



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 36 – maggio 2016

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

ferruccio.de.natale@alice.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

philosophe0@tin.it

fabio.minazzi@uninsubria.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.

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
In ricordo di Fulvio Cesare Manara	ARMANDO GIROTTI, <u>In ricordo di Fulvio Cesare Manara</u> FULVIO CESARE MANARA, <u>Per un laboratorio di filosofia</u>
Riflessioni teoriche sulla didattica della filosofia <i>Opportunità di una didattica della filosofia pluralistica e multiculturale, contro un "pensiero unico della modernità". William James</i>	GABRIELE MÜNNIX, <u>L'idea di Nietzsche di una filosofia sperimentale Pluralità di prospettive e filosofia pratica</u> (Introduzione di RICCARDO SIRELLO, traduzione dal tedesco di VALENTINA GALIMBERTI)
Esperienze didattiche di Pratica filosofica <i>Il lavoro filosofico è propriamente – come spesso in architettura – piuttosto un lavoro su se stessi. Sul proprio modo di vedere. Su come si vedono le cose. (E su cosa si pretende da esse). Ludwig Wittgenstein</i>	<u>Premessa</u> PIERPAOLO CASARIN, <u>Appunti geo-filosofici verso la post Philosophy for children</u> SILVIA BEVILACQUA, <u>I due (:) punti della filosofia. Una possibile punteggiatura nelle pratiche di filosofia</u> ROBERTO FRANZINI TIBALDEO, <u>Dances with community / Balla con la comunità: che cosa significa facilitare una comunità di ricerca filosofica?</u> CRISTINA BONELLI, <u>Il coraggio e la liquidità: intorno alla pratica filosofica in classe</u> ROBERTO PEVERELLI, <u>«In lungo e in largo e in tutte le direzioni». P4C e pratica della filosofia</u>
Percorsi didattici: filosofia e cinema	DAVIDE ALLEGRA, <u>Cinema e didattica della filosofia: una proposta operativa</u>
Introdurre lo studio della filosofia	SERGIO A. DAGRADI, <u>Come andremo a incominciare... Materiali per una introduzione problematica alle origini del pensiero filosofico</u>
Esperienze SFI Ancona: Dove va la filosofia?	GIULIO MORACA, <u>Presentazione</u> PAOLA MANCINELLI, <u>Sapere confessante e simbolica della testimonianza: la teologia di P. Sequeri</u> MICHELE DELLA PUPPA, <u>La filosofia di fronte alle sfide delle neuroscienze</u> VITTORIO MENCUCCI, <u>Un'etica per il futuro</u>
Ancora in difesa della filosofia <i>Interventi di giovani studiosi e docenti nel Convegno di Venezia</i>	MARIO AUTIERI, <u>Chi ha diritto alla filosofia? Dotti, giovani e funzionari ministeriali</u> ANDREA GENTILE, <u>La filosofia nella ricerca della «vita autentica»: «conoscere se stessi» ed «essere se stessi»</u> EMMA NANETTI, <u>Pinocchio impara a pensare. Breve storia di un'avventura pedagogica</u> FRANCESCO PAPARELLA, <u>Deleuze e l'autoriflessione filosofica: specificità del discorso filosofico e giustificazione del diritto alla</u>

	<p><u>filosofia</u></p> <p>AURELIO RIZZACASA, <u>Dalle filosofie della crisi alla crisi della filosofia</u></p> <p>LUANA RIZZO, <u>Filosofia e impresa: una sfida?</u></p> <p>MARCO SIMIONATO, <u>Un criterio per identificare le pratiche filosofiche</u></p> <p>MICHELE SITÀ, <u>Per una filosofia della perplessità</u></p>
Recensioni	<p>ALESSANDRA MODUGNO, <u>Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola</u> (Marco Damonte)</p> <p>FRANCESCO DIPALO, <u>Nulla e dintorni. Aforismi per un anno</u> (Augusto Cavadi)</p> <p>G.P. TERRAVECCHIA – E. FURLAN, <u>Tesine e percorsi. Metodi e scorciatoie per la scrittura saggistica</u> (Armando Girotti)</p>

