ossia in unità *spirituale*.

È in tal senso interessante notare come per Hegel la dimensione della naturalezza della relazione affettiva e sessuale non permetta di pensare l'unione matrimoniale come un contratto, come viceversa pensato ad esempio da Kant¹⁶: al di là dell'accidentalità della passione, l'unione indissolubile e *monogamica*¹⁷ si instaura attraverso un processo di innalzamento e trasformazione dei partner. Non vi è contratto perché, mentre in un contratto i contraenti rimangono uguali come persone a quelli che erano precedentemente all'intesa, nel matrimonio

n.s., XLV (2000), fasc. 3-4, pp. 140-149, ora raccolti nel già citato Sergio DAGRADI, *Il Vuoto e la Carne: il pensiero filosofico e la problematizzazione della sessualità*, rispettivamente alle pp. 11-18, 29-37 e 19-28.

¹⁴ Sulle lezioni ed i corsi di Hegel dedicati alla filosofia del diritto: Paolo BECCHI, *Le filosofie del diritto di Hegel. La nuova situazione delle fonti*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», a. 14 (1984), fasc. 1, pp. 111-124; Claudio CESA, *Edizioni e discussioni hegeliane*, «Giornale critico della filosofia italiana», a. 64 (1985), pp. 332-342.

¹⁵ Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*, Berlin 1821; tr. it. di Giuliano Marini, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 140-154.

¹⁶ Mi permetto di rimandare, in tal senso, al mio *Ragioni dell'Eros. Tre diverse scritture filosofiche in Diderot Morelly Kant*, «Giornale di Metafisica», n. s., a. XXIV (2002), fasc.1-2, pp. 101-130 (ora in Sergio DAGRADI, *Il Vuoto e la Carne: il pensiero filosofico e la problematizzazione della sessualità*, Bonomi Editore, Pavia 2002, pp. 103-123).

¹⁷ Sia detto per inciso: questo chiarimento dello stesso Hegel lancia forse uno sguardo al di fuori del suo edificio teorico, sulla vita concreta. Fare questo chiarimento non significa che non esistesse una sessualità al di fuori del matrimonio, bensì che la fluidità di tali rapporti, l'instabilità e contingenza di tali relazioni non riuscissero a essere concettualizzabili all'interno di un sistema di pensiero, quale quello hegeliano, che negli anni berlinesi andava sempre più smarrendo il potenziale dinamico implicito nella teoria dialettica per fossilizzarsi nella rigida fissità di una serie di figure ipostatizzate dal sistema stessa come necessarie al proprio movimento di pensiero. Per una prima valutazione in tal senso dell'evoluzione del sistema hegeliano rimando a Herbert MARCUSE, *Reason and Revolution. Hegel and the Rise of Social Theory*, Oxford University Press, New York 1941; tr. it. di Alberto Izzo, *Ragione e rivoluzione. Hegel e il sorgere della «teoria sociale»*, Il Mulino, Bologna 1966.

la rinuncia volontaria alla propria individuale singolarità e la costruzione di una nuova unità implica il formarsi anche di due *nuove* persone, l'una per l'altro, l'una attraverso l'altro. La coscienza di questa unità come sostanziale nel rapporto di coppia determina un mutamento negli stessi individui coinvolti, che ora non possono che pensarsi l'uno attraverso l'altra.

Come unità concreta, ovvero vita, la famiglia mantiene al suo interno delle distinzioni che, riprendendo quelle già individuate nella *Fenomenologia dello Spirito*, distinguono orizzontalmente le sfere di competenze tra i due sessi, secondo una logica oppositiva del dentro-fuori la famiglia stessa, ovvero uomo-donna. Mentre la destinazione della donna è, pertanto, la casa e la sua disposizione etica viene conseguentemente individuata da Hegel nella pietà familiare, l'uomo ha la sua *reale* vita sostanziale nello Stato, nell'attività politica e – anzitutto – nel mondo del lavoro. Il patrimonio della famiglia rappresenta così l'esteriore realtà della famiglia, la discendenza la sua unità esistente per sé essente.

Il momento della proprietà viene così astratto – in questo nuovo contesto familiare – dall'arbitrario bisogno del singolo e, superando l'egoismo personalistico, si modifica nella cura e nell'acquisizione di qualcosa di *comune* che, in quanto tale, assume un valore anch'esso etico: è la proprietà per la famiglia a cui ciascun membro ha diritto.

I figli sono invece l'unità della famiglia, la sua esistenza per sé essente, ossia il risultato di ciò che, per Hegel, è il presupposto stesso di ogni relazione (e, come visto, di ogni rapporto sessuale). Ma, secondo il movimento dialettico che struttura il sistema hegeliano, i figli sono anche coloro che devono ri-aprire l'unità familiare, appunto, al movimento stesso: se è quindi vero che, sulla base del comune patrimonio familiare, essi hanno il diritto di essere nutriti e soprattutto educati – essendo l'educazione il processo attraverso il quale i figli vengono innalzati dall'immediatezza naturale all'autonomia ed alla libera personalità, ossia all'eticità –, i figli acquisiscono alla fine il diritto ad essere riconosciuti come *persone*, aventi in quanto tali il diritto alla propria libera proprietà ed alla propria famiglia. La famiglia si scioglie, pertanto, nella società civile come orizzonte di relazione – e, quindi, di sostentamento (da un punto di vista economico) e di inveroamento (dal punto di vista del movimento dialettico attraverso il quale l'Assoluto giunge a riconoscere se stesso) – della pluralità delle famiglie autonome.

Alcune riflessioni conclusive.

Dalle analisi condotte, credo sia possibile individuare alcuni elementi di insistenza del discorso hegeliano attorno alla sessualità.

Anzitutto la centralità che la famiglia riveste come luogo di espressione, di manifestazione della sessualità stessa. La famiglia è il luogo non solo di compimento in senso spirituale dell'esperienza sessuale, ma poiché questa dimensione spirituale è da intendersi, nella prospettiva del sistema hegeliano, come dimensione dell'Assoluto – ovvero della ragione e dei suoi movimenti necessari di realizzazione e conoscenza di sé –, essa conferisce parimenti alla sessualità la sua *necessità* e la sua *verità*. Solamente all'interno della famiglia – detto altrimenti – la sessualità può letteralmente trovare una propria ragion d'essere secondo il sistema di pensiero hegeliano. Ogni condotta fuori dalla famiglia, deprivato di ogni eticità, ovvero spiritualità, non può avere alcun riconoscimento concettuale della sua fatticità, presentandosi, potremmo dire, come pura accidentalità naturale, ovvero animalità. È la dimensione etico-spirituale a salvare la sessualità umana, ad elevarla oltre l'orizzonte dell'animalità naturale: ma perché questo accada essa non può che compiersi entro l'ambito che le è assegnato dalla relazione etica originaria, ossia la famiglia.

Questa visione chiude, quindi, la sfera della sessualità entro l'alveo della coppia monogamica. Il che non significa che non esistano suoi momenti di espressione, di manifestazione al di fuori di essa, come un accenno, ad esempio, alla prostituzione nel frammento giovanile lascia trapelare. Nel tentativo di ricondurre tutto ad ordine, a sistema, Hegel sembrerebbe sacrificare

– anche in questo caso – quegli elementi empirici che nel sistema stesso non riescono a trovare una efficace e funzionale collocazione: non pensati secondo ragione, ovvero non assunti alla dignità di una loro configurazione concettuale, risultano in tal senso gli estinti del discorso sessuale stesso.

Ulteriore elemento di continuità fra i testi presi in esame è senza dubbio alcuno il tentativo di concettualizzare – a partire evidentemente dalla famiglia che ne costituisce il nucleo naturale – il rapporto singolarità-universalità all'interno della comunità umana. In questo tentativo un motivo a mio avviso di persistenza risulta essere il riferimento al modello della *polis* greca e, conseguentemente, dell'*oikos*. La classicità non solo ha rappresentato un ideale giovanile della riflessione politica hegeliana ma, pur nel mutare sicuramente della terminologia e della configurazione concettuale globale, ha mantenuto una sua valenza euristica anche negli scritti posteriori. L'organismo comunitario hegeliano è delineato su di una certa modellizzazione ideale della città greca che vedeva una immediata appartenenza del singolo alla comunità in quanto cittadino: il cittadino è il Giano bifronte che può guardare alla comunità come la propria sostanza di emergenza in quanto singolo e – parimenti – rivolgersi a sé, in quanto individualità, scorgendovi l'effettualità della sostanza etica della propria comunità di appartenenza. In questo orizzonte, come notato, la struttura della famiglia stessa, le ripartizioni dei compiti e dei ruoli tra i suoi componenti, ne resta coinvolta: la polarizzazione dentro-fuori propria, come visto, dell'*oikos* greco viene riproposta nella lettura aggiornata che ne fa Hegel. Aggiornata, ho detto, perché – secondo uno dei tanti esempi della sua capacità di lettura dei mutamenti intercorrenti nella propria contemporaneità – questa polarizzazione investe una famiglia che viene presentata anche secondo gli stilemi della famiglia borghese ristretta moderna. L'*oikos* si è ristretto, si è svuotato di una serie di figure e di soggetti che risulterebbero anche di ambigua collocazione rispetto all'unico modello etico di pensabilità della relazione sessuale (si pensi all'etera, *hetaira*, o alla concubina, *pallakê*) che, come visto, è la famiglia stessa: ma in questo suo istituirsi in confini limitati e circoscritti, consoni al nuovo modello familiare borghese che proprio contemporaneamente allo stesso Hegel veniva affermandosi, ripropone l'arcaica, netta distinzione dei suoi ruoli, seguendo in questo quella parabola di riconferma non solamente della famiglia come unico luogo accettabile di espressione della sessualità, ma anche del ruolo della donna, che ha parallelamente caratterizzato il movimento romantico.

FILOSOFARTI 2014: UN'AGORA DEL PENSIERO SULLA COMUNICAZIONE

Cristina Boracchi

L'agorà del pensiero: così si è definito e titolato il X festival di filosofia nell'ambito di Filosofarti 2014, che ha animato la Provincia di Varese e la Regione Lombardia vedendo come epicentro la città di Gallarate, città che lo propone come un'iniziativa annuale a cura del Teatro delle Arti di Gallarate in sinergia con la amministrazione comunale e la Fondazione Cariplo, primo partner di progetto, nell'ambito del più ampio programma di **OFFICINA CONTEMPORANEA**. L'iniziativa, che da alcuni anni gode ormai di una riconoscibilità da parte di un pubblico cresciuto anche qualitativamente, vede gli enti organizzatori avvalersi storicamente di patrocini illustri – fra i quali spiccano il MAGA, capofila del progetto di Officina Contemporanea, il Comune di Gallarate, la Provincia di Varese, il Miur nella sua espressione provinciale U.S.T., e, oltre all'Università dell'Insubria nell'ambito del Progetto 'Giovani pensatori', anche l'Università degli Studi San Raffaele di Milano. Da due anni, inoltre, la Società Filosofica Italiana – sezione Varesina – ha assunto il progetto nell'ambito delle manifestazioni nazionali della Società stessa e la Fondazione Cariplo l'ha selezionato fra quelli meritevoli di attenzione sul piano regionale e la città di Busto Arsizio sostiene con proprie iniziative il programma generale degli eventi curato anche da enti culturali del bustese.

La logica progettuale sottesa fa sì che la programmazione sia davvero cogestita dalle diverse realtà emergenti della scuola e nella cultura cittadina e provinciale per un prodotto coerente e dinamico, in grado di coinvolgere il territorio dell'area vasta in una progettazione che porta la filosofia alla gente, senza deludere le aspettative degli specialisti. La sfida del Filosofarti, sinora decisamente vinta, sta infatti nel permettere a tutti, dal bambino all'adulto, dall'esperto al semplice curioso, di confrontarsi con la riflessione filosofica e di farlo attraverso modalità interattive e innovative senza snaturare la complessità della teoresi. Il festival stesso è infatti di per sé luogo simbolico di un'agorà del pensiero che mette in comunicazione visioni del mondo, modelli culturali e relazionali operando attraverso **canali comunicativi** differenti ma tutti in grado di costituire una dimensione di 'piazza', di condivisione di immaginari e di idealità, di compartecipazione anche attiva: l'esperienza del teatro, del cinema, della musica e della danza, della scrittura e delle arti figurative sono infatti luoghi di interazione privilegiati anche per chi li vive da spettatore consapevole, e il taglio teoretico delle proposte, anche di quelle più ricreative, favoriscono tale consapevolezza. La dimensione della **comunicazione** è quindi contenuto tematico del festival che prosegue l'intenzionalità di riflettere su come l'identità – sia sul piano personale, come pure su quello collettivo, culturale e territoriale – si sostanzia della ricchezza dell' 'altro' da sé, il cui incontro avviene entro tempi/spazi ed eventi che creano 'piazze' reali e virtuali.

La coerenza interna del programma, che ha visto presenze quali quelle di U. Curi, Marc Augé, G. Vattimo e U. Galimberti, C. Sini e F. Minazzi, ha permesso di identificare una linea di riflessione omogenea che ha visto il mondo della scuola riflettere sul tema della comunicazione ad ampio raggio, con una forte ricaduta sul piano della didattica e delle ICT.

Gli slittamenti semantici dei quali è stato oggetto il termine 'comunicazione' sono sfociati nella riconduzione a un'accezione concettuale molto lontana da quella legittimata dall'etimo: infatti, se per la maggior parte delle definizioni condivise dai dizionari, anche prestigiosi, la comunicazione consiste nella trasmissione di idee e di pensieri, poi ampliata a quella di persone e cose con mezzi di trasporto, trasmissione e diffusione – inclusiva di riferimenti ai media e alle

ICT –, per la sua origine la parola-concetto ha un portato molto più interessante e foriero di connessioni etiche, oltre che socio-antropologiche.

La radice greca infatti è l'aggettivazione – *Koinos* – che, riferita a cose, le significava come pubbliche o comuni, quindi *di* e *per* tutti, mentre, riferita a persone, ne riconduceva il significato a 'compagno partecipe', o 'di medesima origine' e di conseguenza socievole e affidabile, quindi anche giusto: la radice greca si ricomponeva in seguito nel 'cum' latino che dall'aggettivo *communis* – il *munus* è il dovere scambiato con remunerazione o beneficio e qui esercitato con altri – si trasferisce ai sostantivi *communio* – il bene comune – e *communitas* – ovvero la condivisione di beni, saperi e dimensioni valoriali di un gruppo costituitosi in comunità.

È pertanto evidente che la comunicazione già così intesa involve *in primis* la radice ontologica dell'uomo, in quanto animale sociale, è inoltre fondamento del vivere civile – la democrazia comporta una società aperta anche alla condivisione e alla discussione interattiva di valori e scelte connesse sul piano pragmatico – e infine contesto della costruzione identitaria di un gruppo che sa/decide di condividere e di diffondere esperienze e conoscenza.

Non si tratta pertanto di trasferire mere informazioni ma significati, e oggi questo bisogno di senso sta emergendo a fronte di un bisogno altrettanto rilevante, soprattutto in un target giovanile, ovvero quello di essere riconosciuto in quanto membro, accolto, in una 'community': il *cogito* cartesiano, premessa dell'esistenza, è oggi sostituito dal " 'navigo' – in rete – quindi esisto, in quanto riconosciuto da chi a me si connette". Certo si tratta di un bisogno comunicativo di fondo che tuttavia si infrange dentro la dimensione di una tecnologia che, da strumento, diviene metodo e contenuto stesso di una presunta identità personale entro un gruppo.

Non si tratta con ciò di demonizzare le occasioni di interscambio offerte dalla rete, ma di valutarne l'impatto sulla comunicazione, se ripartiamo appunto dal senso originario del termine. È infatti evidente che la relazione *on line* è del tutto deprivata da quelli che Galimberti, come Augé, ben definiscono gli elementi chiave del comunicare, ovvero lo spazio, il tempo e il corpo. La assenza di presenzialità anche fisica del comunicare comporta infatti, nella virtualità delle relazioni, la mancanza di una sua parte essenziale, quella fisico-gestuale, espressiva, quella cioè del contesto logistico del porsi di un *io* rispetto a un *tu*, con l'immediatezza della percezione degli impatti sul ricettore. L'inautenticità di una comunicazione siffatta si evidenzia poi soprattutto nella dimensione del tempo entro il quale si manifesta: gli antichi leggevano il tempo della comunicazione come quello della oralità circolare, ove la maieutica poteva operare anche una costante ermeneutica comunicativa, comportante la crescita comune dell'io nel tu, nel superamento delle precomprensioni pregiudiziali e in un itinerario progressivo di conoscenza e di senso. Anche la concezione del tempo segnata dagli storicismi che si sono susseguiti dopo l'età classica – il cristianesimo, la visione progressista della scienza, gli idealismi e il marxismo stesso –, accomunati da una visione della storia dinamica con un *terminus a quo* e un cammino inarrestabile e progressivo verso un *terminus ad quem*, ha favorito un modello comunicativo connesso alla lettura del tempo come di un divenire lineare, nel corso del quale il passato struttura il presente per un *continuum* in divenire verso un futuro che vede una co-costruzione collettiva, anche quando inconsapevole. Il modello di tempo portato dai media e dalle ICT è invece quello della serialità puntuale e immediatamente superata, di una obsolescenza che frammenta il continuum in ruoli e relazioni splittate in una quotidianità spesso chiusa in se stessa. La società trasparente esplorata da Vattimo porta seco un pensiero debole, che se può essere occasione di una condivisione di conoscenze/informazione ampia – cosa sarebbe stata la primavera araba senza internet? – pure ne impedisce l'accesso a una dimensione veritativa, o perlomeno autentica, asseverata, scientificamente probante: la rete – 'non luogo' del comunicare, per Augé – dice e propone di tutto, senza selettività e senza la possibilità di discernimento, poiché nel momento in cui qualcosa è comunicato nella rete – e quindi reso pubblico – diventa legittimato *ipso facto*. Ne conseguono anche modelli di apprendimento che, pur amplificando a livello neuronale una intelligenza *fuzzy*, pure rischiano di schiacciare

l'elaborazione nella giustapposizione ben strutturata di contenuti – il modello copia/incolla – e non nella produzione originale degli stessi. E qui si innesta il ruolo della riflessione filosofica: tenere alta la attenzione sulle nuove dinamiche comunicative, se tali sono, non per sostenere un assurdo luddismo, ma per ricondurre sempre l'attenzione al senso originario del comunicare inteso come *render comune*, essere 'luogo' di autenticità.

L'autenticità della persona si sostanzia infatti di un'esperienza primitiva che per Buber è il *tu*, ovvero la 'seconda' persona: il tu precede e accompagna l'io, sia individuale, sia collettivo nel senso che le idee scaturiscono dalla comunicazione e quindi esigono la 'non disindividualizzazione' della differenza fra l'io/ noi e il tu/voi. Interessante a questo proposito la riflessione di Marcel, che riteneva che trattare l'altro come tu e non come 'lui/loro' permette di penetrare più profondamente, in modo diretto e autentico, la sua essenza e il suo essere, creando l'evento comunicativo autentico. Per questo corre l'obbligo di indicare anche gli elementi ontognoseologico del comunicare: infatti, si comunica se si riconosce l'altro nel suo essere, che mi appartiene pure come 'proprio', come soggetto, persona, non come oggetto, mezzo ma come fine del comunicare. Questo implica un ritrovamento del sé attraverso la relazione con l'alterità, sostentamento dell'identità, anche espandendo lo sguardo all'aspetto sociale della comunicazione, ovvero al fenomeno che è contraddistinto dal passaggio, attraverso media rappresentativi e percettivi, di contenuti psichici da un membro all'altro della società attraverso codici linguistici verbali e non verbali, modalità formali e informali.

Tale specifica involve infatti, ancora una volta, una dimensione etica della comunicazione, poiché comporta il riconoscimento della umanità dell'alterità alla quale ci si relaziona, kantianamente fine e mai strumento o mezzo per ottenere vantaggi personali. Sul piano gnoseologico, la comunicazione comporta quindi la costruzione di un sistema di verità comune, trascendente la persona che nel codificare una comunità ne propone l'avanzamento.

DIVENTA CIÒ CHE SEI

Stefania Barile¹

Premessa: bisogno di educazione

Non è un caso che si attivi una profonda riflessione sull'educazione in concomitanza di gravi crisi, finanziarie economiche politiche e sociali, che minano alla base l'intero sistema culturale di un paese². Si presenta la necessità per la pedagogia e le scienze dell'educazione di ripensare se stesse per generare saperi e conoscenze che si propongano in concrete pratiche educative all'altezza dello scenario attuale e futuro, capaci di orientare l'attenzione verso epistemologie e sensibilità antropologiche differenti e differenziate, i cui tratti identitari complessi, al contempo plurali e unitari, sarebbe auspicabile tutelare e promuovere anche e soprattutto nei contesti educativi e della ricerca pedagogica, operazione tutt'altro che semplice per il quadro problematico e inquietante che va delineandosi. La nostra società vive un momento di grave difficoltà, testimonianza e conferma di una crisi epocale e strutturale che interessa i suoi stessi fondamenti.

La storia dell'educazione insegna³: dall'antichità greca, con il passaggio da un'educazione arcaica ad una classica⁴, alla modernità, con la proposta di competenze pratiche a sostituzione

¹ Socia SFI sezione varesina. Docente di Filosofia e Scienze Umane, Liceo delle Scienze Umane, Varese.

² Ferrante Alessandro e Sartori Daniele, *La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale*, Education Sciences & Society, rivista unimc 2012.

La società contemporanea è attraversata da mutamenti rapidi, continui, pervasivi, che comportano un significativo riassetto del quadro politico e socioeconomico. Nel cercare di rendere conto del senso e delle conseguenze di tali cambiamenti, a seconda dei tratti considerati di volta in volta più rilevanti del peso assegnato alla continuità-discontinuità rispetto al passato più o meno recente, nell'ambito delle scienze umane sono state proposte numerose definizioni della condizione odierna e della società: società del rischio, società postindustriale o postfordista, società tardomoderna, società dell'informazione, network society, modernità liquida, postmodernità, seconda modernità. Ciò che accomuna queste molteplici descrizioni è il costante riferimento a questioni di interesse planetario. La globalizzazione, vale a dire il «metaprocesso generale che connette i processi parziali locali in una rete di interdipendenze e contraddizioni pressoché inestricabile, estesa a tutto il pianeta e apparentemente senza alcuna possibilità di governo unitario» (da Tramma, 2009, p. 40) rappresenta la cornice complessiva entro cui collocare i singoli fenomeni e la riflessione su di essi.

³ Triola Maria Carmen, *Chi educa la società?*, in *Italian Resource Center*, rivista edita da Consolato Generale d'Italia a Boston, marzo 2010. Risalire alle fonti della storia dell'educazione non significa volere ripetere delle esperienze uniche e quindi irripetibili per motivi storici ma anche soggettivi, ma piuttosto ispirarsi di un certo modo di concepire il processo educativo; ispirarsi di un approccio di sperimentazione e di uno spirito di ricerca aperto e permeabile all'esperienza vissuta nella relazione educativa. Célestin Freinet affermava che non tutte le esperienze fossero educative e che non da tutte impariamo qualcosa: effettivamente l'esperienza diventa educativa nella misura in cui sono riunite le condizioni relazionali e intersoggettive di una sua rielaborazione che attiva un vero processo di apprendimento anzi di reciproca crescita. I grandi educatori si riconoscevano in una filiazione anche se ognuno di loro offrì innovazione perché fece i conti con le realtà nelle quali si trovava ad operare: Heinrich Pestalozzi rispetto a Rousseau attribuì molto più importanza operativa al ruolo di guida e di consulente del maestro, E.Séguin supera il sensismo pedagogico di Itard nel suo lavoro educativo con i disabili intellettivi per mettere l'accento sull'importanza dell'educazione della volontà per favorire la crescita autonoma, Ovide Decroly seppe usare il concetto d'intuizione elaborato da Pestalozzi in modo del tutto nuovo nella sua concezione globale degli apprendimenti, Henri Wallon andò al di là di Decroly per evidenziare quanto fosse importante

di quelle puramente teoriche⁵, fino all'età contemporanea, con l'abbandono dell'attivismo e l'avvento dello strutturalismo⁶. E se qualcuno oggi ha in cuor suo un po' di coraggio per guar-

educare il sistema percettivo, Célestin Freinet riprese Decroly e inventò il *tattonnement expérimental* nonché l'educazione cooperativa, Don Milani seppe costruire un metodo di scrittura collettiva riferendosi al solidarismo cattolico... L'esperienza innovativa dei grandi educatori è stata possibile perché, pure operando una vera rottura di paradigma nella stessa filosofia della pratica educativa, si riconoscevano nella filiazione di chi li aveva preceduti. Oggi questa dimensione manca totalmente e molti educatori o insegnanti richiedenti di tecniche risolutive (per essere sedati dalla loro sete di sapere ma in modo distorto, come il tossicodipendente con la sostanza) che ignorano tuttavia che 30 anni prima oppure 100 anni prima vi è stato qualcuno che aveva vissuto cose simili e aveva anche dato delle risposte ponendosi in un certo modo. Non vi è più continuità, vi è solo discontinuità alimentata dal consumismo delle mode didattiche immediate frammentarie.

⁴ Tra il 900 e l'800 a. C. i valori dell'aristocrazia guerriera ellenica costituiscono il primo modello della *virtù (areté)*, intesa come ciò che rende qualcosa o qualcuno come *dovrebbe essere* e verso la quale si orienta l'educazione. Nella Grecia classica si trasformano, oltre ai frazionamenti territoriali (da grandi e piccoli regni a *poleis* o città-stato), anche i concetti di *virtù* e, conseguentemente, di *educazione*, fondati sulla partecipazione attiva dell'individuo alla vita dello Stato. Tucidide, ne *La guerra del Peloponneso* (a cura di L. Canfora, Laterza, Roma-Bari, pp.38), scrive: *"Il fatto è che noi siamo i soli [...] a considerare a partecipare alle decisioni comuni ovvero a riflettere a fondo sugli affari di Stato, poiché non pensiamo che il dibattito arrechi danno all'azione; il pericolo risiede piuttosto nel non chiarirsi le idee discutendone, prima di affrontare le azioni che si impongono [...] In sintesi, affermo che la nostra città nel suo insieme costituisce un ammaestramento per la Grecia, e, al tempo stesso, che da noi ogni singolo cittadino può, a mio modo di vedere, sviluppare autonomamente la sua personalità nei più diversi campi con grande garbo e spigliatezza"*.