EDITORIALE

Mario De Pasquale

Questo numero della Rivista apre con il commosso ricordo di un nostro caro amico e collaboratore-redattore, Fulvio Cesare Manara, recentemente e improvvisamente scomparso. Armando Girotti ricorda la nobile umanità e la originalità del lavoro di Fulvio Cesare, con cui molti di noi hanno condiviso un lungo percorso umano e scientifico per il rinnovamento della didattica della filosofia, a partire dalla prima metà degli anni '90 del secolo scorso. Gli sono stato molto amico e lo stimavo tra i più originali ricercatori nel comune campo di ricerca che frequentiamo da decenni. Fulvio è stato tra i primi ad elaborare il modello laboratoriale nell'insegnamento della filosofia, a intuire la grande opportunità costituita dalle nuove tecnologie, tra i più sensibili verso la relazione educativa, verso il tema della comunicazione e soprattutto verso il ruolo dell'ascolto nella relazione educativa. Tutti ricordiamo il suo impegno per rendere la filosofia strumento di educazione alla pace e alla non violenza. Addolorati per la sua assenza, raccogliamo il testimone che ci offre e continuiamo idealmente la sua opera.

Nel lavoro di Gabriele Münnix, tradotto dal tedesco da V. Galimberti e introdotto da Riccardo Sirello è tracciata una originale proposta a proposito dell'insegnamento della filosofia. In un momento storico in cui anche le classi delle scuole superiori sono composte da alunni di diversa provenienza culturale, l'autore propone di attuare una didattica della filosofia pluralistica e multiculturale, contro un "pensiero unico della modernità".

Si percepisce in molti interventi una acuta sensibilità per il cambiamento dei paradigmi della didattica della filosofia in rapporto ai nuovi bisogni educativi delle nuove generazioni. Cristina Bonelli nel suo lavoro si chiede: quale filosofia e quale insegnamento della filosofia per le nuove generazioni di studenti? Quali sono i loro concreti e nuovi bisogni formativi? Come relazionare e coniugare la tradizione filosofica, e la formazione degli insegnanti, con i nuovi soggetti d'apprendimento? L'autrice è dell'opinione che la strada da seguire sia quella più dura, quella che richiede di mettersi in gioco e di re-inventare il ruolo di docente, per cui è richiesto "coraggio", non semplice abilità. Si tratta di far entrare la pratica della filosofia in classe, di smettere i panni del tradizionale insegnante dispensatore di conoscenze e assumere invece quelli nuovi del facilitatore-maieuta che dubita, fa domande, provoca e stimola. Il docente dovrebbe smettere di essere la voce dominante e, spesso, unica dell'ora di filosofia e prestarsi invece all'ascolto, al pensare-insieme con gli studenti per muoverli verso il pensare-ragionare.

C. Bonelli raccoglie cinque sguardi differenti sulla pratica della *Philosophy for children*, con l'intenzione comune di offrire nuove prospettive di un suo utilizzo. Gli interventi sono di Casarin, Peverelli, Bevilacqua, Tibaldeo.

Due interessanti riflessioni e proposte didattiche sono offerte ai lettori. La prima di Davide Allegra sul rapporto tra cinema e didattica della filosofia. Nella prima parte, tratteggia un quadro teorico di riferimento sulla questione del rapporto tra cinema e filosofia, a partire dall'analisi della ricca bibliografia disponibile sul tema. Nella seconda parte presenta un percorso che vuole essere un modello di uso didattico del cinema in filosofia. Il percorso didattico *Le umane passioni: Che cosa sono le nuvole? e l'Etica*, in cui il cinema si coniuga con il pensiero e i testi di filosofi come Spinoza e di scrittori come Pasolini. L'autore nella sua proposta tende a valorizzare sia i contenuti sia le forme del linguaggio del cinema, per unire le energie provenienti dalla forza euristica dei *percetti* per la creazione di *concetti*, sulla base delle vie di ricerca aperte da Cabrerias e soprattutto da Deleuze.