⁵ Diderot Denis, *Prospectus dell'Encyclopédie*, in *I Quaderni di varia cultura*-Fondazione Dioguardi, Presentazione di Gianfranco Dioguardi Introduzione di Luciano Canfora, Traduzione dall'originale francese di Francesco Franconeri, Bari 2011. Tutte le materie dell'Encyclopédie possono essere fatte rientrare sotto tre titoli: le scienze, le arti liberali e le arti meccaniche. Inizieremo con ciò che riguarda le scienze e le arti liberali, e concluderemo con le arti meccaniche. Si è scritto molto sulle scienze. I trattati sulle arti liberali si sono moltiplicati oltre misura; la repubblica delle lettere ne è inondata. Ma quanto pochi forniscono i veri principi! Quanti altri li soffocano in un turbinio di parole fino a smarrirli in oscurità artefatte! Quanti di sancita autorevolezza pongono un errore accanto a una verità screditandola, o accreditando grazie a essa l'errore! Sarebbe stato indubbiamente preferibile scrivere meno e scrivere meglio. Tra tutti gli scrittori, si è data la preferenza a quelli generalmente riconosciuti come i migliori. È da loro che sono stati tratti i principi. Alla loro esposizione limpida e precisa si sono aggiunti esempi o documenti comunemente riconosciuti. È consuetudine diffusa rinviare alle fonti oppure citare in modo vago, spesso infedele e quasi sempre confuso; così che, nelle diverse parti che compongono un articolo, non si sa esattamente quale autore vada consultato su questo o quel punto, oppure se si debba consultarli tutti; ciò rende la verifica lunga e faticosa. Nei limiti del possibile ci siamo impegnati per evitare un tale inconveniente citando all'interno degli articoli stessi gli autori alle cui testimonianze si è ricorsi; riportando i loro testi quando necessario, confrontando ovunque le opinioni, soppesando le ragioni, proponendo motivi sia per dubitare sia per uscire dal dubbio, qualche volta persino decidendo; distruggendo per quanto possibile errori e pregiudizi, soprattutto cercando di non moltiplicarli e di non perpetuarli accogliendo senza esame opinioni respinte oppure proscrivendo senza motivo opinioni accolte. Non abbiamo avuto paura di ampliare se lo richiedevano la salvaguardia della verità e l'importanza dell'argomento, sacrificando la piacevolezza ogni volta che poco s'accordava con l'istruzione. L'impero delle scienze e delle arti è un mondo distaccato dal volgo, ogni giorno vi vengono fatte delle scoperte ma di esso si hanno notizie davvero fantastiche. Era importante confermare quelle vere, prevenire le false, fissare i punti di avvio e agevolare così la ricerca di quanto ancora è da scoprire. Si citano fatti, si confrontano esperienze, si escogitano metodi, e sempre allo scopo di sollecitare l'intelligenza ad aprire strade ignorate, a progredire verso nuove scoperte considerando come primo passo l'ultimo che i grandi uomini hanno compiuto lungo il loro cammino. Questo dunque il fine che ci siamo proposti, associando ai principi delle scienze e delle arti liberali la storia delle loro origini e dei loro successivi progressi; e se l'abbiamo raggiunto, molte persone di buona intelligenza più non dovranno preoccuparsi di cercare ciò che prima di loro si sapeva: sarà facile, nelle future opere dedicate a scienze e arti liberali, distinguere ciò che gli inventori hanno proposto di loro da ciò che invece hanno tratto dai loro predecessori: si apprezzeranno le opere e verranno ben presto smascherati gli uomini avidi di celebrità e sprovvisti di genialità che osano pubblicare

darsi intorno, non con l'atteggiamento di chi vede senza capire, ma di colui che osserva cercando di capire, non potrà trovare altro che conflitti, contraddizioni, paradossi così ben inseriti nel tessuto sociale contemporaneo da risultare interpretabili come normale quotidianità. Inoltre il divario tra evoluzione biologica e evoluzione culturale, fra creatività e distruttività delle nuove tecnologie costringono a ripensare l'intera evoluzione umana⁷. E, ancora, le società contemporanee, scosse da quei conflitti insanabili che talvolta le contaminazioni di culture offrono, mettono in crisi le categorie tradizionali di identità, appartenenza e democrazia. A questo punto la parola d'ordine, per accedere ad una nuova epoca favorevole all'uomo e ad una formazione funzionale all'offerta di un contributo fondamentale per migliorare le condizioni di vita individuale e sociale, è *educazione*.

Neotenia: l'antropologia alla base della questione educativa

Da tale premessa sembrerebbe che il rapporto uomo-educazione risulti nei fatti inscindibile e necessario. Ma come dimostrarlo? La ricerca antropologica potrebbe offrire un importante contributo, sostituendo al termine *uomo* ciò che l'essere umano presenta di sé al mondo che lo circonda e di cui fa parte, ossia *individuo neotenco*. A questo punto risulterebbe utile delineare il significato di *neotenia* partendo proprio dall'ambito di studi e ricerche da cui è emersa: dall'antropologia filosofica alla antropologia co-evoluzionistica passando per l'antropologia culturale fino alla pedagogia. Per evitare dispersioni teoriche e stati di spaesamento interpretativo è obbligatorio mantenere l'attenzione sull'obiettivo dell'indagine in atto e dunque risulta doveroso chiedersi: come è possibile affrontare la questione educativa tracciando una mappa antropologica che comprenda tutte quelle caratteristiche neotenciche utili a creare un collegamento indissolubile tra uomo ed educazione?

vecchi sistemi spacciandoli per idee nuove. Ma per approdare a questi risultati è stato necessario conferire a ogni materia una estensione adeguata, insistendo sull'essenziale, trascurando le minuzie ed evitando un errore alquanto comune, quello di dilungarsi su ciò a cui basta una parola, di dimostrare quello che non viene affatto contestato, e di commentare quanto già è chiaro. Non abbiamo né risparmiato né prodigato in chiarimenti. Si vedrà quanto fossero necessari là dove li abbiamo messi, e quanto superflui dove non ci sono. Ci siamo poi ben guardati dall'accumulare prove dove è parso bastasse un solo solido ragionamento, e le abbiamo moltiplicate unicamente quando la loro saldezza dipendeva dal loro numero e dalla loro concertazione.

⁶ Cambi Franco, Federighi Paolo, Orefice Paolo, *Ricerca didattica e didattiche disciplinari*, in AA.VV. *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp.447. Fu lo *choc dello Sputnik* (secondo quanto riporta Sweezy in *Il capitale monopolistico*) a provocare negli Stati Uniti, una profonda revisione del sistema educativo e soprattutto dei contenuti dell'istruzione. Nel '59 con la Conferenza di Woods Hole il processo di revisione era ormai, nelle sue linee generali, compiuto. All'attivismo subentrava lo strutturalismo, a Dewey succedevano Piaget e Bruner come pensatori-guida, alla socializzazione come fine dell'educazione si sostituiva l'apprendimento e la trasmissione della cultura, in senso specialistico, differenziata in saperi diversi, in tecniche e logiche diverse, in diverse tradizioni.

⁷ Stiegler Bernard, *La telecrazia contro la democrazia*, in *Pendre soim*, Flammarion, Paris 2008. Il filosofo francese Bernard Stiegler tratta del fenomeno di captazione mentale dell'attenzione provocato dalle tecnologie audiovisive; afferma anche che si è strutturato un vero e proprio "psicopotere" che distrugge la capacità di attenzione dei bambini e degli adolescenti. La cultura dello zapping generalizzato distrugge la facoltà di concentrazione, la capacità di prendersi cura di sé, dell'altro e del mondo, la capacità del vivere insieme e la mutua attenzione. Non è raro sentire anche giovani universitari che dichiarano che vivono più nelle relazioni virtuali della rete informatica che non nella rete reale dei rapporti reali. Scrive Stiegler: "Ciò che i genitori e gli educatori formano pazientemente, lentamente, dalla primissima infanzia, passandosi il testimone sulla base di ciò che la civiltà ha accumulato di più prezioso e questo di generazione in generazione, le industrie audiovisive lo stanno distruggendo sistematicamente quotidianamente con le tecniche le più brutali e le più volgari accusando, nel medesimo tempo, le famiglie e il sistema educativo di essere responsabili di questo collasso. Occorre qui rendere omaggio agli educatori e agli insegnanti che non hanno rinunciato a lottare contro questa organizzazione industriale dell'incuria"(p.16).

Secondo la teoria antropologico-filosofica di Arnold Gehlen⁸, l'uomo è un animale singolare, caratterizzato da speciali *primitivismi organici*: il corpo umano è segnato da una forte mancanza di specializzazione, rilevabile sul piano della dotazione organica (mancanza di pelliccia, artigli, fauci o arti possenti) e istintiva (coordinazioni extraspecifiche innate, geneticamente ereditate, che permettono agli altri animali di adattarsi). Tale mancanza di specializzazione s'iscrive nei caratteri morfologici peculiari del corpo umano, caratteri *fetali e ritardati* che Gehlen descrive grazie ai contributi delle teorie antropologiche di Bolk e Portmann. *Fetalizzazione* per Bolk significa mantenimento dei caratteri tipici dei feti o dei cuccioli degli altri primati nell'età adulta: ortognatismo, foramen magnum in posizione centrale, scatola cranica non suturata, posizione ventrale della vagina, prolungamento extrauterino dei tassi di crescita fetali, infanzia prolungata, adolescenza,... *Ritardamento* significa per Bolk un tempo di sviluppo generalmente rallentato unito, secondo Portmann, a una gestazione e a un parto accelerato che sovrappone il feto umano agli stimoli del mondo rendendolo totalmente dipendente dalle relazioni interumane di cura e di educazione. Fetalizzazione e ritardamento sono stati riconosciuti in tempi recenti come i caratteri peculiari del corpo neotenico e del suo sviluppo (ontogenetico e filogenetico) singolare. Per il biologo Gould solo la neotenia, cioè il mantenimento di caratteri giovanili in età adulta, può spiegare il paradosso attorno a cui si dibattono coloro che pretendono fornire una definizione biologico riduzionista dell'umano: una differenza genetica minima tra l'uomo e lo scimpanzé (differenza quantitativa che si riduce all'1,4% dei geni) come può produrre la differenza qualitativa che separa inequivocabilmente il loro comportamento e morfologia?⁹ Per Gould la spiegazione di tale paradosso è identificabile in quel piccolo numero di geni che regolano i tempi di attivazione dei geni strutturali e i ritmi di sviluppo dell'intero organismo, determinando la natura dilazionata dello sviluppo ontogenetico umano¹⁰. Per la neurobiologia la teoria dei geni dello sviluppo applicata al processo di formazione del cervello permette di dimostrare la correttezza dell'ipotesi di Gould. E la biologia evoluzionistica dello sviluppo recentemente ha identificato in modo preciso i geni Hox dello sviluppo che determinano la struttura spaziale di un organismo e ha scoperto anche la funzione regolatrice di questi geni e di altri responsabili dello sviluppo. Questa funzione gioca un ruolo determinante nello sviluppo morfologico, comportamentale e cognitivo poiché, condizionando i processi dei tempi di sviluppo di un individuo, essa permette una più lunga e incisiva interazione delle istanze genetiche/interne con l'ambiente/ esterno dell'embrione, del feto, del corpo, del mondo. Per la neurobiologia, come per l'antropologia, le differenze genetiche che separano uno scimpanzé da un essere umano dipendono soprattutto da questi geni, che prolungano i tempi d'individuazione umana e dimostrano quanto un essere umano sia un *individuo estremo*, un organismo che si rapporta all'ambiente secondo modalità singolari determinate in modo limitato da quella *memoria genetica della specie* conosciuta come *istinto* e il cui processo individuativo lascia ampio spazio alla memoria biografica, all'apprendimento, al linguaggio piuttosto che alla memoria genetico-istintiva della specie. In questo modo il concetto gehleniano di differenza antropologica (tra uomo e scimpanzé) viene inserito in una più ampia filosofia della natura e dell'evoluzione biologica. Ritornando all'ipotesi di Gehlen, egli afferma che l'uomo deriva dalla scimmia o da un suo antenato per rallentamento neotenico e il cervello umano non è un organo specializzato in funzioni specifiche e, ancora, il linguaggio non è un comportamento unitario definito da una funzione adattiva univoca, ma è un organo che conserva per tutta la vita i tratti tipici dello sviluppo neotenico umano. Il cervello umano è caratterizzato infatti da una plasticità e apertura funzionale utile ad un utilizzo per scopi diversi da quelli per cui si era

⁸ Gehlen Arnold, *Le origini dell'uomo e la tarda cultura* (1956), Il Saggiatore, Milano 1994.

⁹ Gould Stephen Jay, *Ontogeny and Phylogeny*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, London 1977, p.405.

Per quanto rinforzata da premi e punizioni nessuna scimmia riuscirà a scrivere la Divina Commedia o a comporre la Quinta di Beethoven.

¹⁰ Gualandi Alberto, *L'occhio, la mano e la voce. Una teoria comunicativa dell'esperienza umana*, www.giornaledifilosofia.net, giugno 2010, pp.9-10.

formato e affermato nel corso dell'evoluzione. La condizione neotenuca è, però, potenzialmente svantaggiosa, perché rende l'essere umano idoneo alla funzione riproduttiva quando il resto del suo organismo si trova ancora, rispetto alle altre antropomorfe, in uno stato di immaturità psico-affettiva (fetalizzazione). In essa è implicita una costitutiva ambivalenza emotiva nei confronti dello stesso oggetto. Da qui il disorientamento, percepito come "caos", verso il pool informativo (Ecofonti), degli input ambientali, e la difficoltà nel selezionare prontamente quelli significativi e affidabili per la sopravvivenza¹¹. La selezione naturale premiò allora quelle società nelle quali non solo la prole inetta non fu abbandonata ma curata e portata all'età riproduttiva, ma che *riuscirono ad elaborare anelli di retroazione informazionale equivalenti a mappe cognitive ecologicamente valide per la sopravvivenza a lungo termine del sistema socio-economico*. Tali sono i sistemi ricorsivi mito-rito e i loro contenitori simbolici, grazie ai quali le società di interesse etnologico e folklorico hanno saputo esercitare il processo metaforico che va considerato come una vera e propria funzione biologica¹². Si avrà l'adattamento se la neotenuca viene compensata da processi di codificazione magico-religiosa, capaci di elaborare per ogni ambiente varietà culturali conformi al variare degli ecosistemi nello spazio e nel tempo; si avrà invece il disadattamento se la neotenuca non ha accesso a processi di quel tipo e vive invece fenomeni di deculturazione che sostituiscono al sistema mito-rito dei processi contro-adattivi capaci di inibire la variabilità culturale favorendo l'omologazione, che cancella le identità etniche e riduce le persone a macchine per il consumo e lo spreco¹³. Anche l'indagine del biologo Richard Leakey sulla scorta degli studi innovatori dell'anatomista Owen Lovejoy

¹¹ Bertocchi Antonia, *Il ruolo della Neotenuca umana, nella variabilità genetica e culturale* relazione presentata al XV Congresso A.A.I. sul tema: "Variabilità umana e storia del popolamento in Italia", Università di Chieti, 28-30 Settembre 2003 (atti pubblicati da Edigrafital, Teramo 2005). *Il rallentamento dello sviluppo del cervello ha consentito ai neuroni di conservare caratteristiche giovanili, cioè la possibilità di moltiplicarsi e, pertanto, di organizzarsi in mappe neuronali in competizione darwiniana, sottoposte alla selezione di regole epigenetiche* (Edelman G.M. 1987; Changeux J. F. 1983). *Dal momento che lo sviluppo cerebrale incontra limiti di tipo metabolico nella gestazione e nel canale del parto* (Messeri P. 2003 in Chiarelli B. 2003 Vol I° p. 601), è logico che l'evoluzione abbia premiato i cervelli che, a parità di dimensioni e di costo energetico, potevano svolgere e integrare un numero più elevato di funzioni, grazie al contestuale sviluppo della neocorteccia, del cervelletto e del corpo calloso (Fabro F. e Bava A. 1989 pp. 126-128).

Questo processo di auto-organizzazione tuttavia, non procede "motu proprio", secondo un'evoluzione ortogenetica indipendente dall'ambiente, ma secondo una coevoluzione adattativa, rispondente non solo alle sfide dell'ambiente esterno, ma anche a quelle dell'ambiente interno, dal momento che l'uomo è disturbato da una condizione di costitutiva ambivalenza emotiva, dipendente dall'immaturità psico-fisica che la neotenuca comporta. L'ambivalenza infatti induce instabilità per la difficoltà di padroneggiare pulsioni configgenti che non riguardano solo uno stesso oggetto, ma che sono intrinsecamente ambivalenti (Klein M. in E. F. G. 1991).

¹² Bertocchi Antonia, idem. *La varietà culturale prodotta dal pensiero magico-religioso per gestire i problemi di autoregolazione posti dall'ambivalenza neotenuca, ha continuato a modellare i propri contenitori simbolici, adattandoli alle caratteristiche dell'ambiente ecologico e sociale, nello spazio e nel tempo [...] Attraverso il processo metaforico l'uomo ha cominciato a narrare sogni e miti delle origini nei quali il caos veniva ordinato in "cosmo", e a codificarli in sistemi ricorsivi mito-rito (quali i riti di iniziazione e di autorinnovamento dei cicli cosmici), secondo il principio cibernetico Foersteriano dell' "order from noise" (Atlan H. 1974), per cui gli eventi-rumore, contribuiscono ad aumentare l'ordine dei sistemi complessi.*

¹³ Bertocchi Antonia, idem. *Purtroppo, con il declino della "Mitopoiesi-ritogenetica" (Bertocchi A 2003 a, 2003 b), anche i dialetti e le lingue muoiono (Wayt Gibbs W. 2003) e l'ambivalenza, non più ritualizzata è riconsegnata al caos che di nuovo spaventa e incanta, nonostante che diverse discipline scientifiche tentino di dominarlo a livello concettuale, integrandolo nelle rispettive epistemologie: dal calcolo delle probabilità, alla meccanica statistica dell'equilibrio, dalla termodinamica (entropia), alla teoria dell'informazione. Dalla meccanica quantistica alla teoria dell'evoluzione. Tanto impegno tuttavia, essendo privo di ricaduta sul piano etico, non impedisce alle oscillazioni catastrofiche indotte dalla estremizzazione delle tensioni antagonistiche della psiche, di esplodere nella proliferazione delle patologie mentali, dell'incomunicabilità e delle "fogne del comportamento" (Calhoun J. B. 1958), che avanzano inarrestabili, spinte da una incontenibile Hybris di ecocidio, etnocidio, suicidio (Bateson G.).*

l'espansione del cervello è successiva e indiretta, mentre la stazione eretta è una precedente rivoluzione adattiva nell'architettura corporea dei primati tale da poter indicare l'avvio del genere Homo dai cespugli delle scimmie antropomorfe. Forse a causa di un originarsi di una insuperabile barriera geografica fra est e ovest in Africa centrale, la Great Rift Valley, le scimmie antropomorfe isolate riproduttivamente nella fascia orientale dovettero adattarsi rapidamente a un clima e una vegetazione totalmente differenti: dagli spazi angusti della foresta pluviale al mosaico di spazi aperti della savana, del deserto, di altopiani freddi. Il bipedismo rappresentò per gli ominidi una riorganizzazione anatomica efficace con un'alterazione complessiva della struttura anatomica. Essa offriva un buon adattamento alla corsa in spazi aperti e una discreta flessibilità anche per comportamenti differenti: un efficace e proficuo rapporto con l'ambiente, continuamente osservato- vissuto- esperito. Qui ancora una volta l'ipotesi della neotenia ha implicazioni profonde e viene rafforzata dai molti caratteri in comune tra cuccioli di scimmia e uomo adulto e dall'aumento proporzionale dello spazio dedicato alla crescita quando si passa dagli altri mammiferi ai primati e dai primati all'uomo. E non è facile capire quale sia il vantaggio adattivo di un'infanzia prolungata se non quello di una maggiore possibilità di apprendimento e di consolidamento dei rapporti familiari. La caratteristica più significativa della specie umana infatti è l'elevatissima capacità cerebrale (rispetto agli altri mammiferi di analoghe dimensioni corporee) e la proliferazione di nuove aree del cervello con conseguenti performances di tipo linguistico ed intellettuale. Il cervello umano dunque si sarebbe ampliato gradualmente sotto la spinta delle pressioni evolutive conseguenti alle trasformazioni ambientali e alla competizione con altre specie¹⁴. Questa progressione si sarebbe poi saldata con altre progressioni concomitanti di altri caratteri dell'organismo concernenti, come prima evidenziato, i cambiamenti anatomici che accompagnarono il passaggio alla posizione eretta. In merito alla questione neotenuca, ampiamente affrontata dall'antropologia attraverso la neurobiologia e l'anatomia cerebrale, Jerome Bruner, psico-pedagogista, nel suo scritto del 1971 intitolato *Il significato dell'educazione* ha esaminato le modalità in cui le caratteristiche neotenuche della specie umana l'abbiamo predisposta al bisogno di educazione. Qui un estratto interessante ne testimonia la portata valoriale attraverso, ancora una volta, una riflessione antropologica:

Gli esseri umani, a differenza degli altri primitivi, hanno un'infanzia prolungata e un più lungo rapporto di dipendenza dagli adulti. L'opinione corrente sull'origine di questa condizione può essere sintetizzata in questo modo. A mano a mano che gli ominidi divennero sempre più bipedi con le mani libere necessarie per l'uso degli utensili, ci fu non solo un aumento delle dimensioni del cervello, ma anche la richiesta di una cintura pelvica più robusta per sostenere lo sforzo pressante di camminare eretti. L'aumento della forza nella cintura pelvica si verificò attraverso una graduale chiusura del canale natale e si determinò così un paradosso ostetrico: un cervello più voluminoso in rapporto a un canale del parto più stretto per il passaggio del neonato. La soluzione sembra essere stata raggiunta attraverso la immaturità cerebrale dell'infante umano che non solo permetteva al neonato di passare attraverso il canale ridotto, ma che assicurava un'infanzia prolungata, durante la quale potessero essere trasmessi i modi e le capacità della cultura. Ci sono ragionevoli argomenti da avanzare in favore della tesi che la direzione di evoluzione del sistema nervoso dei primati nell'umile topo ragno attraverso il lemure e le scimmie fino ai primati e all'uomo, si è sviluppata non solo in ragione di una maggiore quantità di corteccia cerebrale e di tessuto per i ricettori sensitivi, ma anche verso la selezione evolutiva di forme immature. Questa tendenza alla neotenuca, come è chiamata, è particolarmente rilevante nell'uomo, tanto che il cervello umano assomi-

¹⁴ Callari Galli Matilde, Ceruti Mario, Pievani Telmo, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi Editore, 1998 pp.89-94.

glia sotto certi aspetti, più da vicino al cervello fetale del gorilla che al cervello adulto di quel primate¹⁵.

Il percorso evolutivo descritto presenta le interdipendenze tra quei passaggi ritenuti fondamentali nell'evoluzione umana: la conquista della stazione eretta contribuisce a liberare gli arti superiori che diventano immediatamente funzionali alla realizzazione di oggetti, alla costruzione e all'uso di strumenti, e, ancora, all'invenzione degli stessi. Questo ulteriore scatto evolutivo orienta la selezione verso individui con una maggiore massa cerebrale, che a sua volta porta al paradosso ostetrico, cioè al contrasto tra una linea di evoluzione che premia individui con il cervello sempre più grosso e un'altra che richiede canali natali sempre più stretti. La soluzione del paradosso (individui neotenici che alla nascita sono fortemente immaturi dal punto di vista cerebrale) risulta decisiva per lo sviluppo della specie umana: essa inserisce nell'infanzia prolungata, intesa come lungo periodo di interazione con gli adulti senza il quale il nuovo individuo non sopravviverebbe, che la caratterizza la possibilità di un intervento educativo più ampio e dagli effetti duraturi. Da questa riflessione di Bruner si rileva che gli esseri umani si sono evoluti non solo nel bipedismo, nell'uso di strumenti, in una maggiore capacità di elaborare informazioni sensoriali, ma anche di una immaturità cerebrale permanente. Da qui la maggiore somiglianza del cervello umano adulto con quello di un piccolo gorilla per *la conservazione di una preziosa caratteristica dell'immaturità: la disponibilità ad apprendere. L'uomo è dunque l'essere che impara e cresce tutta la vita¹⁶*. Come tutti gli esseri viventi, l'uomo trascorre la sua esistenza in un ambiente naturale retto da leggi fisiche e biologiche che lo coinvolgono direttamente. Ma a differenza degli altri animali, organizza anche un ambiente culturale, capace di piegare la natura ai suoi bisogni, controllandola e modificandola. Questa capacità dipende da specifiche caratteristiche, quali il linguaggio, la costruzione di strumenti, l'organizzazione sociale, l'infanzia prolungata e il bisogno di spiegare la realtà. Attraverso di esse gli uomini hanno sviluppato ciò che gli antropologi chiamano cultura¹⁷, ossia l'insieme dei valori, norme, modelli, comportamenti, simboli e strumenti che caratterizzano ciascuna società umana. La cultura domina così l'esperienza di ogni essere umano, ma essa non è iscritta nel codice genetico: per essere conservata deve essere trasmessa, così che ogni nuovo membro della comunità possa farla propria, rielaborarla e utilizzarla. Dalla necessità di tale trasmissione nasce il processo educativo.

Imitazione: prima forma di apprendimento

Nel lungo periodo di interazione con gli adulti, definito come infanzia prolungata, i nuovi individui manifestano comportamenti ludico-esplorativi, nei quali si può individuare *l'origine della plastica adattabilità delle specie superiori e del carattere cumulativo della cultura umana¹⁸* che trovano le loro radici nell'influenza di Darwin sulla pedagogia e favoriscono il loro avanzamento nelle direzioni educative più libere, socializzate e creative. Un elemento fondamentale della capacità di apprendimento risiede pertanto nel gioco che non è presente, però, come

¹⁵ Bruner Jerome, *Il significato dell'educazione* (1971), trad. it. di C. Scurati, Armando, Roma 1982, pp.33-34.

¹⁶ Avalor Ugo e Maranzana Michele, *Pedagogia*, Paravia Editore, Torino 2010, p.6.

¹⁷ Gehlen A., *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*, cura e presentazione di E. Mazzarella, prefazione di K.S.Rehberg, trad. it. di G.Auletta, Guida, Napoli, 1989, p.200.

L'uomo non vive in un rapporto di adattamento organico a, o di inserimento in, determinate "sfere" naturali indicabili con precisione, ma la sua costituzione lo costringe a, ma lo rende anche capace di, un'attività intelligente, progettuale, che gli permette di approntare tecniche e mezzi della sua esistenza a partire dalle più diverse costellazioni di circostanze naturali grazie a una trasformazione previsionale delle stesse. Per questo vediamo vivere questa specie dappertutto, in deserti, zone polari, alta montagna e steppe, in paludi e sull'acqua e in tutti i climi: non si può indicare perciò un ambiente o un milieu, specifico, a cui egli sarebbe assegnato.

¹⁸ Visalberghi A., *Pedagogia e scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 1990, p.94.

fine consapevole. Esso è caratterizzato da pseudo-fini utili ad organizzare le attività, ma privi di una reale validità per il futuro: dal gioco al lavoro si presentano valenze motivazionali di finalità pensate come utili in futuro a sé e agli altri. Le attività di lavoro serie o automotivate come il gioco (in cui rientrano anche l'arte, la ricerca scientifica, l'artigianato, ecc.) non sono definibili come ludiche, ma ludiformi: esse mantengono le caratteristiche fondamentali del gioco e allo stesso tempo si fanno promotrici di attività produttive. Viene richiesto infatti un serio impegno delle strutture attive mature o in via di maturazione, di una certa continuità e di un sufficiente grado d'innovazione, tale da impedire una meccanizzazione che lasci inoperose le strutture superiori. Di conseguenza l'apprendimento spontaneo, ludico-esplorativo o per libere letture o intrattenimenti, è la condizione preliminare di ogni proficuo insegnamento. I comportamenti ludico-esplorativi necessitano di una 'nicchia ecologica' (recuperando la terminologia antropologica) utile all'introduzione e all'effettiva e proficua compensazione di conoscenze e competenze utili alla vita del nuovo individuo. Risulta particolarmente importante dunque il tessuto di relazioni significative, che gravita attorno al soggetto neotenico e che garantisce allo stesso quelle esperienze fondamentali per la sua crescita e per la sua formazione. Tra gli animali si verifica il fenomeno del mimetismo, in cui l'imitazione si presenta come un fenomeno biologico fisico evolutivo con cui il soggetto imita l'aspetto fisico di un altro animale o di un oggetto al fine di dare un'immagine virtuale di sé che lo preservi da attacchi predatori. Dell'imitazione si è occupata, oltre all'etologia (per quanto concerne il mondo animale) che ne ha redatto interessanti studi e ricerche¹⁹, anche la pedagogia considerando questo comportamento, prima istintivo poi riflesso, una modalità fondamentale dell'apprendimento infantile e in genere di quello degli animali. Lo psico-pedagogo Jean Piaget si è interessato dell'imitazione collegandola allo sviluppo mentale del bambino soprattutto intorno al secondo anno d'età, dal livello sensorio-motorio, in cui risulta già presente una primitiva semiotica (gioco simbolico, disegno, linguaggio...) passa a quello rappresentativo mentale, raggiungendo la padronanza dell'imitazione anche senza il modello da imitare ("imitazione differita"). A questo proposito la psicologia evolutiva ha descritto la socializzazione infantile e la formazione della personalità come un processo durante il quale il bambino si rivolge a modelli privilegiati che egli trova nell'ambiente sociale in cui vive. Questo particolare fenomeno psicologico, fondamentale nell'attivazione del processo di identificazione e nella costituzione dei rapporti sociali attraverso l'imitazione di gesti, modi di dire e azioni condivisi, è conosciuto come *socializzazione secondaria*. Se nell'individuo neotenico umano l'imitazione garantisce una forma di apprendimento significativa per la sua esistenza fisica e cognitiva e per il raggiungimento consapevole di uno stadio adulto, in cui le proprie abilità e conoscenze risultano migliori e dunque condivise nel sistema sociale di appartenenza, uscendo definitivamente da quella condizione d'inferiorità psico-fisica nella quale si trovava in età infantile; nell'animale questa stessa tematica ha aperto un vivace dibattito tra zoologi, biologi, etologi e psicologi. Non si tratterebbe certo di un'imitazione obbligatoria come per i cuccioli d'uomo, per gli animali si opterebbe per una teoria riferita ad un'imitazione occasionale. Anche se le descrizioni di questi comportamenti²⁰, simili a quelli dell'uomo ma eseguiti da animali, sono molto probabilmente accurate, esistono due problemi di base nell'accettarle come dati importanti per capire le capacità di specie diverse da quella umana. In primo luogo, in mancanza di osservazioni sistematiche è molto difficile sapere con quale frequenza gli animali eseguono questi comportamenti apparentemente imitativi²¹. In secondo luogo, è difficile

¹⁹ Lorenz Konrad, *L'anello di Re Salomone*, Konrad Lorenz, traduzione di Laura Schwarz, Adelphi, Milano, 2003.

²⁰ La letteratura descrittiva è ricca di osservazioni informali su animali, dagli scimpanzé (che secondo alcune descrizioni sarebbero capaci di imparare ad aprire barattoli di vernice, a temperare matite e a utilizzare la carta vetrata) ai delfini (un resoconto riporta che avrebbero copiato un sommozzatore che puliva i vetri del loro acquario), che imparano complesse sequenze motorie per mezzo dell'imitazione.

²¹ Non si può determinare se si tratti soltanto di corrispondenze casuali, tra il comportamento dell'animale e di chi lo accudisce, osservate in un'unica occasione tra le innumerevoli volte in cui le persone osservano gli animali ogni giorno. Decine di milioni di persone hanno animali domestici e possono osservare il loro comportamento per diverse ore al giorno, eppure è soltanto in quelle rare occasioni in

determinare sulla base di osservazioni effettuate in ambienti non controllati, come questi comportamenti simili a quelli umani si siano sviluppati negli animali che li esibiscono²². Per evitare i problemi connessi con l'utilizzazione di queste osservazioni casuali di comportamenti potenzialmente interessanti, nello studio dell'imitazione si è cercato di trovare situazioni in cui i soggetti che imitano sono animali che vivono in laboratorio, dove le osservazioni sono effettuate in condizioni controllate. Per moltissimi anni gli studi sull'imitazione sono stati quasi sempre fallimentari nel tentativo di far apprendere agli animali per imitazione quando altre forme di apprendimento sociale erano impedito. Non sorprende quindi che, dopo tanti insuccessi, molti ricercatori abbiano concluso che, nonostante i resoconti informali sostengano il contrario, gli animali probabilmente non sono in grado di apprendere attraverso l'imitazione. Tuttavia alcuni scienziati hanno continuato a preoccuparsi della discordanza tra i risultati formali e i resoconti informali riguardo a questo problema. È quest'ultimo gruppo di studiosi ad avere seguito e considerazione. Infatti nel corso degli anni Novanta è stata progressivamente raccolta una grande quantità di prove sperimentali che offre un supporto considerevole all'idea che gli animali siano in grado di apprendere per imitazione.

Dai neuroni-specchio alla motivazione all'apprendimento: neuroscienze e pedagogia

Alcuni neurofisiologi dell'Università di Parma, coordinati da Giacomo Rizzolatti, proprio in quegli anni individuarono nella corteccia premotoria della scimmia e in seguito anche dell'essere umano l'esistenza di due gruppi di neuroni entrambi attivi durante l'esecuzione di azioni correlate a oggetti. Si trattava di gesti semplici e familiari, come afferrare qualcosa con la mano o portare del cibo alla bocca, ma ciò che risultava insolito era l'attivazione di questi due gruppi di neuroni premotori che agivano anche in assenza di qualunque esecuzione esplicita dell'azione durante compiti puramente osservativi: i neuroni del primo gruppo rispondono alla visione dell'oggetto cui l'azione potrebbe essere rivolta, quelli del secondo all'osservazione di un altro individuo che compie la medesima azione²³. In questo modo può essere reinterpretato il ruolo svolto dal sistema motorio, di solito connesso esclusivamente con la pianificazione e con l'esecuzione delle azioni, all'interno dell'intero sistema cognitivo: i neuroni bimodali individuati nella corteccia premotoria risultano fortemente implicati in processi cognitivi di alto

cui un animale sembra avere spontaneamente copiato un comportamento mostrato da chi si prende cura di lui, che l'osservazione è riportata. Nessuno riferisce degli svariati milioni di volte in cui gli animali da compagnia vedono il proprio padrone eseguire un comportamento che sarebbe utile imparare, ma non riescono a copiarlo.

²² Il presunto imitatore ha di fatto osservato un comportamento e poi successivamente lo ha riprodotto? O piuttosto il comportamento del padrone ha fatto sì che la sua attenzione si focalizzasse su qualche oggetto, per esempio una porta, che poi ha provato ad aprire decine o centinaia di volte prima di riuscirci?

²³ Rizzolatti Giacomo e Sinigaglia Corrado, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

Seguendo i due autori, il neuroscienziato Giacomo Rizzolatti e il filosofo Corrado Sinigaglia, possiamo fare l'esempio della tazzina da caffè: i neuroni premotori si attivano mentre ne afferriamo il manico; tuttavia per alcuni di essi l'attivazione è innescata anche dalla semplice osservazione della tazzina posata sul tavolo per altri anche dall'osservazione del nostro vicino che l'afferra per bere il suo caffè. Si tratta quindi in entrambi i casi di neuroni bimodali motori e percettivi insieme, la cui attività può essere descritta mediante il medesimo meccanismo di simulazione: durante l'osservazione di un oggetto si attiva uno schema motorio appropriato alle sue caratteristiche (quali forma dimensione e orientamento nello spazio) come se l'osservatore entrasse in interazione con esso; allo stesso modo durante l'osservazione di un'azione eseguita da un altro individuo il sistema neurale dell'osservatore si attiva come se fosse egli stesso a compiere la medesima azione che osserva. I neuroni del primo gruppo sono stati chiamati neuroni canonici, poiché sin dagli anni Trenta si era ipotizzato un coinvolgimento delle aree premotorie nella trasformazione dell'informazione visiva relativa a un oggetto negli atti motori necessari per interagire con esso; quelli del secondo gruppo sono stati chiamati neuroni specchio, in quanto provocano una reazione speculare nel sistema neurale dell'osservatore in cui ha luogo una simulazione implicita dell'azione osservata.

livello, in particolare nel riconoscimento percettivo di oggetti e azioni e nella comprensione del loro significato. Si dissolve dunque quel rigido confine tra processi percettivi cognitivi e motori che ha caratterizzato per decenni l'interpretazione dell'architettura cerebrale: percezione, comprensione e azione si trovano unificate in un meccanismo unitario in cui *il cervello che agisce è anche e innanzitutto un cervello che comprende*²⁴. A questo punto, a conclusione di questa indagine, potrebbe risultare utile fermare l'attenzione sullo stretto legame che viene a costituirsi tra neuroni-specchio e motivazione all'apprendimento, ossia quella peculiare tensione educativa nel bambino funzionale alla formazione globale della sua personalità e dunque al suo futuro da uomo adulto. Sulla base di quanto relazionato imparare più velocemente e in modo proficuo è possibile attraverso il corpo e il movimento (ma non significa usare il corpo o il movimento per apprendere), facendo esperienza delle cose e attraverso una precisa intenzionalità (ma non significa che per apprendere sia necessario essere consapevoli). L'area motoria del cervello è implicata nella comprensione delle azioni/percezioni che accadono intorno al soggetto e quindi nel momento in cui questo osserva un'azione si attivano gli stessi circuiti quando eseguiamo la stessa azione. Ciò significa che il soggetto utilizza le stesse connessioni sensorio-motorie (che si usano per eseguire e controllare i movimenti) per comprendere l'azione osservata. Se questo è vero significa che la base dell'apprendimento è di natura motoria e che la comprensione non viene gestita su base simbolica, in un'area di elaborazione elevata che non comunica con l'area motoria (modello cognitivista), ma che, appunto, il cervello che agisce è anche e soprattutto un cervello che comprende. Dalla teoria elaborata dai ricercatori di Rizzolatti, i neuroni-specchio non sfruttano soltanto i circuiti motori per soddisfare altri scopi (comprendere azioni, strutturare frasi...), ma mappano e conservano le relazioni intenzionali (oggetto-scopo) che il soggetto esperisce continuamente nell'ambiente e che costituiscono la base neurale degli apprendimenti e quindi organizzano l'apprendimento su base intenzionale, cioè intorno a uno scopo. Comprendere allora significa cogliere lo scopo di un'azione o di una situazione, prevedendo il risultato delle sue conseguenze. Secondo il paradigma neuroscientifico, la comprensione e l'apprendimento di nuovi concetti non sarebbero dipendenti solo da mappe mentali individuali, ma da eventi collegati al realizzarsi di uno stato di sintonizzazione pattern interni ed esterni. Secondo Gallese²⁵ il livello di sintonizzazione in grado di produrre processi di apprendimento si realizza di fronte a una differenza minima delle reciproche pre-rappresentazioni: differenze superiori ad una certa soglia non trascinerrebbero verso il cambiamento e non permetterebbero l'apprendimento. Da qui le conseguenze delle proprietà specchio sul piano della formazione. Se la comprensione avviene su base motoria, cioè si basa sulla simulazione dell'azione osservata ascoltata letta..., dipende dal repertorio di strutture di relazioni intenzionali possedute, è organizzata attorno a uno scopo e richiede un certo grado di sintonizzazione, che si realizza per effetto della condivisione delle reciproche rappresentazioni; allora la scuola dovrebbe attingere dal repertorio di concatenazioni precedentemente formate (per effetto delle interazioni con l'ambiente), condizione fondamentale per il realizzarsi di processi di rispecchiamento funzionali all'apprendimento, e utilizzare un linguaggio sensorio-motorio capace di riattivare l'esperienza senso-motoria legata agli oggetti a cui le parole si riferiscono²⁶. Risulterebbe importante nell'ambito educativo far cogliere al soggetto la relazione intenzionale (di scopo) tra i concetti, rilevare la struttura di relazioni che or-

²⁴ L'argomentazione centrale intorno alla quale sono articolati i sette capitoli del libro di Rizzolatti-Sinigaglia. La comprensione per quanto concerne gli oggetti riguarda il loro significato funzionale; i neuroni canonici consentono una comprensione immediata delle opportunità di interazione che gli oggetti offrono a un soggetto percepiente (nel caso del manico della tazzina da caffè la possibilità di essere afferrato). Per quanto concerne le azioni la comprensione riguarda lo scopo che a esse è sotteso: i neuroni specchio permettono una comprensione immediata delle intenzioni degli altri individui (l'intenzione ad esempio di portare la tazzina alla bocca per bere il caffè) rendendo possibile una previsione del loro comportamento futuro.

²⁵ Gallese V., *Dai neuroni specchio alla conoscenza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, *Rivista di Psicoanalisi*, 2007 pp. 197-208.

²⁶ Borghi A.M., *Parole non simboli*, in *Sistemi Intelligenti*, 2010, pp. 161-168.

ganizza un argomento (Bruner), promuovere la sintonizzazione intenzionale, cioè i processi di rispecchiamento, agendo sulla zona prossimale di sviluppo (Vigotskij), tra la struttura di relazioni precedentemente mappate e la configurazione stimolo presentata (rappresentazione condivisa). Il livello di sintonizzazione che si crea tra reciproche pre-rappresentazioni può determinare il grado di motivazione all'azione o al compito; inoltre la motivazione che spinge all'azione verrebbe attivata dalla presenza di una certa somiglianza strutturale tra i percorsi neurali del soggetto che apprende e le modellizzazioni utilizzate da colui che insegna. Lo stato di sintonizzazione intenzionale provoca una maggiore intensità sinaptica e quindi il rilascio di energia motivazionale che decreta le condizioni di rilevanza dello stimolo²⁷ e l'attivazione dei meccanismi attenzionali. Offrire modelli educativi coerenti, cioè comportamenti prevedibili dell'insegnante per favorire nell'allievo la percezione delle relazioni intenzionali che legano le diverse performance dell'insegnante stesso, e agire a livello del deutero-apprendimento²⁸ passando dall'apprendimento di livello 1 (insegnamento istituzionale) al livello 2 (imparare a imparare) che riguarda sempre la comprensione di una struttura che connette, garantiscono in un ambito psico-pedagogico a quell'individuo neotenico, scoperto dall'antropologia filosofica e a lungo studiato dalla neurobiologia e dalla neurofisiologia, quello sviluppo funzionale al proprio progetto di vita nell'ambiente socio-culturale di appartenenza, nel mondo²⁹. L'educazione, dunque, *“non è semplicemente una questione tecnica di buona gestione dell'elaborazione delle informazioni, né si può limitare all'applicazione di “teorie dell'apprendimento” o all'impiego dei risultati di un “test delle prestazioni” centrato su soggetto. È invece un'attività complessa, che si propone di adattare una cultura alle esigenze dei suoi membri e di adattare i suoi membri e i loro modi di conoscere alle esigenze della cultura [...] Non impariamo un modo di vivere e dei modi di dispiegare la mente senza assistenza, senza aiuto, nudi davanti al mondo. Questo non deriva dalla semplice acquisizione del linguaggio. È piuttosto il dare e prendere del dialogo che rende possibile la collaborazione. Perché la mente, intesa come agente, non è attiva solo nella natura, ma ricerca il dialogo e il discorso con altre menti attive. Ed è attraverso questo processo dialogico, discorsivo che giungiamo a conoscere l'Altro e i suoi punti di vista, le sue storie. Attraverso il discorso con gli Altri impariamo una quantità enorme di cose non solo sul mondo, ma anche su noi stessi.”*³⁰

²⁷ Sperber D. E Wilson D., *Communication e Cognition*, Blackwell Oxford, Harvard University 1986, trad.it. *La pertinenza*, Anabasi, Milano 1993. Uno stimolo risulta rilevante se comporta uno sforzo minore da parte del soggetto che attraverso la sintonizzazione intenzionale esperisce uno stato di pre-comprensione utile all'accensione iniziale del processo.

²⁸ Bateson G., *Verso un'ecologia della mente* (1972), Adelphi, Milano 1977.

²⁹ Franta H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, ed. LAS, 1988. *La comunicazione pedagogica si presenta come un processo molto complesso in cui possiamo globalmente distinguere aspetti contenutistici[...] e relazionali, cioè fenomeni legati al rapporto interpersonale. Entrambe le dimensioni sono interdipendenti e vengono a costituire, nella loro reciproca dinamica, l'interazione educativa* (p. 9).

³⁰ Bruner Jerome, *The Culture of Education* (1996), Cambridge, MA: Harvard University Press, trad.it *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

LA RELAZIONE D'AIUTO TRA MEDICINA E FILOSOFIA

Fabio Fineschi

La storia di un individuo è anche la storia dei significati che questo ha attribuito di volta in volta alle questioni generali e particolari della vita. L'importanza dell'attribuzione del significato è stata presa in considerazione da Binswanger partendo dal concetto heideggeriano di comprensione, secondo cui, nell'incontro con le cose del mondo, l'esserci ha una sua specifica modalità comprensiva¹. Ecco che il significare è una modalità del comprendere e questo, inevitabilmente, sposta sul versante filosofico l'essenza dell'intera questione.

La relazione d'aiuto è, nell'ambito della medicina, della psichiatria, della psicologia e della pedagogia un grande argomento e non potrebbe essere diversamente. Sappiamo tutti che si tratta di una questione spinosa e, come spesso accade, si cerca sempre di definirla, di renderla riconoscibile e gestibile. A questo punto, tanto per complicarci la vita, potremmo chiederci quali siano le relazioni umane che non siano definibili "di aiuto". L'uomo è animale sociale per definizione e questo implica il fatto che la dinamica relazionale rappresenti una condizione fondamentale per il suo benessere psicofisico. Vista in quest'ottica la relazione che comunemente definiamo "d'aiuto" si presenta come un contatto umano sovraccarico di un surplus di psicologismi tutti da definire. In primo luogo, credo, si ponga il problema dell'"accesso alla persona" e al suo bisogno.

Chi scrive è convinto che l'insidia più pericolosa nell'ambito della relazione d'aiuto sia data dagli schemi sociali, culturali e scientifici o, pseudoscientifici, che si annidano nella mente di chi è chiamato a porgere l'aiuto richiesto o nello stesso sistema sociale che lo promuove. In ragione delle mie esperienze nell'ambito del trattamento rieducativo dell'alcolismo posso dire che per il soggetto alcolista, il suo rapporto con la sostanza, costituisca, di per sé, una relazione d'aiuto. Tale soggetto vede, in maniera inconsapevole, la sua relazione con la sostanza come una maniera per "aiutarsi" a sostenere le difficoltà della vita.

L'operatore sanitario che si adopera per troncare quella relazione, invece, viene vissuto, più o meno consapevolmente, come un elemento di disturbo imposto dal sistema. In questo caso chi aiuta non è percepito come una risorsa ma come fastidio. A pensarci bene anche tra insegnante e studente si realizza una relazione d'aiuto, visto che il primo, educatore, accresce le potenzialità del secondo, ma provate a dirlo ai ragazzi. Ci sono necessità che non sono percepite direttamente dagli interessati ma dal sistema sociale che le impone. Lo psicologo, il pedagogista o l'assistente sociale che interviene su un caso di relazione difficile e/o disadattamento nell'ambito della scuola, ad esempio, entra già in merito a difficoltà che sono definibili quali effetti collaterali di una relazione, scuola-scolaro, che è già, di per sé, appartenente alla categoria "relazione d'aiuto".

Nel 1951, Rogers ha definito la relazione d'aiuto come una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato. La specificità che la distingue dalle altre relazioni umane è l'aspetto metacognitivo: per competenza d'aiuto si intende infatti

¹ L. Binswanger, *Il Caso Ilse*, SE s.r.l. Milano, 2009, di U. Galimberti, da *Psichiatria e fenomenologia* (1994).

la capacità di dare vita ad una relazione umana in modo consapevole, controllato ed intenzionale, padroneggiando razionalmente abilità” che sono un tutt’uno con ciò che si è”².

La suddetta definizione chiarisce quale sia la parte che è chiamato a svolgere l’attore dell’aiuto, colui che entra nella dinamica relazionale con questo ruolo. La questione della promozione della crescita dell’altro richiama ad un nesso indissolubile tra aspetti pedagogici, negl’intenti e nella “didattica” e aspetti filosofici nella visione esistenziale e metodologica: la maieutica. Direi che intenti e metodo tendono a diventare una cosa sola e che il secondo diluisca nella sua dinamica il primo. Questa è la ragione per la quale la relazione d’aiuto, salvo i casi in cui si profili una conclamata patologia psichiatrica, debba essere una questione approcciabile secondo i principi e i criteri del counseling filosofico.

Tornando alla definizione di Rogers si evidenzia il fatto che Egli prende in considerazione il rapporto stretto tra due soggetti i quali potrebbero essere:

- A. educando/educatore e/o educando/istituzione scolastica,
- B. paziente/terapeuta.

Molto spesso accade che quando la relazione A, che potremmo definire relazione d’aiuto primaria, va in difficoltà si ricorre alla relazione B. In sostanza se la relazione d’aiuto A, di natura pedagogica, diviene difficoltosa si ricorre alla relazione d’aiuto B, di natura medica, che non prende in esame l’intera relazione primaria ma solo uno dei due componenti, cioè l’educando. La natura medica della relazione B obbliga ad una chiave di lettura del problema che, necessariamente, chiama in causa i concetti di malattia, diagnosi e cura. Questa tendenza alla medicalizzazione trova le sue conferme in una sentenza del 2011 (Sentenza dell’11 aprile, 2011 della VI sezione Penale della Cassazione n. 14408)³ che dall’Ordine degli Psicologi è stata definita storica. La sentenza è il risultato di un ricorso formulato dall’Ordine degli Psicologi della Regione Emilia Romagna contro una psicoanalista che veniva accusata di esercizio abusivo della professione di psicologo.

La sentenza di cui sopra apre una questione deontologica ma più che altro scientifica e filosofica di non poco conto, infatti, essa non investe solo l’esercizio della psicoanalisi ma coinvolge tutti coloro che possono essere chiamati ad intervenire nella relazione d’aiuto. In essa si dice chiaramente che il metodo del colloquio, in quanto tale, si configura quale metodo psicoterapeutico e pertanto agibile solo ed esclusivamente dagli psicoterapeuti, intendendo coloro che sono laureati in medicina e chirurgia e/o psicologi, con successivi corsi di specializzazione in psicoterapia. Da tutto questo ne segue che il pedagogo/psicopedagogo si trova tagliato fuori dalla questione così come la possibilità di azione da parte del counselor filosofico. L’aspetto più interessante, però, riguarda la tendenza, ormai conclamata, a considerare ogni difficoltà relazionale e turbamento psichico una questione medica e, come tale, inquadrata nell’ambito della logica “binaria” malattia/salute. A questo punto è legittimo chiedersi se la relazione d’aiuto e la relazione di cura siano da considerarsi un tutt’uno sempre e comunque inscindibile. Se il metodo del colloquio lo si interpreta unicamente come strumento di cura, al pari di uno psicofarmaco e di un bisturi, è evidente che esso debba essere messo in atto da chi possiede una formazione medica a carico di soggetti da curare, cioè malati. La relazione d’aiuto, comunque, rappresenta di per sé un prendersi cura e al suo interno, nelle variegate forme di aiuto possibili, vi è anche quella medica del curare, ma essa non soddisfa tutta la vastità del “prendersi cura”. Se nel nuovo millennio ogni turbamento psichico, ogni disagio esistenziale e ogni tipo di conflittualità è riconducibile ad uno stato di malattia ecco che ogni impostazione filosofica, intesa come visione del mondo, stare nel mondo, attribuzione di significato e di senso viene azzerata dai concetti di fisiologico/patologico.

² Rogers, C.R., *La terapia centrata sul cliente*, Psycho, Firenze, 2000.

³ Della sentenza ha dato notizia “il SOLE 24 ore” il 12/07/2011 con una breve nota dal titolo: Solo gli psicoterapeuti possono fare la psicoanalisi e pubblicando sul proprio sito il testo del documento.

«Ho la sensazione di durare troppo, di non riuscire a spegnermi: come tutti i vecchi le mie radici stentano a mollare la terra. Ma del resto dico spesso a tutti che quella croce senza giustizia che è stato il mio manicomio non ha fatto che rivelarmi la grande potenza della vita.»

(Alda Merini, *La pazza della porta accanto*)

Salute mentale e società

L'essere umano, in quanto Essere sociale, non può sfuggire all'azione pedagogica che il mondo esercita su di lui. La comunità, in tutte le sue forme: familiare, paesana, cittadina, regionale, ecc ecc, fino a quella continentale, incarna il grande pedagogo, invisibile e sempre presente, che modella l'individuo. A tutto questo si aggiunge l'azione pedagogica istituzionalizzata, la scuola, che in forma ufficiale definisce e completa l'azione formativa. Il soggetto risulta così invaso dall'azione pedagogica che lo rende via via compatibile con le istanze culturali della comunità di appartenenza. Come nella dimensione organica l'azione educativa costituisce quell'enzima che mette insieme individuo e comunità, istinto e legge, passione e cognizione: è tutto un processo di assimilazione e accomodamento⁴. È possibile che nell'ambito di tale dinamica non tutto trovi la sua giusta collocazione e si abbia, come risultanza, il disadattamento sociale. A questo punto, tanto per tentare di dipanare la questione del confine tra disagio e malattia, si rende opportuno un chiarimento su alcuni punti: se intendiamo collocare il disagio esistenziale nell'ambito della malattia dobbiamo anche sapere indicare il luogo fisico di questa, ovvero individuarlo nella dimensione organica del soggetto o nella dimensione sociale nel quale essa si realizza. Se si tratta di malattia in senso medico dobbiamo, per coerenza, sapere indicare lo stato di salute in termini netti e chiari e, di conseguenza, la sua naturale "fisiologia". Per quanto riguarda la dimensione sociale non ci risulta che sia mai stata individuata una fisiologia delle relazioni sociali naturalmente sana. Anzi, il conflitto, che caratterizza la relazionalità da che mondo è mondo, è parte integrante della naturale fisiologia relazionale e sociale; solo i totalitarismi cercano di eliminare ogni forma di dissenso. Allora se il trattamento del disagio, qualunque livello di disagio, deve essere appannaggio della psicoterapia, che con la componente semantica "terapia" indica la valenza curativa della pratica, qualcuno deve chiarirci gli aspetti sopra enunciati: quale patologia deve essere curata? Questa è stata individuata? Se la finalità di una cura è la guarigione, cosa intendiamo qui con questo termine? Questa deve coincidere con il ritorno ad uno stato di benessere esistenziale precedente al disagio-malattia ripristinando così la salute perduta? Oppure la guarigione deve coincidere con il raggiungimento di un equilibrio che quel soggetto non ha mai conosciuto prima? Proprio perché ignoto a quella specifica persona quel nuovo equilibrio si connota come un esperimento di cui non possiamo conoscerne il punto ottimale. Sta di fatto, però, che l'equilibrio sociale che ogni individuo raggiunge nel divenire della sua esistenza è dovuto ad una prassi educativa, dunque pedagogica, come sopra l'abbiamo descritta. Una prassi educativa è tale solo se orientata al significato e al senso e, per ciò, costruttrice di una filosofia. Perché, allora, nel manifestarsi di un disagio la sua correzione deve essere strappata alla logica filosofico-pedagogica per essere affidata a quella medica? Se la strutturazione della personalità degli individui si fonda su pratiche e criteri pedagogici che strutturano **filosoficamente** le menti degli individui perché la correzione di eventuali disarmonie deve essere trattata secondo pratiche e criteri di altra natura? L'aver cura del medico e l'aver cura dell'educatore non passano per le stesse vie. Il disagio psichico deve essere, in primo luogo, interpretato come una difficoltà esistenziale che, a sua volta, riflette un'interpretazione problematica di sé e della realtà sociale. Da questo punto di

⁴ Processo cognitivo di acquisizione di informazioni e la loro successiva collocazione nel proprio sistema mentale conformemente agli apprendimenti preesistenti in esso.

vista il disagio, più che una malattia esprime una possibilità: un modo di dissentire. Prima dell'avvento della psicoanalisi la persona psicologicamente sofferente era considerata indemoniata o mistificatrice: il termine usato era "teatrante". Ad esempio i termini: "isterico" e "istrionico" hanno in comune la stessa radice che viene dal greco: *ysterikos* e dal sanscrito *ustera* che indica una parte profondamente femminile. In ragione dell'onda epocale del positivismo la psicologia si affrancò dalla filosofia per intraprendere un percorso che fosse prettamente scientifico e a Lipsia, nel 1879, nacque il primo laboratorio di psicologia scientifica di Wundt. Con l'avvento della psicoanalisi, poi, la psiche ha subito un ulteriore tentativo di medicalizzazione. Mi permetto di ricordare quanto sostenuto dallo stesso Freud nell'introduzione alla prima lezione nel libro **"Introduzione allo studio della psicoanalisi"**: - *Comunque posso presupporre che sappiate che la psicoanalisi è un metodo di cura delle malattie nervose e posso subito darvi un esempio che vi dimostri che in questo campo parecchie cose si svolgono in modo diverso da come avviene negli altri rami della medicina, spesso in modo addirittura opposto*-. Si aggiunga il fatto che il padre della psicoanalisi considera il sogno di per sé l'inequivocabile "sintomo" del disturbo nevrotico.