La seconda proposta didattica di Dagradi è un tentativo di dare inizio all'insegnamento della filosofia non dai presocratici ma da Platone, contestualizzando la nascita della capacità di astrazione del pensare filosofico all'interno delle dinamiche socio-economiche dell'antichità greca. Il pensare "astratto" della filosofia è messo in collegamento con l'attestarsi dell'uso della moneta, della *separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale*, con l'affermarsi della *scrittura alfabetica* e della laicizzazione delle forme di pensiero.

Giulio Moraca presenta e introduce le iniziative organizzate dalla Sfi Marche-sezione di Ancona in occasione della Giornata mondiale della filosofia, nei giorni 19, 20, 21 novembre 2015. L'intervento di G. Moraca verte sul futuro della filosofia, quello di M. Della Puppa, sulla sfida alla filosofia posta dalle neuroscienze, quello di V. Mencucci sul tema di quale etica possa prevedersi per il futuro, quello di P. Mancinelli della teologia di P. Sequeri.

Nella rubrica Difesa della filosofia pubblicano alcune ricerche presentate nel Convegno Nazionale di Venezia della Sfi del 2015, tesi a "difendere la filosofia". Sono diversi per contenuti specifici e per stile, ma tutti i lavori di Autieri, Gentile, Nanetti, Paparella, Ruzzacasa, Rizzo, Simionato, Sita si pongono questo nobile obiettivo.

Chiudono il numero le recensioni di Girotti sul volume di G.P. Terravecchia – E. Furlan, *Tesine e percorsi. Metodi e scorciatoie per la scrittura saggistica*, Loescher, Torino 2015, pp. 128, € 6,90, di Cavadi sul volume di Francesco Dipalo, *Nulla e dintorni. Aforismi per un anno*, Diogene Multimedia, Bologna 2015, pp. 169, euro 22,00, di Damonte, sul testo di Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014.

IN RICORDO DI FULVIO CESARE MANARA

Armando Girotti

Fulvio l'ho conosciuto quando, usufruendo delle 150 ore previste dall'ordinamento scolastico, si era iscritto al Corso di perfezionamento in *Metodologia dell'insegnamento filosofico* presso l'Università di Padova. L'ho subito notato per la sua grande capacità di stimolare i colleghi a riflettere su quanto si veniva discutendo e così l'anno successivo, da studente originale, è diventato mio collaboratore nei seminari, dove ha potuto dimostrare la sua calorosa professionalità.

Il laboratorio per lui era il punto fondamentale dove poter “fare filosofia” assieme agli altri, dove, come era solito dire, ci si doveva “sporcare le mani con delle esemplificazioni”; così nacque la sua tesi dal titolo “Per un laboratorio di filosofia”.

Siamo diventati amici ed abbiamo condiviso percorsi culturali girando l'Italia quando il Ministero ci coinvolse, presso l'Indire, nella preparazione informatica degli insegnanti di filosofia.

In quei frangenti la condivisione giornaliera della vita me lo ha fatto conoscere anche nella sua indole e nel suo essere persona aperta, cordiale, calorosa ed espansiva: un vero amico al quale mai mancava un sorriso per chiunque lo incontrasse.

Tutti i colleghi con i quali abbiamo avuto modo di collaborare culturalmente in più Convegni e in più Associazioni (sia nella Società Filosofica Italiana, sia in Athena – Forum per la filosofia) gli sono diventati amici e continuano a portare profonda stima e apprezzamento per il suo lavoro e per il suo pensiero che si è aperto, negli anni, alla riflessione sulla non-violenza, ispirandosi soprattutto all'opera di Raimon Panikkar e pubblicando anche un lavoro dal titolo *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*.