Applicando a tale punto di vista una logica sillogistica ne segue che ogni individuo è nevrotico, quindi malato, in maniera congenita. La psicoanalisi nasce come teoria dell'inconscio e si esplica, sul piano operativo, come una prassi psicoterapeutica. Per Freud i meccanismi conflittuali abitano la mente del sano così come quella del malato, la differenza non è qualitativa ma solo quantitativa o relativa all'intensità degli stessi. Il concetto di meccanismo sta alla base della teorizzazione psicoanalitica, traslato in quella medico-psichiatrica e, in ogni caso, esso non contempla il fatto che il "meccanismo" produca o sia il prodotto esso stesso di un contenuto filosofico identificabile con il significato/senso. Successivamente, con la psichiatria, la tendenza alla medicalizzazione si è ulteriormente rafforzata in virtù dell'omologazione al modello medico americano. Il concetto di malattia è stato posto alla base di tutto il costruito teorico riferito al disagio mentale. L'aspetto educativo-filosofico, nel quale è implicito l'orizzonte esistenziale, è stato escluso dal contesto delle attività che possono concorrere al benessere psicologico degli individui. Il concetto di malattia, quindi, si costituisce, oggi, come l'unica spiegazione possibile di ogni comportamento ritenuto socialmente scorretto o divergente dalla logica comune. Alla psicoterapia, in quanto versante verbale della medicina e della medicalizzazione, è affidato il compito di "guarire" il turbamento e il disagio psichico facendo passare il concetto che se si è turbati si è necessariamente malati. Nella logica medica, per ciò curativa, il disagio deve scomparire, deve essere riassorbito e annullato. Nella logica educativa, il cui punto di fuga non può essere altro che **filosofico**, per ciò ermeneutico-esistenziale, il disagio diviene elemento psichico da comprendere⁵, attenuare, contenere e, quando è possibile, risolvere. Se il sano ed il malato condividono gli stessi meccanismi psico-neurologici e questo, in termini di funzioni sinaptiche e sostanze biochimiche neuro-trasmesse, è vero è altrettanto vero il fatto che la lettura della realtà e le attribuzioni di significato e di senso cambiano da individuo a individuo. Di fatto il modello pulsionale che sta alla base della psicoanalisi è penetrato in profondità e, ormai in forma larvata, permea tutta l'attuale psichiatria. Nella pratica quotidiana della psichiatria, della psicologia o della medicina in genere, la tendenza è, invece, quella di discriminare tra il normale e l'anormale, il sano e il patologico. La demarcazione spacca in due la realtà: ne vengono fuori due parti, una considerata giusta, fisiologicamente sana in sé e l'altra non giusta, fisiologicamente in-sana. In tutti e due i casi l'elemento rimandante alla fisiologia in senso medico è presente. Dobbiamo, comunque, ricordare che l'essere umano è antropologicamente "relazionale" e tutto di esso si rivela attraverso la relazione. Se prendiamo in considerazione il disagio mentale del disadattato, in senso lato, questo si esplica soprattutto nell'ambito della relazionalità tra il soggetto e il suo contesto vitale. È evidente che il disadattato imbastisce relazioni particolari, inusuali e, spesso, molto con-

⁵ Fabio Fineschi, *Le filosofie inconsapevoli. Il disagio: dalla medicina alla maieutica*, Comunicazione Filosofica n.26, maggio 2011.

fluttuali. Anche in questo caso viene la tentazione di connotare il tutto con le etichette della normalità e della anormalità. Nel linguaggio comune siamo portati a definire normali o anormali certe relazioni tra individui per le modalità comunicative attraverso le quali esse si rivelano e in base al modello mentale di riferimento (atteggiamento mentale) di ciò che noi intendiamo per normale/anormale per quel tipo di relazione, ad esempio relazione di amicizia o altro.

Il concetto di normalità, però, è stato coniato in psichiatria e in psicologia (Watzlawick, Beavin&Jackson, 1967) per la valutazione della sanità mentale di individui; applicarlo alla relazione come parametro di validazione può risultare non corretto. Allo stesso tempo, però, gli individui possono rivelarsi solo attraverso la relazione. In psichiatria e in psicologia esiste il termine "borderline"⁶ che potremmo considerare come il corrispettivo del concetto di demarcazione. Borderline significa letteralmente "linea di confine" ed è legato alla classificazione dei disturbi mentali raggruppati in nevrosi e psicosi. L'idea originaria si riferiva a pazienti con personalità funzionanti al limite della psicosi pur non raggiungendo la pienezza e la gravità di una vera psicosi, tipo la schizofrenia. Oggi la definizione si è perfezionata nella concettualizzazione di Organizzazione borderline. La definizione è stata oggetto di ulteriori aggiornamenti sul DSM IV e in altre classificazioni internazionali ICD-10 giungendo ad un livello più specifico di riferimento, in particolare attinenza con quella patologia i cui sintomi sono la disgregazione emozionale e l'instabilità del soggetto. Fra i sintomi più diffusi di questo disturbo troviamo la paura dell'abbandono, basso livello di fiducia in se stessi e fluttuazioni importanti dell'umore. Alcuni soggetti vivono momenti di depressione intensa, anche di sole alcune ore, per tornare subito dopo a condizioni normali. In alcuni individui si manifestano polarizzazioni manichee del giudizio, cioè tutto nero o tutto bianco e una generale instabilità esistenziale, una vita costellata di relazioni affettive molto intense e turbolente. Anche nel lavoro tendono a colpi di testa repentini e comunque hanno una vita di relazione molto complessa e spesso disastrosa. Il disturbo borderline secondo il DSM IV: Il disturbo di personalità borderline è un disturbo delle aree affettivo, cognitivo e comportamentale. Le sue caratteristiche essenziali si esplicano in una modalità pervasiva di instabilità delle relazioni interpersonali, dell'autostima e dell'umore e una marcata impulsività che iniziano nella prima età adulta ma possono comparire già nell'infanzia⁷. È possibile notare come il disturbo investa il soggetto nella sua totalità e proprio

⁶ Il disturbo borderline è un disturbo di personalità che viene sinteticamente descritto come grave patologia caratterizzata da instabilità pervasiva dell'umore, delle relazioni interpersonali, dell'immagine di sé, dell'identità e del comportamento, e una più generale anomalia nella percezione del senso di sé.

⁷ Secondo il DSM IV (IV edizione del manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali) Per porre la diagnosi di DBP (disturbo borderline) occorre che tra nove criteri elencati ne vengano soddisfatti almeno cinque. Di seguito vengono riportati i nove criteri diagnostici con una breve descrizione per ognuno di essi.

1. Sforzi disperati di evitare un reale o immaginario abbandono.
2. Un quadro di relazioni interpersonali instabili e intense, caratterizzate dall'alternanza tra gli estremi di iperidealizzazione e svalutazione.
3. Alterazione dell'identità: immagine di sé e percezione di sé marcatamente e persistentemente instabili.
4. Impulsività in almeno due aree che sono potenzialmente dannose per il soggetto, quali spendere, sesso, abuso di sostanze, guida spericolata, abbuffate.
5. Ricorrenti minacce, gesti, comportamenti suicidari, o comportamento auto mutilante.
6. Instabilità affettiva dovuta a una marcata reattività dell'umore.
7. Sentimenti cronici di vuoto.
8. Rabbia immotivata e intensa o difficoltà a controllare la rabbia (per es., frequenti accessi di ira o rabbia costante, ricorrenti scontri fisici).
9. Ideazione paranoide, o gravi sintomi dissociativi transitori, legati allo stress.

Secondo il DSM IV per porre diagnosi di DBP non è necessario che tutti i criteri riportati vengano soddisfatti: ne bastano solo cinque. Da ciò consegue che due soggetti con la stessa diagnosi di DBP possono avere in comune solo un criterio diagnostico e quindi differire notevolmente nel quadro clinico.

questa si connota come realtà totalmente relazionale. L'area affettiva e quella cognitiva già racchiudono il comportamentale. Se andiamo ad analizzare la definizione dei nove sintomi espressi nella nota (7) ci accorgiamo che questi sono in maggior parte riconducibili agli aspetti relazionali. Il DSM IV prevede anche il fatto che in base alle ragioni riportate in nota due soggetti con la stessa diagnosi di DPB possano differire notevolmente nel quadro clinico; i confini della diagnosi appaiono, quindi, piuttosto elastici, a volte evanescenti. Alla fine, poi, si parla di "visione del mondo"; se alla base di tutto si individua il costituirsi di una visione del mondo e di se stessi si accredita l'esistenza di una dimensione filosofica che difficilmente può essere definita secondo un criterio medico-diagnostico. Non si corre il rischio di normare in termini medici dei turbamenti della vita psichica che appartengono alla sfera esistenziale?

Risulta importante notare che lo stesso DSM IV sostiene che due soggetti possono avere in comune un solo criterio diagnostico, di conseguenza differire notevolmente nel quadro clinico, ma essere oggetto, ambedue, della stessa diagnosi. A questo punto proviamo ad allargare la prospettiva del nostro discorso e chiediamoci se, veramente, la normalità psichica o la salute mentale equivalgano all'assenza totale di turbamenti, alla imperturbabilità esistenziale, se siano ricercabili in un totale accordo tra individuo e contesto. È evidente che nella logica del metodo scientifico si debba partire da un'idea di normalità e di salute ben definiti. Sia chiaro che il nostro intento non è quello di rendere ambigui i confini fra normalità e malattia ma, al contrario, tentare di comprendere meglio la cosiddetta normalità e cercare in essa livelli gerarchici diversi che comprendano abilità relazionali diverse prima di trasferire un ipotetico soggetto problematico nell'area della malattia mentale. È interessante accostarci alla riflessione di Hans Georg Gadamer a proposito della definizione di salute⁸, naturalmente il suo è un approccio ermeneutico, e in tale prospettiva la definizione di salute considera l'uomo nel suo "Essere" globale. In sostanza, per il filosofo tedesco, la salute si nasconde, la ritiene non misurabile perché essa si trova in un rapporto eidetico di unione e accordo con se stessi, il tutto sempre riferito alla globalità dell'individuo. Il benessere psicofisico non è valutabile in maniera oggettiva a meno che non si costruisca un sistema di parametri di riferimento i quali, avendo il carattere della convenzionalità, risulterebbero del tutto arbitrari e, dunque, lontani dall'essenza stessa di ciò che è ascrivibile alla natura e al naturale. La salute si rivela un bene dell'essere ma del tutto inconsapevole ad esso fino a quando è in procinto di perderla. Gadamer, insieme a filosofi come Giorgio Prodi, Christopher Boorse, C. Bernard e altri, ha avuto il merito di mettere in risalto il fatto che la definizione di normalità psicofisica e quindi, in senso più generale, di salute è assai difficile se non impossibile. A nostro avviso questo spiegherebbe la propensione della scienza medica verso la sempre più approfondita ed estesa individuazione e definizione della malattia. In tale operazione, però, si rischia di erodere sempre di più l'area di pertinenza della salute o normalità, soprattutto nel campo delle questioni psichiatriche e psicologiche. Per tornare alla questione del disturbo borderline, nel quale sono coinvolte tutte le dimensioni dell'assetto psicologico (emotivo, cognitivo, comportamentale), non dimentichiamo che parimenti l'alestitimia (alexitimia), disturbo nel quale il soggetto non ha nessuna percezione emotiva e non è in grado di decifrare i propri stati d'animo, è considerato stato di malattia. Per quanto riguarda il comportamento dobbiamo sempre considerare il fatto che la sua osservazione se non è riferita al contesto nel quale avviene non ci dice niente al riguardo del primo. L'osservazione, per essere completa e corretta, deve prendere in considerazione il comportamento del singolo in rapporto alle reazioni del contesto nel quale si sviluppa. A questo riguardo possiamo ricorrere al contributo del filosofo Giorgio Prodi, già citato, il quale cerca di approssimare la questione salute/malattia da un punto di vista che egli definisce oggettivo o del campo dell'oggettività. In questo senso egli intende: Il "dominio naturale-culturale" da indaga-

Secondo la teoria cognitivista classica questi soggetti presentano alcuni schemi mentali che condizionano il proprio mondo emotivo e le relazioni interpersonali. La loro visione del mondo è dominata dall'incertezza, in quanto si sentono estremamente insicuri rispetto ai sentimenti che gli altri nutrono nei loro confronti, al grado di fiducia che possono riporre nel mondo esterno, e alla sua stabilità.

⁸ Hans Georg Gadamer, *Dove si nasconde la salute*, Cortina, 1994.

re con i metodi dell'osservazione scientifica-. Sono individuati tre livelli di deviazione dalla norma di un ipotetico stato di salute: filogenetico⁹, ontogenetico, fenotipico-ambientale. Quest'ultimo, però, compenetra gli altri in quanto è sempre presente, così come l'elemento ambientale. La questione della malattia mentale, secondo l'autore, non sfugge a questa logica, che è quella della diade struttura-funzione. Il sistema nervoso (struttura) costituisce il substrato necessario alla funzione (capacità cognitiva, emotiva e comportamentale) ma la seconda (vita sociale, culturale) sviluppa la prima. La struttura nata per la decodificazione di codici cadrebbe nell'atrofizzazione in assenza dei codici da decodificare.

È noto come anche Vygotskij abbia sostenuto, per lo sviluppo della mente, l'importanza dell'ambiente e delle interazioni sociali. Attribuiva a tale interazione la capacità di organizzare e modellare i processi mentali e addirittura quelli neurologici. Secondo lo scienziato il tutto avverrebbe sia a livello ontogenetico sia a livello filogenetico.

Per Vygotskij lo strumento privilegiato dell'uomo è il linguaggio, la cui nascita avviene in un contesto sociale. Il linguaggio avrebbe un ruolo costitutivo per il pensiero, infatti esso non ha solo una funzione comunicativa ma anche una funzione regolativa dei processi di pensiero. Si è visto, anche nel corso della storia, come il concetto di normalità, di natura emotiva, cognitiva e comportamentale sia cambiato, di come ogni epoca abbia avuto la tendenza a produrre i propri concetti di salute e di malattia. Che cosa diremmo oggi dei flagellanti? Cosa penseremmo dell'eremita? E la suora di clausura? In che modo dobbiamo rapportarci al concetto di "uomo d'onore" del boss mafioso? È normale o no il pianista che passa l'80-90% della sua vita seduto al piano per raggiungere il massimo livello? Cosa pensare del sentimento antisemita considerato normale e ammirevole nella Germania nazista degli anni trenta? I Kamikaze islamici sono tutti "folli" e/o "malati"? Il tribunale di Norimberga ha condannato alla galera o a morte un manipolo di malati o di assassini?

La malattia mentale, allora, non esiste? È una mera invenzione della scienza moderna oppure esiste veramente? A nostro avviso la malattia mentale esiste ed è giusto mettere al bando ogni tentativo di disconoscere l'esistenza. Essa è una cosa seria, una tragedia umana e sociale che deve essere affrontata con tutte le armi di cui disponiamo, siano queste mediche, psicologiche, rieducative e filosofiche. Proprio perché la malattia mentale è cosa seria è anche opportuno evitare di scorgerla in ogni turbamento dell'essere umano perché fare questo significa, paradossalmente, ridurre ai minimi termini le condizioni e i criteri che ci portano a identificare la normalità, il senso di responsabilità e la salute mentale nella consapevolezza che questa è difficile da definire. Per noi la normalità o salute psichica si esplica in più gradi di competenza relazionale e capacità di autogestione emotiva ma non vediamo quale potrebbe essere un modello di riferimento di perfezione ideale che potessimo incontrare nell'ambito della specie umana. Solo un soggetto disumanizzato: un robot o l'Homunculus, potrebbero essere tali.

Dovremmo chiederci chi e che cosa evoca in noi l'idea di normalità o di follia. Come prima risposta potremmo dire che evoca normalità colui che ragiona ed evoca follia colui che non ragiona. Se, però, ci riflettiamo sopra ci accorgiamo che molto raramente ci capita di incontrare individui che non ragionano, mentre è più facile incontrare soggetti che ragionano in modo diverso: Il KamiKaze che si fa saltare in aria nella metropolitana non è uno che non ragiona, e questo vale per il Killer, il terrorista, colui che rischia la vita scalando l'Everest, l'eremita, il monaco, l'ateo, la prostituta e la suora, il credulone e lo scettico. La facoltà di ragionamento, di per sé, non è garanzia né di sanità mentale, né di follia. Non a caso il prof. Ferdinando Barison, il 5 maggio del 1989 ha tenuto un discorso, presso la clinica psichiatrica di Padova, intitolato: La psichiatria tra ermeneutica ed epistemologia. Il professore mette in risalto il fatto che il mondo della patologia psichica mostra due versanti: il versante epistemologico e quello ermeneutico. Egli nota che nel primo si affollano molti termini come empirismo, neopositivismo, fi-

⁹ "La filogenesi è un processo evolutivo degli organismi vegetali e animali dalla loro comparsa sulla terra a oggi" (R.L. Montalcini, *La Galassia Mente*, Baldini & Castoldi, Milano, 2001).

losafia analitica ecc. ecc., nel secondo il richiamo principale è quello dei significati, della ricerca di questi attraverso il dialogo ermeneutico. A questo proposito Barison cita la sindrome di De Clérambault¹⁰ come esempio di verità “ermeneutica”, la considera una manifestazione esistenziale in cui la dialettica prometeica, che inerisce alla situazione umana, tra rassegnazione e ribellione, viene vissuta miticamente come miracolo e trasformazione coattivamente portata nella più intima compagine della struttura psichica¹¹. Nei disturbi psichici di natura organica sono di competenza scientifica sia gli elementi anatomo-fisiologici sia gli elementi psicopatologici: disturbi della percezione, del pensiero, della memoria ecc. ecc.. Vi è però una quota di psicopatologia che non risultando legata a questioni di ordine organico resta inspiegabile e apre la porta a problematiche di ordine ermeneutico e cioè di ricerca e interpretazione di significato. Giustamente Barison cita la nota allegoria della “Radura del bosco” di Heidegger, facendo riferimento al linguaggio non denotativo dell’Essere che in essa si rappresenta. Ciò dimostra che siamo di fronte a “ragionamenti” ermetici, difficilmente penetrabili ma non per questo necessariamente privi di significato. Il ragionamento delirante potrebbe essere visto come un estremo tentativo di guarigione¹², così come il gioco e lo shopping compulsivi possono essere dei surrogati comportamentali del ragionamento.

Conclusioni

Se è ragionevole, da un lato, cercare una definizione scientifica della relazione d’aiuto è anche vero, a mio parere, che ciò possa rivelarsi limitante, dall’altro, nei riguardi della sua complessità. La relazione d’aiuto, il più delle volte, si connota come una “relazione” che interviene nelle difficoltà esistenti tra relazioni in essere. L’aiuto che essa porta, o dovrebbe portare, è rivolto a relazioni difettose. Restando nell’ambito della tradizione medico-psichiatrica e psicoanalitica, di cui abbiamo trattato sopra, il problema deve essere ricercato nei meccanismi neurofisiologici degli attori della relazione ma questa è, comunque, altro da loro. Nella relazione si incontrano e si scontrano punti di vista diversi, vissuti diversi e questo vale sia tra singoli individui che tra intere comunità, a volte nazioni. Se l’approccio al singolo alcolista è di natura medico-psichiatrica l’approccio al tema dell’alcolismo dilagante in una comunità è di natura sociologica e/o politica. Il ragazzino che vive una relazione problematica con la scuola viene indirizzato verso lo psicologo il quale, in perfetta sintonia con il suo bagaglio formativo e professionale, si attiverà per riuscire ad emettere una diagnosi e con essa un percorso di natura psicoterapeutica; siamo già totalmente nell’ambito della medicalizzazione. Se, invece, avessimo cento studenti che vivono una relazione problematica con la scuola ecco che allora entrerebbero in ballo dinamiche diverse come comitati di genitori, collegi insegnanti ecc. ecc.. Mentre nel primo caso la causa e la soluzione del problema sono, quasi sempre, determinate (giudicate) a priori, nel secondo caso si dà più spazio ad una ricerca di cause e soluzioni di più ampio respiro. Alla luce di quanto sopra si ritiene che la relazione d’aiuto, intendendo con essa, in questa sede, l’intervento di terzi nell’ambito di relazioni in essere problematiche, non debba essere considerata solo nell’ottica medico-psichiatrica. Non dimentichiamo le seguenti considerazioni espresse proprio da Sigmund Freud: ***Qui dunque la questione se i laici non medici possano trattare i malati con la psicoanalisi ha un senso pratico.***

La questione però sembra essere decisa, non appena formulata, dal testo della legge. I nervosi sono dei malati, i laici non sono dei medici, la psicoanalisi è un procedimento per la guarigione o per l’attenuazione dei dolori nervosi, tutti i trattamenti di tal genere sono riser-

¹⁰ In psichiatria, l’erotomania è un tipo di disturbo delirante in cui il paziente ha la convinzione infondata e ossessiva che un’altra persona provi sentimenti amorosi nei suoi confronti. Nella forma più comune di questa patologia, il presunto amante è una persona famosa; questa variante viene chiamata sindrome di de Clerambault, dallo psichiatra francese Gaëtan Gatian de Clerambault (1872–1934), che nel 1921 pubblicò un trattato sull’argomento (Les psychoses passionnelles).

¹¹ Ferdinando Barison, *Conversazione tenuta nella Clinica Psichiatrica di Padova il 5 Maggio 1989*.

¹² Remo Bodei, *Le Logiche del Delirio*, Editori Laterza, Bari, 2002.

vati ai medici; di conseguenza, non è permesso che dei laici esercitino l'analisi sui soggetti nervosi, e qualora ciò avvenga, può essere punito. Di fronte a una situazione così semplice, non si osa neppure occuparsi della questione concernente l'analisi laica. Tuttavia, vi sono alcune complicazioni di cui la legge non si preoccupa, ma che richiedono certamente considerazione.

*Può darsi forse che i malati non siano, in questo caso, come gli altri malati, che i laici non siano propriamente laici e che i medici non offrano ciò che ci si potrebbe aspettare dai medici e su cui costoro fondano i loro diritti. Se si riesce a dimostrare questo fatto, diventa legittimo pretendere che la legge non venga applicata al presente caso senza modifiche.¹³ - Da parte Sua C. Musatti asserisce: - *Quello che accade tra me e i miei, chiamiamoli pure, pazienti, non ha nulla a che vedere con una relazione medica. Quali sono, infatti, gli elementi che caratterizzano una tale relazione? L'ispezione corporea e la prescrizione di farmaci. Io invece mi limito ad intrattenere un rapporto verbale: con questi che vengono detti pazienti, ma che potrebbero essere chiamati altrimenti. Nulla che assomigli ad una attività medica.*¹⁴*

Sulla scorta di quanto sopra possiamo dire che il colloquio è lo strumento che definisce il ruolo dei due attori nella relazione d'aiuto e in esso emerge la dimensione filosofica.

La dinamica iniziale della relazione d'aiuto deve essere quella del mettere a fuoco, del decifrare, del discernere e, alla fine, del comprendere, considerandone i vari livelli di consapevolezza. Porre la relazione d'aiuto, sino dall'inizio, nelle mani dello psichiatra e/o dello psicoterapeuta significa avere già deciso, da subito, quale debba essere la sua natura, cioè, si è già stabilito a priori che il problema è di tipo medico e come tale va trattato. Mentre da un approccio iniziale di natura psicopedagogica e/o filosofica è possibile, quando necessario, arrivare a quello medico la cosa si fa molto più difficile nel senso opposto.

Dal nostro punto di vista la relazione d'aiuto è una meta-relazione, ovvero una relazione che va a sovrapporsi a quella/e in essere in condizioni di criticità ma le distorsioni e le alterazioni che si verificano in ambito relazionale sono difficilmente conciliabili con i concetti di diagnosi e malattia.

La natura umanistica della relazione mette in gioco una infinità di variabili: di genere, contestuali, caratteriali, ambientali ed emozionali; da questo scaturiscono visioni del mondo e attribuzioni di senso che si incontrano e si scontrano: per tutto questo il medico non basta.

¹³ Sigmund Freud, "Opere", vol. X, Boringhieri, Torino 1978,

¹⁴ C. Musatti, *Curar nevrotici con la propria autoanalisi*, Mondadori, Milano 1987.

IL PROBLEMA DELLA FONDAZIONE DELLA CONOSCENZA

Saro Mirone¹

Abstract

In this paper I want to reconcile two apparently conflicting entities: becoming and being. One of the main achievements of this research is the explanation of some questions regarding the knowledge theory following an innovative approach. I shall show that my approach will allow, through a complex relation between theoretical physics and philosophical principles, the understanding of becoming's structure demonstrating how it is important to uncover the secrets of the brain's network.

Keywords: fermion; boson; local principles; basic principles; quantum theory; grid cells.

Introduzione

In questo lavoro si farà una riflessione sull'utilizzo quasi alchemico dei principi fondamentali della fisica, in quella linea di confine molto sfumata tra fisica sperimentale, tecnica e speculazione teorica, dove per far quadrare i dati sperimentali e le previsioni teoriche, si rende opportuno ipotizzare l'esistenza di nuovi parametri e di nuove entità che a loro volta vengono sottoposti non solo all'osservazione empirica in sofisticati laboratori, ma anche ai test dell'osservazione sperimentale quotidiana attraverso la tecnica.

Questa riflessione ci condurrà a dare una risposta al seguente quesito: Qual è il rapporto tra rappresentazione mentale e l'oggetto? Nell'elaborazione della risposta al nostro problema faremo ricorso sia a principi fondamentali (universali) che a principi fenomenologici (locali) riguardanti la teoria quantistica dei campi ed in particolare a quello che oggi viene chiamato Modello Standard.

Un Principio fondamentale è un principio che si riconosce per la sua grande generalità: non si conoscono eccezioni a ciò che esso asserisce. Un Principio fenomenologico ha una validità più limitata poiché la sua applicazione è valida all'interno di un dominio limitato di oggetti.

Nel saggio adotteremo una metafisica di base avente come presupposto fondamentale il seguente principio filosofico: la realtà è il dato imprescindibile di ogni nostro atto mentale. La nostra esperienza quotidiana e la tecnica sono possibili proprio perché esiste un mondo, indipendentemente dalle nostre sensazioni, che impone dei vincoli alla realizzazione delle nostre "libere variazioni fantastiche".

La nozione di mondo a cui noi faremo riferimento è quella di una molteplicità di oggetti (astratti, concreti e soggetti biologici conoscenti e non) connessi che costituisce un corpo unico, in altri termini abbiamo un mondo quando fra gli oggetti vi può essere uno scambio di energia-impulso che per noi è sinonimo di scambio di messaggi o informazioni. Ogni scambio di energia-impulso tra due oggetti qualsiasi di un sistema interconnesso influenza tutti gli altri elementi del sistema ma non istantaneamente. Vi è scambio di informazioni non solo tra un soggetto conoscente e un oggetto, ma anche tra gli stessi oggetti. L'esistenza di un oggetto è legata allo scambio di energia-impulso così come è indicato dalla teoria quantistica dei campi.

¹ Socio SFI sezione varesina, docente di matematica, fisica, robotica Istituto Keynes, Gazzada (Varese).

Un Principio fenomenologico è il seguente: la mente umana non è né puramente creativa, né puramente ricettiva ed è un fenomeno biologico. Essa, per l'autore, non si limita a elaborare i dati dell'esperienza contingente, ma contiene degli elementi a priori accumulati nell'arco di milioni di anni e cablati nel nostro DNA. Uno di questi elementi è l'insieme di cellule neuronali, chiamate *grid cells*, che funziona come sistema di navigazione che indica al soggetto cosciente dove egli è, dove si sta dirigendo e da dove egli proviene².

Questi elementi a priori, in parte condivisi con il mondo animale, determinano una conoscenza primaria del mondo attraverso uno scambio continuo di energia-impulso tra il mondo esterno ed il soggetto cosciente che avviene per mezzo di un canale notevolmente complesso e legato, come vedremo in seguito, ad un'articolata struttura della materia che ci impone da un lato dei vincoli, ma che allo stesso tempo ci consente di elaborare informazioni (rappresentazioni del mondo) sotto l'aspetto analogico, ovvero legato alla forma degli oggetti e ai loro percorsi. L'informazione analogica può arrivare al soggetto cosciente attraverso una catena di entità.

Un Principio fondamentale è il seguente: tutti i sistemi chiusi tendono verso una forma di minima energia (Principio noto con il nome di Minima Azione). Questo principio è quello che regola il divenire di qualsiasi sistema di oggetti della natura e che ad esso impone dei vincoli da cui scaturiscono le equazioni del moto o dei cambiamenti di stato.

Il principio di Minima Azione, pur essendo un principio fondamentale, è legato strettamente ad altri due principi universali:

Postulato1: principio di omogeneità e isotropia dello spazio e principio di omogeneità del tempo.

Postulato2: principio di relatività, ovvero tutte le leggi della natura (i vincoli), comprese quelle che regolano le funzioni cerebrali, per due soggetti coscienti in quiete relativa non variano.

La differenza tra conoscenza sensibile e conoscenza intellettuale è stato uno dei problemi fondamentali delle teorie filosofiche gnoseologiche che hanno elaborato sostanzialmente due tipi di risposta: nella prima non vi è distinzione di genere tra i due, ma di grado, ne segue che, non essendovi differenza di genere, l'una è ridicibile nell'altra. Nella seconda, il mondo dei fenomeni, ossia le nostre rappresentazioni sensibili, è distinto dal mondo delle idee e tra i due vi è irriducibilità in quanto diversi in genere.

La filosofia moderna ha proposto due tipi di soluzione, da un lato quella di ampliare il principio di identità (principio locale o fenomenologico) in modo che si potesse pervenire a nuove conoscenze certe sulla base della loro non contraddizione logica, dall'altro quella di garantire alla conoscenza sperimentale quella validità oggettiva che essa intrinsecamente non poteva avere. Questa seconda strada fu imboccata da Kant che ricondusse il problema sui corretti binari cercando le risposte alle tre domande:

A) Come sono possibili giudizi sintetici a priori?

B) Com'è possibile una matematica pura?

C) Com'è possibile una fisica pura?

La soluzione fornita da Kant ai problemi proposti risulterà sbagliata (il modello seguito da Kant fu la meccanica newtoniana), ma il dato da cui partì: la possibilità di una fisica-matematica pura, a nostro avviso è corretto ed è quello che indagheremo in questo saggio (il modello da noi seguito è la teoria quantistica dei campi).

² T.Fyhn-M.B.Moser-E.Moser, *Microstructure of a spatial map*, Nature, 436, pagg.801-806, 2005.

Kant si avvide che non solo il nesso tra causa ed effetto, ma che tutte le connessioni necessarie tra rappresentazioni sono problematiche, in quanto da un lato non sono deducibili analiticamente, dall'altro non sono inferibili dall'esperienza. Il problema del rapporto tra rappresentazioni sensibili e rappresentazioni intellettuali, per Kant, si può risolvere se si trova un fondamento a priori di tutte le connessioni necessarie possibili. Kant cerca di dar prova dei giudizi sintetici a priori prendendo come modello la fisica-matematica newtoniana, infatti assunse a priori, accanto allo spazio e al tempo, forme dell'intuizione pura, il principio di causalità e il concetto di sostanza. In una fase successiva cercò di aggiungere la legge di conservazione della materia e perfino la legge di gravitazione universale. In matematica Kant considerò la geometria euclidea come a priori. Confrontando le dottrine di Kant con la teoria dei campi quantistici e con la teoria della relatività, alcuni suoi concetti centrali risultano in disaccordo con le scoperte dell'ultimo secolo. La teoria della relatività ha totalmente cambiato le concezioni sullo spazio e sul tempo della teoria newtoniana, posta a base delle forme di intuizioni pure nell'estetica trascendentale, inoltre la legge di causalità temporale e la legge di conservazione della materia non risultano più valide per le particelle elementari.

Tuttavia, al di là di questi problemi la metodologia kantiano-trascendentale trova esplicitazione nelle due correnti che hanno segnato la storia della filosofia contemporanea: il neokantismo, dove la figura più interessante è quella di Cassirer, e la fenomenologia di Husserl. In entrambi i movimenti vi è la tendenza a superare la condizione formale ordinatrice astratta del soggetto per arricchirla di nuove determinazioni, una generale facoltà simbolica nel caso di Cassirer che pone il concetto di funzione al centro del suo impianto filosofico per spiegare la genesi di tutti i fenomeni culturali. A differenza del neokantismo di Cassirer, la fenomenologia di Husserl arricchisce la prospettiva trascendentale con le esperienze del vissuto del soggetto umano e il concetto di intenzionalità.

In questo saggio facciamo riferimento a Cassirer perché condividiamo alcuni punti del suo impianto teoretico che si riallaccia ai principi fondamentali del criticismo, privilegiando la problematica logico-gnoseologica legata all'intero universo delle forme simboliche. Ma quale significato ha il termine simbolo per Cassirer?

Per definire il concetto di simbolo il filosofo di Breslau si richiama al testo *I principi della Meccanica* del fisico H. Hertz dove le grandezze delle teorie fisiche (massa, accelerazione, temperatura, energia) non sono copie delle cose o loro proprietà, bensì "simboli" per gli ordinamenti e le diverse connessioni funzionali. Proprio l'evoluzione del simbolismo in fisica sta a indicare, per Cassirer, che i simboli non svolgono solo una funzione comunicativa, ma soprattutto una funzione costitutiva dell'attività intellettuale. Solo mediante il ricorso ad un linguaggio simbolico è possibile determinare relazioni funzionali nelle varie attività umane. La penetrazione nel simbolo di un significato astratto e di un sostrato materiale si rivela come un'attività che conferisce senso alla realtà, attraverso un elemento universale (il significato) ed un elemento sensibile (il sostrato materiale)³. Ma quante forme simboliche esistono?

Mentre per il filosofo di Breslau esistono tante forme simboliche quante sono le attività culturali umane per l'autore essenzialmente due: analogiche e digitali.

Proprio attraverso un'articolata riflessione dell'autore sulle forme simboliche analogiche, facente perno sulle recenti scoperte avvenute al Kavli Institute in Trondheim (Norvegia) nel ramo delle neuroscienze sul nostro senso del posto, ovvero su come noi facciamo a riconoscere dove siamo, da dove veniamo e dove ci dirigeremo, che verrà messo in evidenza un comune carattere di ciò che noi chiamiamo coscienza sensibile con ciò che noi chiamiamo coscienza pura o spirituale, anzi per l'autore esiste una sola coscienza: quella sensibile con il suo network ed è proprio il network ciò che noi chiamiamo rappresentazione intellettuale.

³ E. Cassirer, *Filosofia delle forme simboliche*, vol. I, La Nuova Italia, Firenze 1961.

L'eredità di Husserl diede vita ad un vasto movimento realistico e ontologico⁴ il cui orientamento trascurò il concetto di sostanza per privilegiare il concetto di intenzionalità e il rapporto mente-corpo. In relazione allo sviluppo della fisica quantistica, l'autore cercherà di recuperare il concetto di sostanza, la cui essenza non è solo statica ma anche dinamica, per fornire una nuova interpretazione dell'essere.

L'ontologia che in questo saggio sarà indagata avrà un impianto teoretico dichiaratamente realistico e una matrice la cui peculiarità sarà la descrizione delle strutture dell'essere, del divenire e della materia alla luce della teoria quantistica dei campi.

L'impianto teoretico che qui sarà proposto evidenzierà, altresì, come una trattazione della struttura dell'essere e del divenire possa essere importante per risolvere spinose problematiche gnoseologiche. Per meglio chiarire il nostro approccio e alcuni assunti teoretici rivedremo alcuni elementi fondamentali che hanno segnato sia la storia della filosofia che della fisica contemporanea.

Realismo metafisico, dogmatico e pratico

L'antica filosofia greca aveva tentato di instaurare un ordine tra gli oggetti e la loro connessione ricercando un principio unificatore o una sostanza fondamentale, la base della filosofia moderna è radicalmente differente, qui il punto di partenza è il tentativo di scoprire una conoscenza fondamentale. Descartes, basandosi sul dubbio e sul ragionamento logico, intende che ciò che conosciamo con il nostro intelletto è più certo delle nostre rappresentazioni sensibili e alla base del suo impianto teoretico vi è la triade Dio. Mondo-Spirito. Ma Dio è talmente innalzato sopra il mondo e l'io, che nell'impianto del filosofo francese appare soltanto come elemento che stabilisce la relazione tra il mondo e lo spirito. Le tre parti che risultano dalla ontologia cartesiana perdono qualcosa nella loro essenza quando ciascuna di esse è considerata separatamente, per Descartes è essenziale che Dio sia nel mondo e nell'io e che lo Spirito non possa essere completamente separato dalla materia. Il filosofo francese conosceva la necessità fondamentale di questa connessione tra le rappresentazioni sensibili e le rappresentazioni intellettuali, ma la filosofia e le scienze naturali si svilupparono sulla base della polarità «res cogitans» e «res extensa». La posizione a cui aveva condotto la divisione cartesiana in merito alla «res extensa» può venir denominata realismo metafisico, vale a dire il complesso delle cose estese esiste. Accanto al realismo metafisico abbiamo altre forme di realismo: realismo pratico e realismo dogmatico. Con il termine realismo intendiamo l'oggettivazione di un'affermazione sul mondo materiale pretendendo che essa non dipenda dalle condizioni della verifica. Il realismo pratico sostiene che non tutte le affermazioni sul mondo materiale possano essere oggettivate, mentre il realismo dogmatico afferma che tutte le asserzioni riguardanti il mondo fisico possano essere oggettivate. Il realismo dogmatico, che ha svolto un ruolo fondamentale sia per la fisica classica che per la teoria della relatività, non è una condizione necessaria per lo studio della scienza naturale. Esso non può essere applicato alla fisica quantistica che offre la possibilità di spiegare la natura per mezzo di semplici leggi matematiche senza dover poggiare sul realismo dogmatico, bensì su quello pratico. Consideriamo un atomo di Ra₈₈ (Radio) che possa emettere una particella alfa, possiamo semplicemente dire che l'emissione in media potrà avvenire in circa duemila anni e che matematicamente è definito da una funzione di probabilità. È proprio per l'introduzione del concetto di probabilità nella definizione dello stato dell'oggetto fisico che ha reso la teoria quantistica molto importante per la definizione di una nuova ontologia. L'oggetto della conoscenza scientifica non è mai conosciuto direttamente dall'osservazione, ma è conosciuto soltanto dalla costruzione teoretica a postulazione assiomatica e comprovata soltanto indirettamente attraverso le conseguenze che se ne sono dedotte. Per scoprire l'oggetto della conoscenza scientifica dobbiamo risalire attraverso un processo

⁴ J.R.Searle, *An essay in the philosophy of mind*, N.Y., Cambridge University Press, 1983.

di causazione necessaria ai suoi assunti teoretici. Se facciamo questo, scopriamo che il concetto di probabilità non entra nella definizione dello stato di un sistema fisico nella meccanica newtoniana o nella relatività di Einstein, mentre non accade così nella teoria quantistica dei campi.

Verso i primi decenni del XX secolo si erano presentati alla mente degli scienziati tre problemi con notevoli implicazioni ontologiche:

- a) il problema di che cosa significa particella elementare;
- b) il problema della struttura della materia;
- c) il problema delle interazioni tra le particelle fisiche.

Questi problemi, se affrontati con la meccanica newtoniana portavano a dei paradossi ad esempio il modello di atomo sviluppato da Rutherford, in analogia con il sistema planetario, se affrontato con le equazioni della meccanica classica prediceva che gli elettroni collassassero sul nucleo. Gli esperimenti che avevano condotto ai peggiori paradossi (effetto Compton, effetto fotoelettrico)⁵ vennero discussi da alcuni fisici del Nord Europa (Planck, Bohr, Heisenberg e da quel genio rivoluzionario di Einstein). Tali fisici, pur mantenendo gli stessi concetti della fisica classica (energia, momento angolare, velocità, ecc.) abbandonarono l'ipotesi del continuo e il determinismo dando origine a quella che successivamente sarà chiamata "interpretazione di Copenaghen". Tale interpretazione non venne mai condivisa pienamente da Einstein poiché il celebre fisico di Ulm non accettò mai l'abbandono del determinismo, chiaramente sbagliando.

Durante i primi decenni del XX secolo le discussioni sulla interpretazione della teoria dei quanta, ovvero dell'ipotesi dell'abbandono della teoria del continuo per alcune grandezze fisiche, condusse, in Copenaghen, ad una completa chiarificazione del modello dell'atomo.

Si seguirono due strade diverse, ma confluenti, per risolvere le contraddittorie questioni che gli esperimenti atomici continuamente presentavano.

L'una fu l'assunto che portava a delle forti limitazioni nell'uso di quei concetti che a partire da Galileo e Newton, avevano costituito la base della fisica classica.

Nella Meccanica quantistica si può parlare di alcune coppie di grandezze fisiche, quali ad esempio posizione e velocità oppure tempo ed energia di un elettrone come nella meccanica classica, ma è impossibile determinarle simultaneamente con precisione arbitraria. Le inesattezze del prodotto delle due grandezze aveva un limite che risultò essere la costante di Planck⁶. Tale situazione viene comunemente chiamata relazione d'incertezza o principio d'indeterminazione e dal punto di vista filosofico indica il crollo dell'ipotesi del determinismo e che il principio di non contraddizione non lo possiamo applicare ad entità eccessivamente piccole dove con eccessivamente piccole indichiamo grandezze la cui energia è paragonabili alla costante di Planck.

L'altro percorso fu il principio di complementarietà di Bohr. Nel 1924 il francese L. De Broglie⁷ aveva discusso una brillante tesi dove sosteneva che le particelle materiali si comportavano non come corpuscoli ma come onde materiali. Schrodinger aveva descritto l'atomo non come un nucleo ed elettroni che gli ruotano attorno ma come un sistema di un nucleo e onde di materia⁸ il fisico tedesco seguendo il modello dell'ottica geometrica sviluppò un'equazione d'onda che permise di calcolare tutti i livelli energetici dell'atomo d'idrogeno in perfetto accordo con i dati sperimentali e, inoltre di chiarire la tavola chimica degli elementi atomici con

⁵ A.H. Compton, *The spectrum of scattered X-rays* in <Physical review>, 22, 1923.

⁶ M. Planck, *Über das Gesetz der Energieverteilung in normal spektrum*, in <Annalen der Physik> 4, 1901, pag. 553.

⁷ L. V. De Broglie, *A tentative theory of light quanta*, in <Philosophical Magazine> 47, 1924, pag. 446.

⁸ E. Schrodinger, *Quantisierung als eigenwertproblem*, in <Annalen der Physics> 79, 1926 pag.361.

tutte le regolarità che erano state ricavate empiricamente. L'interpretazione teoretica delle soluzioni dell'equazione di Schrodinger si discosta profondamente dall'interpretazione delle soluzioni dei modelli classici. Nei modelli classici le soluzioni rappresentano o le grandezze spaziali in funzione del tempo, in altre parole le traiettorie, oppure alcune grandezze fisiche in funzione dello spazio e/o del tempo. Nel modello di Schrodinger le soluzioni sono funzioni di probabilità che dipendono dallo spazio e dal tempo. Il che sta ad indicare il gran cambiamento di prospettiva che dovette intervenire nei concetti fondamentali inerenti la realtà, i particolari della interpretazione di Copenaghen, per le loro implicazioni filosofiche, saranno il soggetto dei prossimi paragrafi.

Precedentemente è stato affermato che l'interpretazione di Copenaghen nasce da un paradosso: noi descriviamo i nostri esperimenti sulla struttura della materia con i termini della fisica classica ma tuttavia siamo consapevoli che essi non si adattano perfettamente alla natura, vi è un limite oltre il quale non possiamo spingerci è tale limite è fissato dalla costante di Planck. I parametri della Meccanica newtoniana sono stati definiti su un raffinamento dei concetti legati a osservazioni di fenomeni di vita quotidiana (moto degli astri, oscillazioni del pendolo, moto lungo un piano inclinato, le leve, ecc.) ed essi sono parte essenziale del linguaggio delle altre scienze naturali.

Questo paradosso è la matrice del carattere statistico della teoria quantistica, ma purtroppo non è l'unico. Le particelle atomiche si comportano a volte come onde e a volte come corpuscoli. In realtà, per molti esperimenti di fisica atomica non è necessario parlare di corpuscoli, ad esempio per descrivere correttamente il moto degli elettroni in un atomo d'idrogeno è più conveniente parlare di onde di materia stazionarie, mentre per descrivere correttamente l'effetto fotoelettrico⁹ (con la descrizione corretta di quest'effetto Einstein vinse il premio Nobel) è molto più conveniente parlare di granuli di luce o fotoni come tecnicamente vengono definiti. Un comportamento del genere non è conforme al Principio di Non Contraddizione.

A questi paradossi dobbiamo aggiungere un terzo punto, in antitesi con ciò che accade nella fisica classica, l'osservazione sperimentale cambia in modo discontinuo i parametri di misura del fenomeno atomico, allora nasce spontanea la seguente domanda: ma che cosa accade realmente in un evento atomico e/o subatomico?

Concetti fondamentali della teoria dei campi

Consideriamo, in maniera generale, il problema della descrizione dell'urto di due particelle. Per orientarci, consideriamo il problema nel contesto della fisica newtoniana o della fisica classica (legata al formalismo di Lagrange-Hamilton-Jacobi). In questo contesto l'azione della forza è istantanea: se la posizione di una particella varia all'improvviso, la corrispondente variazione della forza è percepita all'istante dall'altra particella.

Crediamo che ogni teoria fondamentale della natura debba essere in accordo con i principi della relatività ristretta. Rileviamo che ogni interazione del tipo descritta sopra è in contraddizione con questi principi: nessun segnale può propagarsi con una velocità maggiore di c (velocità della luce); e di conseguenza nessuna azione può essere istantanea. Formulare una teoria relativisticamente invariante delle particelle interagenti implica un cambiamento profondo nell'idea di azione istantanea a distanza. Un modo possibile di risolvere questo dilemma è l'introduzione di un campo.

Ciascuna particella è la sorgente di un campo che può propagarsi nello spazio, ma mai con velocità superiore a c , naturalmente questo influenzerà il "divenire" di altre particelle. L'interazione di particelle cariche attraverso la mediazione del campo elettromagnetico è un

⁹ A. Einstein, *Über einen die erzeugung und verwandlung des lichts betreffenden heuristischen gesichtspunkt*, in <Annalen der Physics> 17, 1905, pag.132.

buon esempio di tale teoria: le particelle sono le sorgenti del campo e a sua volta il campo influenza il moto delle particelle e parte dell'energia totale del sistema, in ogni istante, risiede nel campo. Questo tipo di ragionamenti può condurre ad una conclusione molto interessante. Si supponga il caso in cui una particella carica A urti una particella neutra B, il campo elettromagnetico dovuto ad A subisce una variazione: una quantità di energia si trasferisce al campo. Ora dove va a finire l'energia trasferita al campo? Deve andare da qualche parte, e una possibilità è che venga irraggiata. Ciò è quanto accade nella teoria elettromagnetica: una particella carica A se urta un'altra particella emette un'onda elettromagnetica, e quest'onda trasporta energia sino all'infinito se non è presente nessun'altra particella che l'assorba. Si è perciò condotti alla previsione molto generale che se l'interazione tra particelle è mediata da un campo, esso stesso può manifestarsi sotto forma di onde che trasportano energia.

Esaminiamo ora il problema delle interazioni dal punto di vista della meccanica quantistica. Si può dire che l'onda quantomeccanica è in realtà un singolo oggetto che non è affatto o un'onda classica o una particella. Ciò conduce a una notevolissima unificazione nei nostri concetti che ci consentirà di formulare una interessante congettura sulla struttura dell'essere.

Nella fisica classica il mondo è costituito da due tipi distinti di oggetti, da una parte le particelle (corpi) e dall'altra le forze che determinano le interazioni fra le particelle (corpi). Con la relatività ristretta al concetto di forza si è sostituito il concetto di campo per mediare le interazioni fra le particelle. Nella fisica quantistica si può evitare questo dualismo insoddisfacente trattando le particelle sullo stesso piano dei campi. Si formula una teoria dei campi che descrive la propagazione dei campi d'onda, i quali sono le onde di De Broglie delle particelle. Nello stesso tempo la teoria dei campi descrive l'interazione fra le onde e di conseguenza descrive le forze che agiscono sulle particelle. Nella teoria di Newton così come nella teoria di Schrodinger le forze fra le particelle (corpi) devono essere introdotte ad hoc, come enti metafisici. Note queste forze, si possono fare previsioni sul moto delle particelle (corpi), ma la teoria di Schrodinger non spiega affatto perché le onde sono quel che sono ne tanto meno quella di Newton spiega il perché la forza di gravità è inversamente proporzionale alla distanza al quadrato. Nella teoria quantistica dei campi l'esistenza delle forze è intimamente legata alla natura delle particelle: si ha una descrizione unificata di particelle (corpi), onde e forze. La teoria quantistica dei campi è in primo luogo una teoria a molte particelle, si ha un formalismo unificato per mezzo del quale si possono descrivere stati del mondo in cui è presente un numero arbitrario di particelle. Il fenomeno della creazione e distruzione di particelle è un aspetto naturale della teoria quantistica dei campi, dovuto alla natura non-lineare delle equazioni.

Teoria quantistica dei campi e relatività

Il grosso successo della Meccanica Quantistica è dovuto all'impianto teorico dell'equazione di Schrodinger, che ha consentito di spiegare tutte le analisi sperimentale dello spettro di emissione dell'atomo di idrogeno e allo stesso tempo di capire la composizione degli elementi chimici, nonché la chimica del carbonio e con essa la biologia molecolare. Analogamente, il grosso successo dell'impianto teorico dei "Principia" di Newton è dovuto alla spiegazione delle leggi di Keplero.

Tuttavia le usuali trattazioni dell'equazione di Schrodinger presentavano un grosso problema: esse soggiacciono ad uno spazio-tempo euclideo (3 dimensioni spaziali e 1 temporale assoluta). Fu il fisico inglese P.A.M. Dirac che per primo pervenne ad una equazione per un elettrone che unificava la Meccanica Quantistica con la relatività speciale. Tale equazione, valida per particelle con massa a riposo non nulla, migliorò notevolmente la comprensione dell'atomo d'idrogeno spiegando alcune orbite elettroniche che l'equazione di Schrodinger non riusciva a spiegare. Però nelle soluzioni dell'equazione di Dirac si presenta un grosso enigma: le particelle a energia negativa (antimateria).

Accanto all'equazione di Dirac è stata formulata un'altra equazione che generalizza l'equazione di Schrodinger: l'equazione di Klein-Gordon per particelle con massa a riposo nulla (ad esempio la luce). Anche per questa equazione si presentavano le soluzioni con energia negativa. Oltre al problema delle energie negative, si presentò un altro enigma empirico che le equazioni della Meccanica Quantistica non riuscivano a spiegare e ancora più spinoso, quasi alchemico: la trasformazione spontanea di un nucleo atomico da un elemento chimico ad un altro in virtù della trasformazione di un neutrone in un protone con emissione di un elettrone e un neutrino. Insomma, le due equazioni quantistiche non rispondevano a domande fondamentali quali:

- A $t=t_0$ un atomo emette un fotone, dov'era il fotone per $t < t_0$?
- A $t=t_0$ $N \Rightarrow P + e^- + \nu$, dov'erano l'elettrone e il neutrino per $t < t_0$?
- L'energia negativa era un errore della teoria o rappresentava qualcosa di reale e osservabile?