Si era laureato in filosofia alla Statale di Milano con una tesi sul *Concetto di eresia in Tommaso d'Aquino* e aveva iniziato la sua carriera di docente prima presso il Collegio vescovile Sant'Alessandro di Bergamo, poi a Clusone al “Fantoni”; da qui ha fatto il balzo entrando a far parte del mondo accademico. All'Università di Bergamo entrò prima come cultore nella Cattedra di Pedagogia sociale, poi come Ricercatore, quindi come Professore Aggregato di Pedagogia Sociale dove si è interessato soprattutto ai Diritti Umani.

La sua produzione, vastissima, è consultabile e scaricabile dal sito dell'Università: http://www00.unibg.it/dati/persone/2183/4709-studipublicazioni_eur.pdf.

Ultimamente si era interessato alla “filosofia per i bambini” i cui fondamenti si possono appurare soprattutto in un suo articolo: “Il rispetto dei diritti e il suo esercizio nella comunità di ricerca filosofica con i bambini”.

Fulvio, ci manchi, ma ci resta almeno il tuo pensiero dato alle stampe.

Abbiamo pensato di rendergli onore nel presentare in questa rivista la prima parte della sua tesi di Perfezionamento. La seconda sarà pubblicata nel prossimo numero di «Diogene Magazine».

Università degli Studi di Padova
Corso di Perfezionamento in Metodologia dell'Insegnamento Filosofico

PER UN "LABORATORIO DI FILOSOFIA"

Fulvio Cesare Manara

Premessa

Nel presente lavoro non intendo affrontare propriamente un discorso su filosofia e nuovi media, quanto piuttosto miro a pormi il compito di pensare il progetto di un laboratorio di filosofia che si faccia carico di assumere la questione delle tecnologie come sua componente sostanziale, sulla base della consapevolezza del fatto che se «le tecnologie sono artificiali», «l'artificialità è naturale per gli esseri umani», e che, in ultima istanza, l'intelligenza umana compie la sua evoluzione anche grazie alle "ristrutturazioni" del pensiero consentite da sempre nuove tecnologie della parola e della comunicazione.

1. Il punto di vista "interno": la pratica del filosofare, l'insegnamento e le tecniche

1.1. Si dice, a ragione, (e non è affatto una novità) che la didattica della filosofia abbia come suo obiettivo primario di far incontrare la filosofia così come essa è, e che si tratta di formare al pensiero filosofico, di far fare esperienza del filosofare, di guidare quindi e condurre l'allievo nell'esercizio dell'interrogare radicale,¹ per fargli provare di prima mano la fatica del concetto. Si dice, e giustamente, che non si tratta affatto di "trasmettere informazioni o conoscenze", di insegnare una tradizione culturale, bensì di attivare, in chi è coinvolto – attraverso essa – in un processo formativo, l'esercizio stesso del pensiero critico e speculativo.²

Sembra che da queste premesse segua la difficoltà – o la non auspicabilità – di prendersi carico delle *procedure* dell'attività didattica stessa. Sembra non sia il caso di individuare *metodologie*, quali che siano, in grado di garantire il raggiungimento di un pur così complesso obiettivo; insomma, di "didattizzare" la filosofia.³

¹ È infatti vivo, entro la nostra tradizione, un "filo rosso" su cui si possono chiamare a testimonianza, ad esempio Montaigne, Kant, Schopenhauer, ed una infinità di altri maestri del passato. Esso pone come compito della scuola filosofica l'obiettivo di "Insegnare a pensare".