Queste questioni, tutt'altro che oziose, furono risolte da Fermi che introdusse una nuova forza: la forza nucleare debole (decadimento β) in cui l'elettrone e il neutrino sono creati da tale interazione. Tale congettura risolve anche il problema dei fotoni che vengono distrutti (nel caso di assorbimento) o creati (nel caso di emissione) dalla forza elettrica. Questo approccio determinò un'interpretazione dei campi quantistici molto feconda per la comprensione degli elementi base costituenti l'essere e il divenire. Il punto di partenza fu il principio di indeterminazione di Heisenberg, secondo il quale al vuoto può corrispondere una continua attività di creazione e assorbimento di particelle virtuali, che costituiscono violazioni locali del principio di conservazione dell'energia. Questo ha permesso di interpretare le interazioni di campo come scambio di particelle virtuali. Più precisamente ad ogni punto dello spazio-tempo è associato un operatore di creazione/distruzione di particelle, la cui attività non è mai nulla. Il vuoto quantistico dunque è qualcosa di estremamente dinamico, possiede un certo livello di energia detto energia di punto zero, che non è nullo, e dà origine alle fluttuazioni virtuali. Ogni campo è descritto da un particolare tipo di particella, detta bosone, caratterizzata da una certa costante di accoppiamento e da un raggio d'azione.

Nel periodo in cui fu creata la teoria quantistica (inizi del XX secolo) le sole forze conosciute erano quella elettromagnetica e quella gravitazionale. Nei decenni successivi la situazione mutò radicalmente con la scoperta di nuove particelle e parallelamente fu ipotizzata la presenza di due altre forze, la forza forte e la forza debole, necessarie a dare stabilità alla struttura della materia. La forza forte è responsabile dell'interazione tra protone e neutrone e fornisce stabilità al nucleo atomico, la forza debole è responsabile del decadimento beta. Inoltre la ricerca delle particelle elementari fece un balzo in avanti con la scoperta dei quark, e l'ulteriore introduzione di numeri quantici (sapore e colore) e di relative leggi di conservazione.

I quark sono considerati le particelle elementari costituenti la materia nucleare: essi sono i mattoni con cui sono costruiti i neutroni e i protoni. Un'altra categoria di particelle elementari è costituita dai leptoni, che sono le particelle soggette alla forza debole. Alla famiglia dei leptoni appartiene l'elettrone. I leptoni possiedono un numero quantico chiamato carica di sapore, che generalizza la carica elettrica. Corrispondentemente fu data una formulazione matematica molto elegante della forza debole e di quella elettromagnetica chiamata teoria elettrodebole, in cui l'interazione è descritta da un campo quantistico detto di Yang-Mills. Per la formulazione di una teoria dell'interazione forte bisogna attendere la metà degli anni settanta del XX secolo con la cromodinamica quantistica (QCD) in cui, per i quark, un ruolo analogo alla carica elettrica è giocato da un numero quantico detto carica di colore.

Tutte le interazioni finora note (e responsabili del divenire), eccetto quella di gravità, sono formulate per mezzo del campo di Yang-Mills, che si affermò come lo strumento matematico fondamentale per descrivere le forze tra le particelle fondamentali.

Perché funziona il campo di Yang-Mills?

Il campo di Yang-Mills è efficace grazie ad un principio fenomenologico, chiamato principio di gauge. Il principio di gauge postula l'esistenza di una forma di simmetria globale che può agire anche localmente lasciando invariate le equazioni del moto (ovvero le leggi del divenire). Queste simmetrie possono essere identificate con un gruppo di trasformazioni geometriche, dunque in ultima analisi una teoria di gauge è determinata univocamente da un gruppo di simmetria geometrico assimilabile a delle rotazioni. Storicamente, la prima teoria di gauge fu l'elettromagnetismo, cioè il gruppo di simmetria $U(1)$ che spiega l'effetto di un campo elettromagnetico su una particella carica. Successivamente C.N. Yang e R. Mills estesero l'invarianza di gauge dell'elettromagnetismo all'interazione debole, utilizzando un gruppo di simmetria non-abeliano $SU(2)$. Infine fu trovata la teoria di gauge per l'interazione forte che è una teoria di gauge il cui gruppo di simmetria è $SU(3)$.

In conclusione, grazie al campo di Yang-Mills, si è delineato un quadro unificato della materia e del suo divenire (le interazioni), comunemente noto come Modello Standard, che prevede l'esistenza di particelle che effettivamente sono state osservate in laboratorio. Si pensi alla recente scoperta avvenuta al CERN di Ginevra del campo di Higgs, mediato da un'ulteriore particella, detta bosone di Higgs.

Per tutte le particelle quantistiche vale una classificazione generale in bosoni e fermioni in base al loro comportamento collettivo: i fermioni, ossia le particelle di cui è costituita tutta la materia conosciuta, seguono la statistica di Fermi-Dirac, hanno spin semi-intero e per essi vale il principio di Pauli, mentre i bosoni vettori rappresentano le particelle virtuali di mediazione delle interazioni, hanno spin intero e seguono la statistica di Bose-Einstein.

La sostanza dell'universo

Quattro diversi tipi di forze e due entità che interagiscono sono il tessuto dell'universo. Le due entità sono i quark e i leptoni ed entrambi formano la sostanza fermionica. La caratteristica principale di questa materia è che ogni particella fermionica occupa un posto ben preciso nello spazio-tempo non potendosi sovrapporre ad altre particelle dello stesso tipo, in altre parole essa è il costituente fondamentale della materia che occupa spazio, per dirla con Cartesio della *res extensa*. I fermioni se fossero da soli avremmo l'essere di Parmenide eternamente statico. Non vi sarebbe la dimensione temporale e con essa il divenire.

Ad ogni forza sono associati una o più particelle di sostanza bosonica. La caratteristica di un bosone vettore intermedio è che ognuno di essi può occupare lo spazio di un altro nello stesso tempo per cui la sostanza bosonica si può ammassare nello stesso punto senza alcun limite, violando palesemente il Principio di non contraddizione.

Il Pdc per l'autore è un principio fenomenologico e non universale. Materia bosonica per eccellenza è l'onda elettromagnetica (la luce è una particolare onda elettromagnetica) collegata alla forza elettrica. L'accumularsi prima descritto ci fornisce un'indicazione precisa della rappresentazioni intellettuali, mediate da interazioni elettriche. Il riconoscimento degli oggetti avviene attraverso la definizione del confine dell'oggetto esterno al soggetto conoscente, attraverso l'accumulo della sostanza bosonica è possibile da parte della mente (processi biologici) operare una "riduzione fotografica" e pertanto archiviare una quantità enorme di forme a cui viene associato un messaggio. Per l'autore forma e informazione è la stessa cosa. Ciò è possibile anche per i percorsi e per le azioni che noi osserviamo. La situazione che instaura una correlazione tra oggetto-mente-messaggio attraverso la sostanza bosonica può essere sperimentata con i laser che accumulano in alcuni punti un numero enorme di fotoni (responsabili della forza elettromagnetica) consentendoci la visione di immagini tridimensionali senza supporti concreti, detti ologrammi.

Le altre forze responsabili del divenire sono la forza gravitazionale e le forze nucleari deboli e forti. Esse non giocano alcun ruolo nella trasmissione di messaggi tra il mondo esterno e soggetto cosciente e tra soggetti coscienti. Tutte le nostre rappresentazioni avvengono all'interno delle interazioni elettriche.

Le caratteristiche di ogni interazione dipendono da quanto lontano un fermione può inviare la sostanza bosonica che gli permette di comunicare con gli altri fermioni, ovvero dal raggio di azione della forza, e dalla frequenza con cui ciò avviene, ovvero dall'intensità della forza.

Per quanto la materia ordinaria (formata da fermioni) e la radiazione (formata da bosoni vettori intermedi) possano sembrare molto dissimili, esiste uno stretto legame tra di loro che è stato sperimentato in tantissimi laboratori di fisica delle particelle elementari, tra cui il CERN di Ginevra.

Un fermione può interagire con un altro fermione irradiando fotoni, ma a sua volta un bosone può irradiare fermioni con un vincolo: li deve creare a coppie uguali in tutto eccetto per la carica elettrica. Le due particelle creano una asimmetria nel mondo, una particella della coppia appartiene al mondo della materia ordinaria, l'altra dell'antimateria.

La rappresentazione intellettuale del “Nostro senso del posto”

Come facciamo a riconoscere dove siamo?

Tra la grandissima quantità di informazioni che abbiamo immagazzinato nella nostra memoria, in virtù della sostanza bosonica che regola le interazioni elettriche, vi è un'ampia collezione di mappe. Molte di queste sono delle road maps del nostro orientamento giornaliero, che ci rendono abili a riconoscere i posti dove siamo e a navigare senza difficoltà tra essi. Tipicamente quest'abilità la diamo per scontata, ma in realtà essa è il frutto dell'elaborazione di forme geometriche in mappe di neuroni. Tali mappe biologiche, dette grid cells, mostrano che nel cervello noi costantemente creiamo dei tracciati, delle forme connesse al movimento nel mondo esterno. Spesso il lavoro di miliardi di neuroni che producono le nostre rappresentazioni intellettuali sono opache. Ma i tracciati elettrici dei segnali emessi dalle grid cells mostrano una mappa con una forma e con delle coordinate che sono completamente intuitive. Essa rappresenta le linee del movimento in “riduzione fotografica”.

J.O'Keefe dell'University College London che nel 1970 identificò le place cells, ovvero le reti di neuroni che nel cervello registra specifici luoghi “marcatori”, come la nostra abitazione o la casa di nostri amici, sostiene che i tracciati del movimento nello spazio possano essere alla base della memoria, l'autore attribuisce a queste scoperte un significato più forte: esse sono alla base delle nostre rappresentazioni intellettuali poiché forma e significato coincidono.

Adesso è chiaro che le grid cells in combinazione con le place cells, che forniscono il senso della direzione, e le boundary cells, che forniscono il confine di un “territorio”, formano un sofisticato sistema di navigazione al cui cuore vi sono delle forme geometriche che coincidono con il significato che noi attribuiamo al movimento, ovvero alle nostre rappresentazioni mentali del senso del posto. May-Britt Moser, una delle ricercatrici della Norwegian University of Neuroscience and Technology (NTNU) che scoprì le grid cells, disse: «When we found grid cells, computer science people went crazy because they had never before seen these geometrical patterns in the brain».

BIBLIOGRAFIA E PUBBLICAZIONI

L.D.Landau-E.Lifsits, *Meccanica quantistica*, vol.3, Editori Riuniti, 1978 Torino

L.D.Landau-E.Lifsits, *Teoria quantistica dei campi*, vol.4, Editori Riuniti, 1978 Torino

S.Weinberg, *La teoria quantistica dei campi*, Zanichelli, 1998 Bologna.

S.Weinberg, *The quantum theory of field:Supersymmetry*, vol.3, Cambridge University Press, 2000 Cambridge.

Fyhn-Hafting-Treves-Moser E.-Moser MB, Hippocampus remapping and grid realignment in entorhinal cortex, *Nature* 446, pagg 190-194.

T.Solstad-Boccaro-Kropff and others, *Representation of geometric borders in the entorhinal cortex*, *Science* 321, pagg 140-143.

J.Searle, *The Mystery of Consciousness*, New York Review, 1997 New York.

J.Searle, *Mente, linguaggio, società. La filosofia nel mondo reale*, Cortina, 2000 Milano.

J.Searle, *La razionalità dell' azione*, Cortina, 2003 Milano.

J.Searle, *Mind: A Brief Introduction*, Oxford University Press, 2004 Oxford.

E.Datteri-G.Tamburrini, Biorobotic Experiments for the Discovery of Biological Mechanism, *Philosophy of science*, 71, pagg.409-430, 2007.

FILOSOFIA E LETTERATURA

LA CERIMONIA DEGLI ADDII

“ED EBBE UN FUNERALE CHE NEMMENO UN RE AVRÀ MAI”

MARIO RIGONI STERN TRA MEMORIA E POESIA

Schio 9 aprile 2014

Carla Poncina Dalla Palma

Ammiriamo la poesia perché sa parlare proprio come la vita, ma siamo doppiamente commossi dalla vita, che parla, senza saperlo, proprio come la poesia.

Thomas Mann

Accostare un racconto di Mario Rigoni Stern a un saggio di Simone Weil può sembrare azzardato solo a chi divide l'uomo e le sue creazioni in compartimenti stagni. Sappiamo che non è così, che tutta la filosofia fa parte del linguaggio naturale e che la grande poesia come la grande letteratura nutrono il pensiero e con il pensiero l'uomo. Entrambe parlano del mistero che è in lui e fuori di lui.¹ Basta ricordare Platone tra i primi, Dante tra i secondi.

“Un ragazzo delle nostre contrade”

Il racconto di Mario Rigoni Stern di cui parleremo: *Un ragazzo delle nostre contrade*, non mi capitò di leggerlo in solitudine, per mio conto. Lo ascoltai per la prima volta dalla voce recitante di un attore tra il verde degli abeti, la vegetazione profumata e le rocce che formano un piccolo anfiteatro davanti a Malga Fossetta, sull'altopiano di Asiago, esattamente nei luoghi e nei giorni in cui un gruppo di giovani partigiani, meno di settant'anni prima, aveva subito un durissimo rastrellamento ad opera dei nazifascisti. La vicenda è brevemente ricordata nel 7° capitolo del romanzo di Luigi Meneghello *I piccoli maestri*. Il racconto di Rigoni ne è quasi un completamento, descrivendo il recupero, avvenuto un anno dopo, del cadavere del *Moretto*, un giovane dell'Altopiano che si era unito agli “sprovveduti” e generosi studenti vicentini, saliti in montagna a difendere la dignità del proprio Paese.

La lettura mi commosse molto. In particolare fui colpita dalla brevissima chiusa: “Ed ebbe un funerale che nemmeno un re avrà mai.” Aveva un sapore “classico” nella sua intensa brevità.

Del resto il primo libro di Rigoni Stern, *Un sergente nella neve*, era stato subito definito “una piccola *Anabasi*”, con riferimento all'opera di Senofonte, e lo stesso scrittore asiaghese viene spesso indicato, con una certa enfasi, come l' “Omero dell'Altopiano”, non tanto per la grandezza della poesia quanto per la classica semplicità e misura della sua narrativa, nutrita di storie di uomini intimamente legati al naturale ciclo delle stagioni. Di lui scrive Fernando Bandini:

¹ Cfr. George Steiner, prefazione al libro di Iris Murdoch, *Esistenzialisti e mistici*, Saggiatore, Milano 2014, p. 27: “Tra i filosofi ci sono stati grandi maestri della letteratura” e “poesia, teatro e narrativa hanno avuto le loro passioni filosofiche”.

La guerra e la pace nei suoi libri si alternano: la prima (è) vista come suprema alienazione dell'umano, la seconda ha i connotati della terra natale e della casa, del lavoro e della fatica, della legna raccolta nei boschi e bruciata durante i lunghi inverni, del pane e del vino, dei riti della mensa e del riposo, sacramento della vita anche per i non credenti.²

Più Esiodo che Omero, verrebbe da dire. A casa, poi, dopo aver riletto il testo, mi ritrovai quasi naturalmente a pensare a Simone Weil, della quale proprio in quei giorni stavo cercando di studiare il saggio: *Iliade, o il poema della forza*, nel quale tra le altre cose prende in esame in modo del tutto originale quel canto XXIV al cui centro stanno la guerra, la brutalità, la morte, senza che tutto questo cancelli un vivo senso di umanità, che si esprime attraverso la pietà, l'amore, il *compianto*.

Mi colpì il fatto che anche nel canto XXIV, come nel racconto di Rigoni, la narrazione si concentrasse sul recupero di un cadavere, quello del più grande eroe troiano, Ettore, sul cui corpo Achille aveva consumato la più atroce delle vendette per la morte dell'amico Patroclo, dallo stesso Ettore ucciso in battaglia.

La barbarie e la pietà

Simone Weil era convinta che nella greicità classica mai fosse venuto meno quel sentimento di pietosa condivisione del dolore tra tutti gli uomini che caratterizzerà in seguito il Cristianesimo, ma che a suo parere è ignoto a ebraismo e latinità. Ne sottolinea la presenza anche nel poema per eccellenza ispirato alla guerra, *Iliade*³, di cui pur coglie l'essenza nell'idea e nella pratica della forza, che si traduce in violenza dominatrice.

Scrivono la Weil: «La forza è ciò che fa di chiunque le è sottomesso una cosa. Quando è esercitata fino in fondo fa dell'uomo una cosa nel senso più letterale, perché ne fa un cadavere.»⁴

Ma il pensiero di Simone –come la realtà– si nutre di contrasti. Non tace alcuna delle violenze più atroci presenti nel poema, come i dodici adolescenti troiani che Achille sgozza sulla pira di Patroclo «con la stessa naturalezza con la quale noi recidiamo fiori per una tomba»⁵, e tuttavia dopo aver citato Omero: «Ares è equo, e uccide quelli che uccidono», osserva che parole simili si troveranno secoli dopo nel Vangelo,⁶ giacché «Tutti siamo destinati, nascendo, a subire violenza» ma «il forte non è mai assolutamente forte, né il debole assolutamente debole», anche se entrambi lo ignorano⁷. È inevitabile che «coloro cui è stata concessa in sorte la forza periscano per avervi fatto troppo affidamento».⁸

In ogni caso dove dominano forza e violenza «*il pensiero non ha posto*⁹, non ne hanno né la giustizia né la prudenza»¹⁰ scrive la Weil, anticipando la tesi di Hannah Arendt sulla *banalità del male* che è all'origine del giudizio su Eichmann, dalla Arendt giudicato un piccolo borghese servile e obbediente, *incapace di pensare autonomamente*.

² Fernando Bandini, *L'habitat spirituale di Mario Rigoni Stern*, in "Venetica 20/2009, p. 33.

³ Cfr. Simone Weil, *L'Iliade, o il poema della forza*, in: *La rivelazione greca*, Adelphi 2014. Il saggio citato, ivi contenuto, era già stato precedentemente pubblicato in altre raccolte.

⁴ Simone Weil, *La rivelazione greca*, cit., p. 33.

⁵ Ivi, p. 43.

⁶ La Weil si riferisce chiaramente al detto evangelico: «Chi di spada ferisce di spada perisce», Matteo, 26,52.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Il corsivo è mio.

¹⁰ Ibidem.

È chiaro che la Weil parla della guerra di Troia ma ha in mente quella che si stava combattendo allora soprattutto in Europa. Attraverso il filtro del poema omerico Simone Weil profeticamente - morirà prima della fine della guerra - ci dice che anche i tedeschi, che quanto a spietatezza non erano secondi a nessuno, sarebbero stati sconfitti.¹¹

La sapienza greca, in cui a suo dire è presente il seme del Cristianesimo, riconosce un limite al potere di chi crede di possedere la forza e ne è posseduto:

*La forza schiaccia spietatamente e altrettanto spietatamente inebria chiunque la possieda o creda di possederla. Nessuno la possiede veramente. Nell'Iliade gli uomini non sono divisi in vinti, schiavi e supplici da un lato, vincitori e capi dall'altro; non ce n'è uno che a un certo punto non sia costretto a piegarsi sotto la forza.*¹²

Ne deriva una forte sottolineatura dell'umanità che si esprime in modo privilegiato attraverso il dolore, l'umiliazione subita, la miseria, e che resiste anche alla barbarie della guerra, consentendo la pietà, l'amore, da ultimo la giustizia. È attraverso questo tipo di lettura che la Weil arriva ad accostare l'*Iliade*, massima espressione del genio greco, al Vangelo.

L'incontro tra Achille e Priamo, di cui si narra nel canto XXIV, ne è testimonianza. Ettore è stato ucciso barbaramente da un Achille furente per la morte dell'amato Patroclo. Il cadavere dell'eroe troiano viene straziato e sembra che la sua sete di vendetta non conosca limiti.

Ma lo sguardo di Simone Weil ci consente di andare oltre, di vedere come nel poema omerico il dominio della forza trovi un temperamento nell'antica *pietas* e proprio in quest'ultima, nella pietà, sia dato cogliere il senso più alto dell'umana esistenza. L'invitto Achille concederà a Priamo, un tempo re orgoglioso di una gloriosa città, ora non più che un vecchio padre distrutto per la morte di quasi tutti i suoi figli, il corpo di Ettore, il migliore tra essi, affinché possa darne degna sepoltura:

*Non si vide entrare il grande Priamo. Si arrestò,
strinse le ginocchia di Achille, baciò le sue mani,
terribili, omicide, che gli avevano massacrato tanti figli.*¹³

Ammutoliscono i presenti. Priamo prende a parlare, ricorda ad Achille la figura del padre, e improvvisamente il guerriero tremendo:

*...al pensiero del padre desiderò piangerlo;
afferratogli il braccio, scostò un poco il vegliardo.
Entrambi ricordavano, l'uno Ettore uccisore di uomini,
e si scioglieva in lacrime ai piedi di Achille, faccia a terra;
ma Achille piangeva suo padre, e a momenti anche
Patroclo; i loro singhiozzi riempivano la dimora.*¹⁴

Non solo nel gesto di umiltà del re, nella *pietas* del guerriero, sta racchiusa l'umanità. È la condivisione della sofferenza il momento più alto, il loro piangere insieme, il *com-pianto*.

È l'uguale consapevolezza della fragilità del vivere a renderli fratelli, appartenenti alla stessa umana famiglia. Lo sguardo di Omero –sottolinea la Weil- si posa con la stessa pietà sul vincitore e sul vinto, consapevole del fatto che la violenza della guerra si accanisce con uguale, seppure alterna, durezza sugli uni e sugli altri.

¹¹ "Se la forza è assolutamente sovrana, la giustizia è assolutamente irrealista. Ma non lo è. Lo sappiamo per via sperimentale. Essa è reale in fondo al cuore degli uomini. [...] L'uomo non ha il potere di escludere ogni forma di giustizia dai fini che egli propone alle azioni sue. *Persino i nazisti non hanno potuto farlo. Se un uomo lo potesse, essi l'avrebbero certo potuto.*" In: Simone Weil, *La prima radice*, ed. di Comunità, 1980. Il corsivo è mio.

¹² S. Weil, *La rivelazione greca*, cit., pp. 41-42.

¹³ *Iliade*, XXIV, vv.477-479, cit. *ivi*. p. 36.

¹⁴ *Iliade*, XXIV, vv. 507-512, cit. *ibid*.

Priamo chiede ad Achille il corpo del figlio per la sepoltura, senza la quale –secondo le credenze dei Greci - non ci sarebbe stata pace per la sua anima. Achille magnanimamente la concede. Il canto si chiude con il racconto degli estremi onori, onori *regali*, tributati al più grande, al più amato degli eroi troiani.

E la poesia sconfisse la morte...

Da sempre *Eros e Thanatos* sono stati origine e nutrimento dell'arte e della poesia.

Naturalmente "poesia" va qui inteso nel senso più ampio del termine. La si ritrova tanto negli antichi poemi quanto nella pittura, e nella scultura e architettura, che hanno dato forma a mausolei nei quali conservare memoria dei potenti.¹⁵

Anche il Foscolo ce lo ricorda nei *Sepolcri*, quando canta l'incivilimento degli uomini grazie a "nozze, tribunali ed are", e l'importanza del ricordo degli uomini grandi le cui tombe "A egregie cose i forti animi accendono"...

La civiltà può essere vista pertanto come il tentativo costante, che ci interroga generazione dopo generazione, non tanto di comprendere, quanto di placare l'angoscia che deriva dal sapere condannati a morte per il solo fatto di essere nati, e nello stesso tempo indissolubilmente intrisi della forza che scaturisce perenne dal sentimento dell'amore divenuto - in vario modo - vita intesa come creatività e nascita in senso proprio¹⁶.

Ricordiamo, senza la pretesa di ripercorrere un cammino millenario, che se facciamo riferimento alla nostra radice culturale ebraica la cacciata dal paradiso terrestre di Adamo ed Eva coincide con l'improvvisa consapevolezza del loro essere mortali, mentre se ci volgiamo all'altra perenne radice del nostro umanesimo, quella che affonda nella gremità, troviamo *L'Iliade*, il poema per eccellenza, che narra in modo esemplare di amore e morte: la passione di Paride per Elena, il mortale conflitto che ne scaturì.

Ma tu onore di pianti Ettore avrai... canta il poeta. Questa per il Foscolo come per molti altri l'unica forma di eternità concessa agli uomini, all'eroe cantato da Omero come al semplice ragazzo di contrada ricordato da Rigoni Stern.

La Resistenza "raccontata"

Torniamo quindi a parlare del "Moretto", il giovane partigiano al centro del racconto dello scrittore di Asiago.

La Resistenza di Rigoni Stern è una Resistenza "raccontata", non vissuta,¹⁷ fondata su storie narrate da altri, che tuttavia sono riportate col realismo semplice che lo caratterizza e con l'empatia profonda che nasce dalla condivisione e dalla conoscenza dei luoghi, delle persone, dei sentimenti dei personaggi di cui narra. Rigoni Stern c'è tutto intero, con la mente e con il cuore mentre scrive di Moretto e di quella gente umile e forte, rozza a volte, che sa esprimere con pochi gesti essenziali e pochissime parole un'intensa umanità.

¹⁵ Penso all'affascinante *Ilaria del Carretto* conservata nella cattedrale di Lucca, o all'inquietante *Cristo velato* del Sanmartino, a Napoli. Per non parlare di opere che più intimamente tengono insieme religione e arte, come la *Pietà* di Michelangelo o la *Deposizione* del Mantegna.

¹⁶ Le parole di Agostino: *Initium ... ergo ut esset, creatus est homo* sono citate da filosofi come Hannah Arendt e Hans Jonas come testimonianza del carattere essenzialmente creativo dell'uomo, "nato per dare inizio" a cose nuove.

¹⁷ Come da lui raccontato nel *Sergente nella neve*, egli partecipò alla drammatica campagna di Russia e dopo l'8 settembre del '43 fu rinchiuso dai tedeschi per due anni nei lager di Lituania, Slesia e Stiria. Liberato dall'avanzata dell'Armata Rossa, se ne tornò a *baita*, ad Asiago, a guerra finita, dopo un faticoso viaggio a piedi.

Ritroviamo naturalmente anche la violenza che domina, insieme alla forza, tutte le guerre, a partire dalla più antica, quella cantata da Omero, pur cogliendo una differenza tra la violenza nazifascista e quella dei giovani combattenti per la libertà. Quest'ultima ci appare una violenza *necessaria* per così dire, mentre la prima è brutale affermazione della **forza**, secondo la definizione che ne dà Simone Weil.

Attraverso la voce del narratore parlano amici e compagni, i vivi ritrovati e i morti rimpianti. Il dolore raccontato diventa memoria collettiva come accadeva nell'epica antica, prima trasmessa oralmente, poi fissata in una scrittura che di quelle storie ripetute attorno al fuoco conserva tutto il calore.

Tra le antiche vicende narrate da Omero nell'*Iliade*, collocate nella remota pianura di Troia, e l'Altopiano già bagnato dal sangue versato da migliaia di soldati nella prima guerra mondiale,¹⁸ vi sono delle affinità. Vi si parla in entrambi i casi di giovani condannati a morire da una guerra crudele, ma anche di amicizia, di affetti domestici, di bellezza che – come la Weil scrive sulla scia di Platone - non è che il riflesso della giustizia.

Nel racconto di Rigoni la semplicità degli uomini e dei gesti, il carattere rustico degli ambienti, il lavoro di contadini e pastori non sono in fondo così lontani da quelli evocati dagli antichi poeti, anche se spesso i suoi scritti ricordano più l'Esiodo de *le opere e i giorni* che l'Omero delle sanguinose, epiche battaglie. Ma la semplicità delle storie narrate, il suo saper ricondurre i sentimenti all'essenziale ne fanno uno scrittore al di fuori delle mode, un piccolo classico, come spesso ribadito.

Nel racconto preso in esame la narrazione si sviluppa a guerra da poco finita, stiamo parlando del secondo conflitto mondiale, in luoghi in cui si è combattuta un'aspra lotta partigiana contro il nazifascismo. Il ritrarsi della neve dopo l'inverno del '45 ha consentito il ritrovamento dei corpi di alcuni giovani partigiani uccisi nel corso dei continui rastrellamenti tedeschi.

Ma il corpo del Moretto non era ancora stato recuperato, perché il ragazzo si era gettato da un dirupo per non essere fatto prigioniero, dopo aver sparato fino all'ultima cartuccia, come racconta il già citato Luigi Meneghello¹⁹:

Questi ragazzi di Roana ci trattavano senza sospetto ma anche senza speciale ammirazione [...] Io diventai amico soprattutto col Moretto, che aveva la mia età, e veniva da una delle contrade che ci sono a nord di Asiago, proprio sull'ultimo margine della conca verde. Avrà fatto sì e no le elementari, ma era evidente che se avesse studiato sarebbe stato bravo come i più bravi di noi. In questi casi l'intelligenza fa sempre più impressione, quando è nativa e non vincolata; c'è dentro qualcosa che attira e commuove. [...] È strano, di lui non ricordo quasi niente di preciso, solo che era scuro di capelli, ben fatto, vivace. **Quando fu trovato era giù su uno spuntone e aveva l'arma vicino; all'ultimo momento, per non farsi prendere, era saltato dalle rocce.**

Queste ultime parole precedono in forma di *exergo* l'avvio del racconto di Rigoni, quasi ad indicare una ideale continuità tra lo scrittore vicentino e il suo quasi conterraneo asiaghese, che così inizia a narrare "le opere e i giorni" del giovane Moretto:

Il suo mestiere era quello di passare a raccogliere il latte nelle stalle sparse per le contrade e portarlo al caseificio sociale; mattina e sera, per tutti i giorni dell'anno e alle ore

¹⁸ Grande Guerra e Resistenza, combattute negli stessi luoghi e contro lo stesso nemico, si sovrappongono nella narrazione di Rigoni Stern, magari attraverso i bossoli e le ossa dei soldati morti ritrovati nei boschi. Si potrebbe quasi parlare di "determinismo" dei luoghi.

¹⁹ L. Meneghello, *I piccoli maestri*, Einaudi, Torino 1986, pp. 124-125.

stabilite, perché mattina e sera le vacche vanno munte e ogni giorno il Silvio casaro mette il latte nelle caldaie per fare il formaggio d'allevò.”²⁰

Con piccole, semplici annotazioni Rigoni dipinge un mondo vero, ne mantiene intatta l'atmosfera arcaica, severa, a tratti fiabesca:

D'inverno era dura perché, oltre al freddo e alle neviccate, qualche volta il vento ammicchiava la neve a dune tra la Costa e Ebene, e la Linda (la cavalla, ndr) per aprirsi la strada sprofondava fino al petto [...] In marzo le giornate arrivano al galoppo, vedi la neve sciogliersi nelle ore meridiane, e l'acqua correre dalle rive, senti cantare le allodole sopra le chiazze brune dei solivi. Il Moretto [...] (tornato) a casa si caricava sulle spalle la slitta e saliva nel bosco per tirare giù la legna che aveva preparato nell'autunno.²¹

Sullo sfondo c'è la guerra, che arriva fin lassù a rendere più difficile la vita di tutti, costringendo anche Moretto a seguire i corsi paramilitari. Dopo l'8 settembre del '43 il clima si inasprisce ulteriormente, compaiono i bandi di chiamata per l'esercito di Graziani, “in paese arrivarono stabili i tedeschi e un battaglione di brigate nere che incominciarono a gironzolare in cerca di renitenti.”²². Nonostante il clima di paura c'è chi nasconde nelle soffitte o nelle cantine soldati alleati fuggiti dai campi di concentramento. A Malga Fossetta si costituisce un piccolo nucleo partigiano formato da giovani studenti provenienti dalla pianura. A loro si uniscono alcuni ragazzi delle contrade, che si rifiutano di entrare nell'esercito della RSI. Tra questi Moretto. Finché:

La notte tra il 4 e il 5 giugno vennero in tanti. Per ogni strada che portava alla montagna salivano file di camion con su tedeschi, fascisti e russi. [...] rastrellarono camminando a contatto con le armi spianate. Spararono; bruciarono malghe e pastorili.²³

In molti persero allora la vita, in questa come in altre drammatiche circostanze.

Un anno dopo la guerra era finita. Anche Rigoni, il narratore, torna a casa dalla prigionia. Se ne sta solitario, “come un animale ferito”. Il comando partigiano aveva incaricato alcuni uomini e un sacerdote di raccogliere i corpi dei caduti in combattimento e dei fucilati. È forte l'antico, pietoso bisogno di dare sepoltura ai morti. Questo è il gesto con il quale, fin dai tempi più antichi, si segnala la fine di un conflitto, restituendo la pace ai morti e ai viventi.

Rigoni ci racconta la difficoltà di recuperare i corpi:

Non era sempre facile localizzare il luogo preciso dove la terra e l'erba e il muschio del bosco li ricopriva. Già molti erano stati riesumati e riconosciuti, e il pavimento della chiesa di San Rocco era coperto di bare. C'erano quelli di Granezza, del Bosco Nero, del Colombara, di Malga Fossetta. Ma ancora altri ne mancavano. Anche il Moretto.²⁴

Si decide di andare a cercarli nei luoghi più scoscesi e per questo servono esperti alpinisti. Viene chiesto anche a Rigoni di unirsi al gruppo. Salgono nelle zone più impervie e rocciose, recuperano molti corpi, non quello del Moretto. Ma il cugino Mario e la sorella Nelda insistono perché si continui a cercare, con pazienza e con ostinazione, finché all'inizio di un vaio si trovò un fazzoletto, che sicuramente era stato del Moretto. Uno dei ragazzi decise di calarsi con una corda, finché su un ripiano roccioso vide ciò che si cercava. Lentamente si tirò su il corpo raccolto dentro un telo. Faceva freddo, scoppiò un temporale, fu duro risalire con le mani gelate:

²⁰ Mario Rigoni Stern, *Un ragazzo delle nostre contrade*, in: *Racconti della Resistenza*, a cura di Gabriele Pedullà, Einaudi, Torino 2005, p. 225.

²¹ Ivi, p. 227.

²² Ibidem.

²³ Ivi, p. 234.

²⁴ Ibidem.

Lo portammo giù tra la pioggia gelida e la grandine; alla chiesetta degli alpini del Basano ci fermammo per ripararci dal temporale. Sul camion lo coprimmo di fiori gocciolanti, **e due giorni dopo ebbe un funerale che nemmeno un re avrà mai.**

Così finisce il racconto di Rigoni Stern, e ci sembra una delle chiuse più perfette che mai abbiamo letto. Amiamo pensare che per quanto sa esprimere di tenerezza, pietà, bellezza, sarebbe piaciuto molto anche a Simone Weil.

Ci sono parole come amore, violenza, guerra, morte, pietà, che via via riformulate nei secoli dai poeti o dai filosofi, ci aiutano a capire cosa significa essere uomini.

Per Platone «filosofare è imparare a morire», quasi a dire che si realizza la propria piena umanità solo grazie alla consapevolezza di essere mortali. È un pensiero che l'incanto della poesia e la consolazione dei riti religiosi addolciscono. Anche questo sembra suggerirci Simone Weil con la sua lettura *dell'Iliade*.

Il racconto di Rigoni Stern - d'altro canto - rinnova la fiducia nell'uomo di fronte all'irrompere dell'inumano nel moderno e tecnologico '900, testimoniato dall'orrore dei campi di sterminio, dalla tortura, dalle nuove forme di schiavitù. Unica possibilità di salvezza sta nel custodire dentro di noi isole di tenerezza, amore, rispetto. Sono questi sentimenti a unire tutta una contrada e a rendere il funerale di Moretto non è meno "regale" delle esequie celebrate per gli eroi nel mondo classico.

MARTINETTI, UN FILOSOFO DA NON DIMENTICARE

Michela Beatrice Ferri¹

In occasione del settantesimo anniversario della morte del filosofo piemontese Piero Martinetti (21 giugno 1872 - 23 marzo 1943) è stato ripubblicato il suo testo *Gesù Cristo e il cristianesimo* (Castelvecchi, Roma, 2013) – opera che venne sequestrata dalle autorità fasciste e condannata da quelle cattoliche.

Fabio Minazzi, docente ordinario di Filosofia teoretica presso l'Università degli Studi dell'Insubria di Varese, uno dei principali studiosi della storia del razionalismo critico europeo ed italiano, ha rilasciato un'intervista che illustra la figura e l'opera di Piero Martinetti.

Professor Fabio Minazzi, può spiegare ai nostri lettori per quale motivo Piero Martinetti viene definito uno tra i pochi grandi pensatori solitari della prima metà del Novecento non solo italiano ma addirittura europeo?

Martinetti ha indubbiamente rappresentato una delle principali teste pensanti della prima metà del Novecento. Fu indubbiamente un originale ed acuto pensatore, la cui efficacia e grandezza filosofica non è solo affidata ad alcune sue preclare opere teoretiche (a partire dalla sua grande "Introduzione alla metafisica", dedicata alla teoria della conoscenza, alla sua monografia su "La libertà" - apparsa nel 1928 quando il fascismo aveva oramai conculcato ogni libertà con la dittatura -, al "Gesù Cristo e il cristianesimo" del 1934, a "Ragione e fede", del 1942, e alla limpida monografia su Immanuel Kant (apparsa poco dopo la sua scomparsa, per merito di Mario Dal Pra), ma anche al fascino morale che deriva dalla sua vita e dalla coerente intransigenza morale e civile di alcune sue coraggiose prese di posizione.

Piero Martinetti decide di non giurare fedeltà al fascismo. È il 1931, il nostro pensatore ha ormai quasi 60 anni, e insegna già da parecchi anni a Milano. Perché questa scelta?

In primo luogo dobbiamo ricordare che con questa sua coraggiosa scelta Piero Martinetti fu l'unico filosofo – tra i circa 1200 docenti universitari dell'epoca – che ebbe il coraggio civile di non piegarsi all'atto di imperio imposto dalla dittatura mussoliniana per assoggettare tutti i docenti al conformismo fascista. Martinetti, insieme ad una decina di pochi altri docenti appartenenti a diverse altre discipline, fa così parte di quella eletta schiera, una ristrettissima minoranza (circa l'un per cento) di docenti universitari che, con il loro rifiuto, hanno delineato una delle più belle lezioni civili in difesa della libertà e dell'autonomia della ricerca scientifica che il potere politico del tempo voleva invece assoggettare ai propri dispotici voleri di tirannia. In secondo luogo, la intransigente difesa dell'autonomia e della libertà della ricerca intellettuale e culturale praticata da Martinetti scaturisce anche da un indomito antifascismo filosofico, culturale e morale che è stato spesso dimenticato, occultato oppure apertamente deriso dalla maggioranza dei suoi colleghi intellettuali, molti dei quali attenderanno poi il crollo del fascismo per passare successivamente attraverso la "fonte battesimale" del Partito comunista onde riconquistare un presunto ed adamantino carattere antifascista.

Quali ricadute ha avuto questa decisione sul pensiero dello stesso Martinetti?

Con questa sua decisione Martinetti è stato certamente indotto ad affrontare il resto della sua vita in una condizione di maggior isolamento. A questo proposito basti ricordare che a Ca-

¹ Socia SFI della sezione varesina, dal 2012 dottore di ricerca in Filosofia, attualmente lavora come ricercatrice e come saggista.

stellamonte, nel Canavese, sul cancello della sua casa, Martinetti volle indicare, esplicitamente, di essere un "agricoltore". A chi gli chiedeva, incuriosito, ragione di tale singolare indicazione, Martinetti rispondeva che dopo la brutta figura fatta dalla stragrande maggioranza dei suoi colleghi che accettarono, supinamente, il giuramento imposto dal fascismo, preferiva distinguersi nettamente da una tale massa di vili, preferendo di gran lunga avvicinarsi ai contadini. Anche perché la sua originale teoria etica lo induceva a suddividere gli uomini in differenti classi morali le quali ultime non corrispondevano affatto alle tradizionali divisioni sociali. Così per Martinetti alcune delle persone più eminenti della società potevano tuttavia appartenere alle classi morali più infime, mentre alcune delle persone più umili, socialmente parlando, potevano invece appartenere alle classi morali più nobili e rilevanti.

Che cosa accadde dopo la sua espulsione?

In ogni caso con la sua espulsione dall'insegnamento Martinetti - soprattutto grazie alla sua piccola "Rivista di filosofia" - riuscì a tener desta la fiaccola della libertà della ricerca e della coerenza morale, attirando a sé alcune delle migliori intelligenze delle nuove generazioni, con le quali formò un piccolo cenacolo di intellettuali che educò con il sistema delle libere discussioni. Tra questi giovani intellettuali, decisamente antifascisti, non possiamo non ricordare perlomeno i nomi, affatto preclari, di due antifascisti e filosofi come, per esempio, Ennio Carando e Ludovico Geymonat.

Come può riassumere, in poche parole, la parabola speculativa di Martinetti?

Naturalmente è impossibile riassumere in poche battute il pensiero teoretico martinettiano. Tuttavia, può invece essere ricordato come la sua opera filosofica e civile costituisca, per tutta la cultura italiana – non solo per quella filosofica – un momento particolarmente prezioso e decisivo per meglio intendere i limiti della nostra stessa tradizione culturale e civile. Se infatti si considera con la dovuta attenzione l'intransigente antifascismo culturale, morale e civile di Martinetti è agevole rendersi conto come questo filosofo ci aiuti a fare il "contropelo" critico alla nostra tradizione culturale e civile, aiutandoci a cogliere tutte le insufficienze, le ipocrisie e le molteplici contraddizioni storiche che ci consentono di meglio comprendere come il fascismo, in Italia, non sia stato affatto un "incidente di percorso" o, per dirla con Croce, una sorta di parentesi della storia oppure, ancora, una malattia che avrebbe intaccato, con virulenza, un organismo sano. Al contrario, tutta la riflessione martinettiana, e anche l'isolamento della sua stessa ricerca filosofica degli anni Trenta, ci aiutano a comprendere come il fascismo costituisca il portato e l'espressione più vera e profonda della nostra stessa storia civile, morale e culturale. Insomma, per dirla con le parole di un altro giovane antifascista piemontese come Piero Gobetti, il fascismo è stato veramente "l'autobiografia della nazione". Contro questa "autobiografia", Martinetti costituisce allora, ancor oggi, un argine di resistenza morale e culturale che ci ricorda come la stessa pratica del filosofare si radichi sempre nell'intransigente difesa dell'autonomia e della libertà del nostro stesso pensiero.

Quali sono gli aspetti del suo pensiero che possono renderlo ancora attuale, ancora vivo, settant'anni dopo la sua morte?

A mio avviso proprio la coerente intransigenza morale della lezione filosofica martinettiana costituisce il pregio maggiore della sua stessa lezione teoretica e metafisica. Infatti anche chi non nutre alcun interesse specifico per la metafisica spiritualista martinettiana, può tuttavia rintracciare nelle sue opere, nel suo pensiero e nella sua stessa vita, una fonte di energia morale inesauribile, anche perché Martinetti è uno dei pochi autori che ha giustamente insistito sul ruolo che la Moralità kantiana deve e può svolgere nel mondo, anche in quello contemporaneo, onde creare e tutelare adeguatamente – idest criticamente - una società di uomini liberi e di uguali. Se si considera l'autentico disastro morale e civile nel quale siamo attualmente precipitati, è allora indubbio riconoscere come la figura morale di Martinetti si stagli, ancor oggi, in tutto il suo fascino e in tutto il suo autonomo valore etico-civile e morale, per spronarci a resistere e lottare, con coraggio e decisione, contro tutta la viltà che ci assedia per ogni dove.

RECENSIONE

Augusto Cavadi, *La rivoluzione, ma a partire da sé. Un sogno ancora praticabile*, I-POC, Milano 2014, pp.108.

L'attività bibliografica di Augusto Cavadi (Palermo, 1950), docente di storia e filosofia presso il Liceo classico "G. Garibaldi" di Palermo e consulente filosofico di "Phronesis", è assai vasta e variegata. Oltre a scrivere di filosofia e teologia, da decenni Cavadi è impegnato in prima persona in uno strenuo *Kulturkampf* contro mafia e mentalità affini, sia attraverso la Scuola di formazione etico-politica "G. Falcone" da lui fondata nel 1992, sia dalle colonne dell'edizione palermitana de *La Repubblica*. Ma il tratto distintivo del nostro, il suo dinamico "ecce homo", è la disinvolta semplicità con cui riesce ad incarnare il binomio "filosofia-vita", nelle molteplici attività di pratica filosofica da lui ispirate e condotte, dalle "Vacanze filosofiche" al "Festival della filosofia di strada". Il filo rosso di tali pratiche è quello di creare le condizioni umane ed ambientali più adatte affinché la gente possa concretamente fare filosofia, mettendosi in gioco in prima persona, a prescindere dai "tecnicismi" della materia. In tre parole, si tratta dell'arte di "mediare", "stimolare", "ascoltare".

Se l'ascolto è, in certo senso, propedeutico (e successivo) alla scrittura, l'ultima fatica editoriale di Cavadi si prefigge di dar corpo a quell'azione di mediazione culturale e di stimolo che caratterizza il suo impegno filosofico e civile *de visu*. Lo stile è semplice, diretto, a volte quasi "confidenziale", senza fronzoli accademici. Il tema che viene preso di petto di grande attualità: il "disimpegno", l'abulia intellettuale, morale, esistenziale e politica che, per alcuni versi, caratterizza la società contemporanea, sintomo e causa, a sua volta, di un disagio, un "mal di vivere", che, certo, riguarda tutti, ma investe in prima battuta e in maniera più cruda i nostri giovani. Ecco perché ne consiglio la lettura soprattutto a chi a scuola ci sta, sforzandosi ancora di credere, nonostante tutto, nella sua – personale e dell'istituzione – alta missione formativa e civile. Può servire come spunto di riflessione da condividere con i ragazzi, anche in classe, ma non ne escludo affatto un utilizzo "auto-terapeutico". Un "tonico" da assumere in quei momenti di "grigiore" esistenziale e professionale in cui le nostre personali capacità di automotivazione e di attribuzione di senso, tra i banchi di scuola, vengono messe a dura prova.

Questa sorta di *vademecum* dell' "orientamento autobiografico" si articola in dieci passaggi progressivi, corrispondenti ad altrettanti capitoletti.

Uscire dal disimpegno. Che, al giorno d'oggi, non è l'*otium* di classica memoria, ma piuttosto indizio di una dilagante crisi spirituale. Non ci s'impegna più in nulla, perché tutto appare indifferente, svuotato di significato. Per poter dedicare la propria vita a qualcosa che valga davvero la pena è necessario "credere" in un ideale. Tramontate le ideologie e le grandi narrazioni storico-politiche che pure, dopo la morte di Dio annunciata dal folle uomo della *Gaia Scienza* nietzschiana, hanno caratterizzato il cosiddetto "Secolo breve", ci si ritrova sempre più spesso confinati nel proprio piccolo io, all'insegna di un individualismo spinto all'estremo, banalizzante e, dunque, "soffocante", fonte di infelicità. Eppure, a ben guardare, l'assunzione di questa prospettiva, nella quale più che vivere "ci si lascia vivere", presuppone l'accoglimento, quasi sempre acritico ed irriflesso, di un'ideologia talmente totalizzante da confondersi quasi con la percezione della realtà stessa, al punto da farci convinti che «la realizzazione autentica di un uomo si possa misurare con il metro della carriera, del successo economico, della scalata al potere politico, delle esperienze sessuali da collezionismo tronfio».

Un primo orientamento: darsi un progetto. Discusse diagnosi e prognosi, rimanendo sempre su un terreno, per così dire, empirico e zetetico, mai dogmatico, il nostro suggerisce che il primo passo per uscire da questo stato endemico di inerzia esistenziale debba consistere nel rivitalizzare la propria capacità progettuale. Si potrebbe cominciare col ritagliarsi uno spazio quotidiano di riflessione, magari nutrito di buone letture e di condivisione dialogica e comunitaria. Poi, strada facendo, occorrerebbe darsi una “gradualità di obiettivi”, distinguendo ciò che è fondamentale e fine a se stesso, da ciò che è solamente accessorio o strumentale. Il che, naturalmente, richiede un auto-esame attento e coscienzioso, di chiara ispirazione socratica. Non è cosa facile. Perché sulle prime bisogna vincere le proprie resistenze personali, facendo emergere la reale trama su cui ciascuno intesse, spesso in maniera incosciente, opere e giorni. E, si sa, conoscersi fa “male”, è medicina ben amara da mandar giù. “Progettare” significa saper cogliere, nell’odierna sinfonia del “politeismo di valori”, l’ “accordo” che meglio esprime la propria natura interiore, per poi adottarlo consapevolmente ed intenzionalmente nel quotidiano. In ultimo, pur senza assolutizzare ciò che “Assoluto” non può essere, occorre che il singolo, come ci ricorda Kierkegaard, si assuma la responsabilità della sua scelta.

Un secondo orientamento: essere fedeli al reale. Il termine “realtà” è certamente problematico, oggetto di ricerca filosofica. Ma con questa espressione s’intende qui la capacità di trascendere i ristretti confini del “soggettivismo” (o egocentrismo) che caratterizza il pensiero dominante del nostro tempo, con le sue derive relativistiche e nichilistiche, mettendosi in ascolto del mondo fenomenico, interiore ed esteriore, e riscoprendo la gioia e lo stupore di provare a “leggere” il mondo come se ogni volta fosse la prima. All’inizio ci vuole molto coraggio, perché gli stereotipi, le etichette che appiccichiamo sulle cose, sono come grucce alle quali ci appoggiamo, zoppicando, di giorno in giorno. Allora provare a ricrearsi un “senso del reale” significa *d’emblée* gettarle via, assumersi il rischio della vertigine, mettendosi alla prova. Un vero e proprio “cammino iniziatico”, che l’autore esemplifica menzionando, tra gli altri, il *Siddharta* di Hermann Hesse. Nelle piccole come nelle grandi cose, il mondo fa risuonare la sua voce, ci sfida ad andare oltre gli angusti confini del nostro piccolo *io*, c’impone la necessità di dar significato a ciò che è. Dal problema del male, della sofferenza, del destino di morte che caratterizza la nostra e l’altrui finitudine, veniamo sollecitati, bruscamente, a prender posizione rispetto ai fatti della vita. Lì, dove ci attende l’Altro.

Un terzo orientamento: non perdere la fiducia nell’essere umano. L’Altro, seguendo il pensiero di Emmanuel Lévinas, è innanzitutto il suo volto, quel “prossimo-persona” che costituisce la pietra angolare della nostra tradizione etica e spirituale. Cavadi, pur svolgendo la sua riflessione all’insegna del “laicamente corretto”, non fa certo mistero, tra le pieghe del testo (e palesemente nell’introduzione), della sua originaria ispirazione cristiano-cattolica, sia pure da anni oltrepassata in una prospettiva di saggezza planetaria “oltre-cristiana” e “multiversale” – lo dico a beneficio del lettore che s’imbattesse per la prima volta in uno scritto del nostro. L’esperienza dell’Altro è, per sua natura, ambigua. Dalle persone con le quali si è intrecciata – e s’intreccia – la nostra esperienza di vita, abbiamo sin qui ricavato tutto e il contrario di tutto: grandi affetti, emozioni, slanci ideali, ma anche chiusure, cocenti delusioni, persino sofferenze inaudite. Se poi allarghiamo lo sguardo dalla nostra storia personale alla storia dell’umanità, il quadro si tinge di tinte immensamente più fosche. Eppure, dobbiamo prender atto che se non coltiviamo una “fiducia” di fondo nelle possibilità etiche e spirituali dell’umanità che è in noi e nel prossimo – “fiducia” o “fede” cristianamente declinata – ebbene, ogni forma di progettualità e d’impegno sfiorisce e vien meno. Ci s’impegna per l’uomo e perché nell’uomo si *spera*.

Un quarto orientamento: la fiducia nell’amore. Senza amore, senza passione, senza dedizione per *qualcosa* di “ulteriore”, per un ideale – che, a ben guardare, ha *sempre* la “faccia”, lo sguardo di *qualcuno* - non si esce dalle secche dell’insignificanza, dell’inautenticità cui si condanna chi “sceglie di non scegliere”. Ma coltivare l’ideale di una società migliore significa imparare a superare la dimensione meramente storica e materiale dell’uomo, idolatrata e poi tradita, ad esempio, dalle forme di socialismo reale espresse nel corso del XX secolo, che pure, sulla

carta, s'ispiravano ad una concezione filosofica, quella marxista, di orientamento umanistico e filantropico. D'altro canto, non sulla convinzione dogmatica di possedere la Verità si fonderà la speranza di una società più giusta, bensì sul riconoscimento che la dimensione della ricerca della Verità – o, transitivamente, di Dio – è autenticamente costitutiva della natura umana e, dunque, insopprimibile. Cavadi esprime questo concetto facendo sua una definizione di Giorgio La Pira: «una città andrà bene per il cristiano quando ogni uomo avrà una casa e anche Dio avrà la sua». Una casa aperta a tutti, credenti e laici – atei compresi, perché l'unico "ateismo" che andrebbe bandito è quello che, in maniera violenta e settaria, confligge con un certo teismo altrettanto intollerante ed oscurantista – per "pregare" ovvero, parafrasando il teologo gesuita, Karl Rahner, "per porsi, con spirito di accettazione, dinanzi al mistero ineffabile di Dio" (o della Vita). Ma quale Dio? Il divino, l'ineffabile, non può che caratterizzarsi come "trascendenza", "ulteriorità", "mistero", "Al di là di tutto". Tanto più se vogliamo provare ad armonizzare la nostra scelta di vita con la causa di un rinnovamento della dimensione spirituale dell'uomo a livello planetario, in senso ecumenico e trans-culturale. In questa direzione dobbiamo orientare i nostri passi, coltivando fedeltà al reale, fiducia nell'essere umano e nell'amore. E lungo la strada, camminando, può capitarci di avvertire la presenza di un altro viandante, Gesù di Nazareth, uno che non ha "verità *prêt-à-porter*" da suggerirci, né leggi da dettarci, né liturgie da imporci, bensì con la sua presenza ci fa concretamente dono della possibilità di un modo di vivere riassumibile nella formula: « "Abbi fiducia nel Padre e renditi solidale con i fratelli". Non è la risposta a tutti i problemi della vita, ma è la chiave per affrontarli nella prospettiva vera». Si può prendere o lasciare. Ma da soli, alla fine, non si va da nessuna parte.