² Basti come esempio quanto afferma Carlo Sini in un suo recente intervento (in «Informazione Filosofica», a.VII, n.32, giugno 1997, p.77): «Se si crede nella insostituibile efficacia dello studio della filosofia, bisogna prendere la filosofia per quello che veramente è, e non surrogarla con meri e perciò fatalmente dogmatici nozionismi sociologici, psicologici, antropologici, economici, con illusorie e presunte "metodologie didattiche", con scorciatoie "operative" (i famigerati "percorsi" all'insegna del "taglia e cuci" e del "fai da te scopiazzando qua e là", dell'informazione multimediale che sostituisce il pensare con il gioco dell'oca, e di altri alibi innumerevoli, purché evitino la fatica reale di leggere e di capire, e poi di ripetere e di esprimere in modo corretto ed efficace), infine con testi scolastici indigeribili da parte dei ragazzi e in realtà scritti per il comodo dei docenti, sempre più restii o addirittura incapaci di studiare, inventare, sintetizzare, spiegare, cioè di amare e frequentare davvero la filosofia (il che non potrà mai essere stabilito con decreto legge o monte ore, o suggerito dai cosiddetti corsi di aggiornamento, il cui livello è sovente quanto di più umiliante, vergognoso e cinicamente finto che si possa immaginare).

La filosofia, dicevo, va presa tutta intera e per quella che veramente è. Essa non è né agevolmente né proficuamente ripetibile in maniera metodologica (come se si trattasse di studiare a parte la mineralogia, ecc.). Questo non significa che si debba studiare tutta la filosofia (in pratica nessun filosofo, almeno dopo Hegel, ma anche prima, l'ha fatto). Si tratta di fare bene quello che si fa. Cioè si tratta di varcare la soglia della comprensione autentica, il che, com'è noto, non è in diretta o automatica relazione alla quantità delle nozioni che si apprendono».

³ Si v. anche l'intervento di M. Tozzi in «Comunicazione filosofica. Rivista Telematica di Ricerca e Didattica Filosofica», n.1, giugno 1997.

Da questo punto di vista, potrebbe sembrare perlomeno inutile affannarsi nel declinare un qualsiasi discorso metodologico, didattico, e men che meno porsi delle domande su quali siano i mezzi o le “tecniche” adatte ad esercitare tale didattica.

Il rischio che si corre, in questa prospettiva pur assai stimolante – e in gran parte condivisibile –, non è tanto di cadere nello spontaneismo, di affidarsi unicamente al genio del docente, al suo intuito. C'è, in effetti, il pericolo di procedere senza meta, senza cercare di progettarsi, correndo il rischio di perdersi nella pratica, di non raggiungere alcun obiettivo, o, peggio, di non porsi obiettivi di alcun genere. Piuttosto, il rischio più serio, è di non comprendere, ingenuamente, che le forme del pensiero sono pratiche dipendenti da tecnologie, a partire dalla parola orale, o nella cultura chirografica, o ancora in quella tipografica. Si corre il rischio di dimenticare che l'intelligenza, la coscienza umana, nel corso del suo sviluppo ha in larga misura “interiorizzato i suoi strumenti esterni”, che sono così divenuti «parte del suo proprio processo di riflessione».⁴

Ci si dovrebbe chiedere, pertanto, con estremo rigore, in che cosa consiste il filosofare, quali abilità di pensiero vi siano coesenziali, quali abiti di comportamento e atteggiamenti conducano a questa meta. E, di concerto, ci si dovrà chiedere quali siano le modalità più adeguate per far sì che si produca questa acquisizione di un *habitus* filosofante nei soggetti con i quali vogliamo interagire.⁵

In effetti, il filosofare, come pratica, non può dirsi “esente” da un momento tecnico. In questo senso, una veloce panoramica delle “pratiche” esercitate dai filosofi nel corso della storia, dal dialogo alla scrittura, dall'interrogare “radicale” alla progettazione e costruzione di sistemi di pensiero, ci conferma che non si può non riconoscere che l'apprendimento della filosofia e del filosofare si deve svolgere mediante un addestramento ed un esercizio, comporta in ogni caso l'acquisizione di abilità e di competenze intellettive e logiche, argomentative e critiche, e via dicendo.