La dimensione personale dell'impegno. Stabiliti i criteri valoriali fondamentali, l'autore prova a tradurli in suggerimenti pratici. Anche in questo caso, socraticamente, egli si astiene dal trasformarli in "dogmi". Si tratta di indicazioni che ognuno proverà a sperimentare a modo suo, a seconda delle inclinazioni personali e delle condizioni socio-ambientali in cui si trova. Ecco, in sintesi, come si declina questa sorta di "tetrafarmaco" per la cura di sé: 1) *vigilanza intellettuale*, quella che gli stoici antichi chiamavano *prosoché*, ovvero sforzarsi di maturare – soprattutto a scuola *utinam!* – una disposizione pratica verso la riflessione, la rielaborazione critica delle informazioni e delle idee, la creazione di uno "spazio interiore" in cui possa scoccare, meraviglia, la scintilla della libertà; 2) *fruizione della bellezza*: educarsi alla bellezza, alla placida-sconvolgente pratica dell'*inutile*, del fine a se stesso, riscoprire l'arte della contemplazione ("*teoresi*") attraverso il quotidiano esercizio del leggere buoni libri, della degustazione di una mostra o di un museo, dell'ascolto di un brano di musica classica, a parziale compensazione dell'influsso operato dal pensiero dominante, superficialmente utilitarista, economicista e tecnocratico; 3) *sobrietà e rispetto ecologico*: prendere coscienza della naturale interrelazione di tutto col tutto e trasformarla in comportamenti moralmente ed ecologicamente sostenibili, dal risparmio di cibo ed acqua, all'uso di mezzi non inquinanti per spostarsi, alla questione del corretto riciclaggio della spazzatura, ecc.; 4) *dialogo, senza riserve*: la più socratica delle massime – dialogare, dialogare sempre dialogare (con gli altri, ma anche con se stessi): ne abbiamo un bisogno quasi disperato in una società dove la capacità di ascoltarsi vicendevolmente risulta sempre più compromessa, un bisogno che dà quasi dolore fisico.

La dimensione sociale dell'impegno. Dall'ambito personale a quello sociale (ma già prendersi cura di sé rappresenta, in un certo senso, una forma di impegno "sociale"), ovvero a quella del *volontariato*. Non come partecipazione *una tantum*, a tempo perso, per motivi fintamente filantropici a questa o quella iniziativa, ma come impegno serio, costante, fattivo e critico, sia, se possibile, nella dimensione locale, sia in quella nazionale e globale. Perché come ci ricorda Antonio Gramsci «il singolo può associarsi con tutti quelli che vogliono lo stesso cambiamento e, se questo cambiamento è razionale, il singolo può moltiplicarsi per un numero imponente di volte ed ottenere un cambiamento ben più radicale di quello che a prima vista può sembrare possibile».

La dimensione politica dell'impegno. Tralasciare la sfera dell'impegno politico – nonostante si sia oggi ben lontani dalle condizioni “naturalmente politiche” in cui viveva l'uomo greco – è impossibile. Del resto, come recita il noto adagio, “se non ti occupi di politica, sarà comunque lei ad occuparsi di te”. Anche in questo caso non esiste una ricetta precisa: già cercare di utilizzare correttamente i mezzi istituzionali a nostra disposizione per controllare chi è preposto alla cura della cosa pubblica è gran cosa. Importante è formarsi una coscienza politica sin da giovani. Alla fine, però, politica significa *militanza*. Non si può far veramente politica senza schierarsi. A condizione che la politica mantenga un “volto umano”, ovvero che non sia separata dal retroterra intellettuale e morale dei suoi attori, ingenerando contraddizioni, artifici e sofisticazioni che lo stesso Machiavelli guarderebbe con estremo fastidio. Alcuni “mezzi”, ad esempio la “non-violenza”, non possono essere, a nessun costo, oggetto di negoziazione: ne va dell'integrità della persona che agisce e della comunità nel suo complesso. Con l'augurio che i figli dei nostri figli possano crescere in un paese in cui “onestà” e “furbizia”, “fattività” e “successo” non abbiano lo stesso – dolorosamente contraddittorio – corso presso la pubblica opinione.

Vivere felici: da dove parte, e dove arriva, la vera rivoluzione. In ultima istanza, il tema della “rivoluzione” e dell' “impegno”, in termini pratico-filosofici ha come punto di partenza e punto d'arrivo, circolarmente coincidente, quello della felicità, felicità “desiderata”, felicità “disperata”, felicità realisticamente possibile. Ma anche felicità scelta e praticata consapevolmente, almeno come conato, tentativo che ogni giorno si rinnova nell'esperienza personale. La ricerca della felicità in filosofia non può andar disgiunta dalla domanda intorno all'uomo (chi sono?) e intorno al senso della vita (perché sono? da dove vengo, dove vado?). Perciò la questione del viver felice non può esser correttamente posta se non adottando quello spirito multiprospettico e complessivo al medesimo tempo (“complessivo” nel senso di capace di accostarsi alla totalità e di coglierne la complessità armonica delle parti) che è e rimane peculiare dell'indagine filosofica. Di fare filosofia, insomma, abbiamo bisogno, di questa “rivoluzione”, sempre attuale proprio perché così “inattuale”. Questo è il significato, in essenza, del libro di Cavadi. Significato che, come ho mostrato sopra, nel suo caso non si limita a giacere supinamente sul piano libresco dell'esercizio intellettuale – peraltro fondamentale – ma s'industria a tradursi in modo di vivere, si fa appello, richiamo, che è al contempo seduttivo ed irritante, perché attrae, convince, ma poi richiama all'ordine, alla durezza della realtà, alla fatica dell'impegno quotidiano.

Alcuni compagni di viaggio. Il libro si chiude con una bibliografia commentata “autobiograficamente”. I “compagni di viaggio” sono le letture con cui Cavadi ha “scritto” la sua storia personale, che lo hanno spinto da giovane ad impegnarsi nello studio, nel volontariato, in politica, che lo hanno sorretto nei momenti difficili, lo hanno ispirato quando il richiamo di affetti e spiritualità si faceva insistente e finanche mordace. Quest'ultimo capitoletto è un po' una confessione, che, se possibile, rendere ancor più prezioso il libro: “ho scritto di me, eccomi qua”. È un gesto di parresia.

Francesco Dipalo

RECENSIONE

Armando Girotti, ESSERE E VOLERE: l'io tra volontà, emozioni e felicità, Pensa Multi-Media Editore s. r. l., Lecce 2013, pp. 196.

Può apparire insolito che un'opera dal titolo così arduo, e che può imporre un timoroso rispetto ai non addetti ai lavori, si apra con una poesia. Quello che stupisce, infatti, e incanta di quest'ultima "fatica filosofica" di Armando Girotti è, innanzitutto, l'*ouverture*: una toccante lirica in cui trascolorano suggestive immagini dietro le quali si ammantano i cari suggerimenti di un vegliardo a un giovane (figlio o nipote), che si apre alle incognite della vita. Non credo sia una scelta casuale. Credo, invece, che l'autore ci voglia suggerire un percorso proprio a partire dalle suggestioni poetiche trasmesse da questo toccante inizio. Così, almeno, io ho voluto leggere l'opera. Leggerla attraverso il soffio della sera e la gemma frizzante della giovinezza, le foglie staccate dal ramo, che volteggiano in un'aria rarefatta, e i garruli nidi ove piccoli indugiano prima di spiccare il volo verso la libertà. Nulla di più lontano dalle severe cattedrali metafisico-filosofiche e delle *summae* teologiche dei grandi maestri del pensiero occidentale, nelle quali si dibatte e, spesso, s'infrange, la grande diatriba sulla *libera volontà*, il grande tema che costituisce l'assunto fondante di tutta l'analisi proposta dal testo, e da cui rampollano, successivamente, ma anche in concomitanza, i temi delle sensazioni, delle emozioni e della felicità.

Pur cosciente che ogni argomentazione muove da un *preconcetto di base* che orienta il proprio ipotizzare, Girotti, con la competenza che gli deriva dal suo alto profilo culturale e didattico-educativo, avvia un'articolata e approfondita analisi sull'argomento con lo sguardo di chi vuole andare oltre a quanto ha sostenuto per molto tempo il pensiero occidentale. E pur esprimendo un doveroso rispetto nei confronti della fredda ragione cartesiana, non disdegna di assestare qualche buon colpo di maglio a questa "matrona", che pretende, a dirla con Kant, di farla da padrona in casa altrui, rifiutando l'apporto di tutte quelle componenti che costituiscono l'io nella sua interezza. Per troppo tempo, ci dice l'autore, la filosofia ha posto la razionalità "come faro illuminante della volontà, relegando come intralcio tutto ciò che ragione non era".

Purtroppo, per motivi editoriali – di spazio e di facile divulgazione – non ci è permesso di ripercorrere tutto il complesso itinerario d'analisi e di approfondimento che Armando Girotti propone nella sua opera. Mi limito a toccare i nodi tematici che mi sono sembrati la chiave di volta per cogliere quella dimensione profondamente umana del *libero volere* che sa donare la gioia di vivere, cioè quella felicità a cui ogni uomo, riconciliato con tutto se stesso, aspira.

Innanzitutto l'autore ci invita a rivedere con coraggio la posizione cardine dell'immaginario occidentale, quella dualità corpo-anima, il più delle volte l'un contro l'altro armati in singolar tenzone, cercando invece di coglierne l'ordine e l'armonia, per meglio comprendere le stesse scelte della volontà, perché "non è la sola volontà a decidere, ma l'intera struttura dell'io", pur coordinata dalla sua razionalità. Da sempre il dibattito sul tema della "libera volontà" è stato piuttosto "arroventato" e ha preso strade diverse, a seconda del punto di vista da cui il pensatore è partito, fornendo spesso la visione d'un "uomo menomato", scisso in polarità contrapposte, votato alla sudditanza nei confronti della ragione discorsiva, unica capace di discernere il bene dal male. Il tutto, poi, proiettato su una visione sfiduciata della vita e dell'uomo. Non è, forse, in questa sfiducia, si chiede l'autore, che è da ricercarsi il tentativo di trovare altre risposte più consolanti, magari provenienti da "tradizioni diverse"?

Per questo Girotti, pur compiendo un percorso che lo porta a sviscerare tanta parte del pensiero occidentale già dai suoi albori, sembra privilegiare correnti filosofiche a noi più vicine, perché in esse il tema della libertà, considerata nel suo rapporto problematico con la volontà, viene visto in una dimensione più autenticamente “antropologica” e di relazionalità con l’altro da sé. Pertanto, non più, o, se vogliamo, non solo un’indagine “a servizio” della metafisica in senso lato, né della teologia *tout court*, ma un’analisi che si articola soprattutto sul piano dell’antropologia e di quelle correnti filosofiche e scientifiche che hanno come oggetto privilegiato l’indagine sull’uomo. Ne emerge una volontà in *libertà vigilata*, che, pur sotto l’occhiuto controllo dell’intelletto, si sente condizionata pure da altri fattori, una volontà “preda dell’io”, meglio dell’*io-in-situazione*, in cui giocano emozioni, istinti, passioni, che chiamano all’appello non solo la volontà, ma la stessa ragione, essa stessa legata a valori, congetture, pareri, teorie, utopie. Così, ogni riferimento valoriale ed etico trova il suo fondamento sulla categoria uomo, nel quale si innesta la stessa dimensione religiosa, vista attraverso il “farsi uomo di Dio in Gesù Cristo”, e il cui messaggio trova nell’apertura all’altro e nell’amore ogni sua giustificazione. C’è una considerazione che ho sentito come centro tematico di tutta l’opera: “... *la considerazione della volontà libera andrebbe rivisitata in un’ottica non più legata all’aut-aut che divarica le azioni in buone e disoneste [cattive], ma in azioni più o meno buone, sempre legate ad una positività, seppur minima. L’unico addebito che si può fare al soggetto, dunque, concerne non tanto l’imputazione della volontà quanto il fatto che l’io non sia educato assumendo, come punto forte della sua evoluzione, quei valori impliciti nella natura che trasformano ogni essere in un soggetto portatore di giustizia, di bene, in una parola di amore, perché il codice genetico dell’umanità, tesa all’autoconservazione e contraria all’autodistruzione, è l’amore. Questo è il dna dal quale non si può fuggire; questo è il fondamento ontologico della persona.*”

Per concludere, l’autore ci vuole suggerire che ogni volontà veicolata dall’intelletto impoverisce l’uomo, perché lo priva di quella caratteristica fondante la sua attività: l’amore, che non proviene né dalla volontà né dall’intelletto, ma che è quell’incanto trascinate all’origine di ogni nobile aspirazione e della stessa fede. Ed è quel fuoco che dà luce alle innumerevoli facce del luminoso diamante che vive in ciascuno di noi e che chiamiamo *felicità*. Una felicità che trova la sua autenticità nell’apertura all’altro, e, ancor più, in una prospettiva che oserei definire spinoziana, nel Tutto dell’Universo. Quella felicità e quella gioia del vivere che ho sentito palpitare all’inizio dell’opera, nel messaggio di speranza consegnato da un *avo* al giovane figlio, o nipote, che si apre all’incanto della vita.

Mario Simonato

RECENSIONE

Allen Frances, *La diagnosi in psichiatria. Ripensare il DSM-5*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, pp. 254.

Il libro è presentato dall'autore come uno strumento sintetico e agevole, per riconoscere e codificare in modo rapido e accurato le principali malattie mentali. È rivolto a coloro che si interessano dei problemi psichiatrici per diversi motivi. Agli esperti sono forniti utili indicazioni, per effettuare correttamente le loro diagnosi, agli studenti è presentata una panoramica essenziale dei disturbi psichici, perché siano avviati a ricevere un'adeguata preparazione scientifica, ai medici di base è messo a disposizione un prezioso ausilio, per evitare di commettere errori nel prescrivere farmaci antidepressivi, infine ai pazienti e alle loro famiglie sono date informazioni necessarie, per riconoscere l'entità del proprio disagio.

Ogni capitolo è dedicato ad un genere di disturbo e alle sue sottospecie, di cui è riportato il corrispettivo codice ICD (classificazione internazionale della malattia). La loro trattazione è introdotta da una domanda di *screening*, per testare se in un ipotetico interlocutore, o in un suo familiare, si siano manifestati sintomi o atteggiamenti, quali indizi della malattia in questione. Segue la descrizione prototipica del caso indagato, con l'intento di illustrare le sue caratteristiche, comuni ad un campione rappresentativo di persone. L'analisi procede con la diagnosi differenziale, consistente in un elenco di fattori da escludere come determinanti per il verificarsi del disturbo psichico esaminato, al fine di ottenere una sua precisa definizione. Al termine di ogni capitolo vi sono suggerimenti diagnostici specifici, esposti per evitare il rischio di confondere situazioni patologiche con condizioni di normalità. Il libro si conclude con un'appendice, in cui le varie malattie psichiatriche sono identificate con i codici ICD-9-CM e con i più recenti codici ICD-10-CM. Sebbene Frances ritenga indispensabile tale operazione di classificazione, tuttavia, nell'introduzione del suo testo avverte che non sempre è possibile circoscrivere il disturbo in modo preciso, per cui è indispensabile delineare genericamente i suoi molteplici aspetti con la categoria "non specificato".

Nel mostrare la via per una corretta diagnosi delle malattie mentali, traspare nell'autore la convinzione che la psichiatria sia assolutamente necessaria, perché attraverso le sue cure contribuisce a far funzionare meglio la società. L'autore, però, assume anche una posizione critica nei confronti di questa scienza medica, in quanto, nel legittimo sforzo di allargare i propri confini, rischia di insinuarsi in ciò che è normale, procurando danni anziché vantaggi. A suo giudizio, non sempre la psichiatria, infatti, si attiene alle proprie competenze, per cui finisce per medicalizzare la normalità, favorendo l'uso di farmaci anche quando non è indispensabile. Da ciò ha origine la sua denuncia al DSM-5, accusato di incrementare il numero delle persone affette da psicologia mentale.

Il DSM è il Manuale Diagnostico Statistico dei Disturbi Mentali, elaborato dall'Associazione Psichiatrica Americana (APA) a partire dal 1952. Il progetto si propone di determinare le malattie psichiatriche secondo categorie, che, nonostante il loro valore convenzionale, consentono ai medici, agli psicologici e agli psichiatri di comunicare con un linguaggio chiaro e condiviso in tutto il mondo. Frances, che ha partecipato alla stesura del DSM-III (1980) e ha presieduto le *task force* del DSM-IV (1994), esprime un giudizio negativo sul DSM-5 (2013), in quanto, nell'aggiornare con una metodologia approssimativa il manuale precedente, rischia di aumentare l'inflazione diagnostica. I suoi principali moniti sono contenuti nei riquadri delle avvertenze, che nel testo seguono generalmente la diagnosi dei disturbi più importanti.

Per suffragare la sua tesi sulla necessità di ripensare il DSM-5, l'autore cita alcuni dati allarmanti, che proverebbero la diffusione soprattutto negli USA di disturbi di autismo, di deficit di attenzione/ iperattività e di disturbi bipolari. Secondo Frances, i recenti rilievi statistici sullo stato di salute mentale dell'odierna società non fotografano la reale situazione, perché dipendono dall'epidemia di diagnosi superficiali e dalle pratiche prescrittive poco rigorose. L'autore pertanto invita alla prudenza nell'effettuare diagnosi, soprattutto per i problemi psichici di minore gravità, risolvibili senza il ricorso ai farmaci. Occorre, a suo avviso, affidarsi al principio ipocratico, per cui si deve evitare di peggiorare le malattie attraverso l'uso dei medicinali. Le forme più lievi di malattia, infatti, possono avere un decorso naturale, mentre un intervento terapeutico può ledere gli equilibri psicosomatici della persona. Il DSM-5 nello sforzo velleitario di estendere il campo di indagine della psichiatria, per ridurre in categorie ben definite una vasta gamma di sintomi psichici, perde valore scientifico, smarrendosi in vaghe definizioni. Proprio la loro indeterminatezza paradossalmente comporta la comprensione di normali sofferenze in casi clinici bisognosi di cure, lasciando così adito alle case farmaceutiche di moltiplicare considerevolmente i propri introiti mediante persuasive operazioni di *marketing*.

In una avvertenza del libro, per esempio, Frances fa riferimento ai sintomi del lutto, che sono sovrapponibili ai sintomi della depressione maggiore lieve. In questo caso il DSM-5 commette l'errore di non considerare come valida la clausola di "esclusione del lutto", introdotta dai DSM precedenti, per la quale il disturbo depressivo maggiore non deve essere diagnosticato nei mesi immediatamente successivi alla perdita di una persona cara, salvo il presentarsi di sintomi gravemente invalidanti. Il DSM-5, quindi, rischia di trasformare il lutto in malattia psicologica da curare, considerando i consueti effetti che provoca, come la mancanza di motivazioni, la tristezza, la perdita di appetito, di sonno e di energia, come problemi patologici. Ciò induce ad assumere antidepressivi, con la conseguenza di medicalizzare una situazione normale di vita.

Gli aspetti negativi del nuovo manuale in parte sarebbero eliminabili, se si prendesse consapevolezza dei limiti della psichiatria. Frances ama ripetere che i suoi esperti non solo si trovano nella condizione dell'astronomia prima di Keplero e di Newton, della biologia prima di Darwin e di Mendel, della fisica prima di Einstein e di Bohr, ma si devono occupare di una disciplina ancora più complessa, essendo il funzionamento del cervello molto più complicato dei moti delle stelle, del comportamento degli organismi viventi, dell'interazione delle forze atomiche. Nonostante le difficoltà in psichiatria, nel costruire un modello semplice e condiviso, appaiano insormontabili, non si può desistere da questa impresa, per cui ci si deve impegnare a fare del proprio meglio con i mezzi a propria disposizione, soprattutto preoccupandosi di non arrecare danni all'umanità. È questo l'intento di fondo dell'autore nello scrivere il testo edito da Raffaello Cortina Editore.

In esso emergono le linee metodologiche, che la psichiatria, secondo Frances, deve seguire. Innanzitutto deve riconoscere che il suo oggetto è il paziente più che la malattia mentale. Proprio perché questa è legata alla sofferenza soggettiva, oltre alle dinamiche sociali, non è possibile trovare unanimità riguardo le soglie diagnostiche di un disturbo, per cui non si deve avere timore nell'usare la ricordata categoria "senza specificazione". Ciò non significa che si debba rinunciare ad operare per classificazioni, perché da Linneo in poi esse costituiscono il criterio epistemologico delle scienze sperimentali. Frances è convinto che per giungere ad una classificazione logica delle malattie mentali, occorra partire da una descrizione molto chiara dei fenomeni psichici attraverso un intimo colloquio con il paziente.

A suo giudizio, l'obiettivo della psichiatria consiste nell'unificare i modelli di spiegazione mediante costrutti. Questi, pur essendo basati su dati osservabili, rappresentano categorie logiche, cui spesso, però, sfugge la piena comprensione dei sintomi a causa della loro eterogeneità non riducibile interamente a schemi. Si ha l'impressione che Frances riprenda alcune tesi del positivista Spencer, per il quale i concetti scientifici sono *a priori* relativi, la cui funzione di unire i fenomeni concreti è provvisoria e modificabile attraverso la lenta azione

dell'esperienza. In questo approccio scientifico ai problemi psicologici, a mio avviso, sta il limite della moderna psichiatria, cui non si sottrae nemmeno Frances, nonostante il suo atteggiamento critico verso i suoi ultimi esiti. Egli, infatti, si inserisce all'interno della cultura psichiatrica americana, che si contraddistingue per essere pragmatica, rifiutando riferimenti teorici e preferendo definire i disturbi mentali in base a quadri sintomatologici, raggruppati su basi statistiche.

Roberto Berlato

RECENSIONE

Ch. Gg. Fairburn, *Vincere le abbuffate – Come superare il disturbo da binge eating*, Cortina editore, 2014.

Anima e Corpo per secoli e per molte scuole di riflessione sono stati posti in un rapporto dicotomico, se non dualista, per rappresentare ed opporre tra loro le ragioni della vita spirituale e quelle della vita materiale, illustrando spesso i lamenti ed i travagli dell'anima imprigionata nel corpo ed il suo desiderio di liberarsene per tornare ad essere puro spirito e così godere delle gioie della perfezione e della santità. L'idea di queste rappresentazioni sta ancora spesso a proporre in modo allegorico un modello della psicopatologia dei disturbi del comportamento alimentare fondato sul drammatico confronto della mente e del corpo che si sviluppa come esito dissociativo di difficoltà del processo di integrazione psicosomatica che caratterizza la vita psichica. Nel caso della prospettiva proposta da Ch. G. Fairburn, psichiatra oxoniense autore di "Vincere le abbuffate", infatti, il trattamento dei disturbi alimentari e nella fattispecie del *binge eating*, ovvero della compulsività alimentare, sta nel sano recupero della relazione corpo/mente così come impostata dalla relazione aristotelica del sinolo.

Il saggio opera una riflessione sul tema che sottende importanti sguardi teoretici pur convogliandoli sul piano fenomenologico e terapeutico, offrendo soprattutto un piano/programma di aiuto o di autoaiuto che attualmente è qualificato con il livello massimo di attendibilità da parte del National Institute for Clinical Excellence, ovvero con la qualifica di eccellenza nella scala dei trattamenti del disturbo.

La premessa fenomenologica del saggio esplora i diversi fattori di rischio per la insorgenza del *binge eating* inteso come impulso all'alimentazione incontrollata: dai processi sociali alla identità di genere, dalla etnia alla classe sociale, dalla fase di maturazione corporea ai problemi in famiglia, siano essi alimentari o di altro genere. La problematica ricorrente, tuttavia, appare essere quella connessa a due fattori chiave, ovvero la dieta e il desiderio di cambiamento, questo ulteriormente connesso a negativi stati di animo che si cronicizzano e divengono parte, anche se ingombrante, del self.

In merito alle diete estreme, Faiburn è netto nel definirle modaiole, in quanto dettate da modelli fisici che nelle diverse epoche vengono a consolidarsi nell'immaginario collettivo, sempre insane, pur quando offrono la illusione di benessere soprattutto nei primi tempi, e incapaci di distinguere e fasi della perdita ponderale con quelle del mantenimento, pure oggetto di rigida disciplina. Gli effetti fisici e psicosociali di tali diete sono parte integrante delle disfunzionalità, in primis di quelle connesse alla abbuffata, sintomo o meglio caratteristica del *binge eating*.

Sull'altro versante, il disagio e la disfunzionalità assumono spesso il ruolo di costante esistenziale attorno al quale costruire il *self*, in un vortice di autolesionismo che conduce a sua volta a una sorta di suicidio simbolico: la vergogna, il disagio, vengono ad essere il motore della impossibilità o meglio della non volontà al cambiamento, nel permanere della inazione vittimistica.

Con uno stile sobrio e pragmatico, come la scuola anglosassone insegna, Fairburn conduce allora, attraverso una analisi clinica, socio antropologica e teoretica, dalla terapia invasiva e traumatica a quella dell'autoaiuto, sia esso etero o autodiretto e stimolato, per recuperare il sinolo.

Questa forma di terapia passa attraverso la consapevolezza acquisita con una corretta informazione dei comportamenti che generano benessere, o meglio un benessere complessivo in rapporto al tema del corpo e dell'autostima: la premessa della terapia, dunque, sta nel riconoscimento sia della complessità clinica, sia delle proprie difficoltà, al fine di sviluppare scelte autoefficaci controllando i fattori interagenti entro una logica di cambiamento.

La terapia cognitivo-comportamentale alla base del programma di auto aiuto compone poi il programma di *step* additivi, con consigli da seguire giorno per giorno che possono rivelarsi anche difficili e pertanto particolarmente importanti da perseguire. Il tempo di realizzazione del programma è ampio, non ristretto - dai 4 ai 6 mesi - e presuppone pazienza e tenacia per il raggiungimento dell'obiettivo al fine di mantenerne l'efficacia durevole, soprattutto se corredato da periodiche sessioni di revisione e di consolidamento settimanale. Il primo step ricorda la importanza del cibarsi regolarmente, per passare poi alla fase che impone un regime alimentare vario che porta ad escludere ogni forma di liberazione corporea quali lassativi diuretici o conati autoindotti.

La terza fase consiste nel sostituire le abbuffate con attività alternative e gratificanti, per poi procedere alla sessione del *problem solving*, ovvero dell'educazione all'identificazione del problema del quale la abbuffata è sintomo e non oggetto: imparare a decodificare le questioni, a destrutturarle per agire sui singoli elementi, è peraltro un viatico esistenziale a prescindere dalla soluzione del *binge eating*. Nella descrizione di questa fase, l'autore evidenzia lo sfondo anglosassone del *debating*, pratica sempre più diffusa negli istituti scolastici e sfondo della argomentazione logica che qui diviene terapeutica: il pensiero nella sua articolazione logica come struttura del benessere, dunque.

Si tratta infine di affrontare la preoccupazione per la forma del corpo al fine di mantenere i progressi e affrontare le ricadute, contemplando un dieta intesa come regime alimentare corretto.

Se Feuerbach ricordava come noi siamo *quello che mangiamo*, Fairburn sottolinea che siamo anche *come mangiamo*, poiché il cibo è anche nutrimento della mente e dello spirito, rivestendo molti significati affettivi, emotivi, sociali e simbolici, essendo il cibarsi un atto dotato di grande potere comunicativo e relazionale.

Cristina Boracchi