1.2. La filosofia, i filosofi, vivono oggi, così come nel passato, perlopiù all'interno delle scuole. E, in ogni caso, la filosofia si presenta assai spesso, sia fuori che dentro le scuole, come una attività che manifesta una spinta ad essere diffusiva di sé — a generare, in chi è attratto dalle sue spire, nuove domande, altre ricerche: insomma, l'attività del filosofo genera, che egli lo voglia o meno, altri filosofi. Così, non si vede come chi esercita questa pratica non debba porsi, forse prima di mille altri, anche il problema della comunicazione. E tale problema piano piano tende a divenire quello centrale, nella misura in cui la “finalizzazione” dell'attività filosofica ad essere diffusiva di sé tende ad essere consapevole ed esplicita.

Così, anche nel territorio dei docenti di filosofia ci si comincia ad interrogare sulle “tecnologie per l'educazione”, ossia i media, i processi e strumenti, le tecniche comunicative. Si sente la necessità di far ricorso ad una comprensione più adeguata e attenta alla complessità del fenomeno “comunicazione”, ben oltre nozioni riduttive altrimenti supposte nel passato (comunicazione come “trasmissione di informazioni”, ad es.). Questa nuova esigenza è comunque sollecitata e favorita dall'enorme potenziamento, dalla vera e propria rivoluzione delle tecniche e tecnologie della comunicazione che è in corso nella società del nostro tempo. I cambia-

⁴ W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1982, p.122.

⁵ Lo stesso Sini, nel suo intervento sopra citato, indica di fatto alcune finalità ed obiettivi che dovrebbero essere preferibili, e quindi perseguiti: così afferma che l'insegnamento della filosofia dovrebbe guidare a “varcare la soglia della comprensione autentica”, “far amare e frequentare davvero la filosofia” stessa. E, nel suo intervento, declina alcune abilità, attività e operazioni intellettive che si dovrebbero realizzare per apprendere la filosofia: parla di “studiare”, “inventare” “sintetizzare”, “spiegare”, riferito al docente, e, riferendosi agli allievi, “leggere e capire”, “ripetere ed esprimere in modo corretto ed efficace”, di prendere “contatto diretto con la lettura filosofica”, e infine descrive la scuola di filosofia come il “luogo di un concreto esercizio di comprensione e formazione critica”. Se un docente prende sul serio questo punto di vista, si interrogherà di certo sulla sua stessa “frequentazione” della filosofia, sulla sua “passione” e, poi, inevitabilmente, su “come” diffondere il contagio di questa “passione”, di questa pratica, ai suoi allievi, su come “formare” alla filosofia “autentica” gli adolescenti che incontra ogni giorno.

menti in corso nei sistemi della comunicazione pongono interrogativi seri e significativi, che spingono a valutare non solo le nuove tecnologie, ma anche quelle “vecchie”, cui forse un tempo non si pensava affatto come a vere e proprie tecnologie (si pensi alla scrittura).

Sullo sfondo, ovviamente, debbono essere in ogni caso mantenuti anche interrogativi più tradizionali, ma non per questo meno sensati ed intriganti, quali ad esempio quelli sollevati da Kierkegaard, quando, ponendosi tra i primi la questione della comunicazione, rifletteva sulla importante distinzione tra comunicazione dei saperi e comunicazione etica.⁶

1.3. E se la filosofia fosse semplicemente intesa come “dottrina”, ossia come una tradizione culturale, come prodotto di questa tradizione depositato e consegnato nei testi dei filosofi del passato? È questa una prospettiva che spesso si sente ripetere, quando si afferma che l’insegnamento della filosofia non è diretto a creare nuovi “piccoli filosofi”, ma solo a “istruire” sulle dottrine dei grandi pensatori del passato.

Così, la filosofia e il suo insegnamento sarebbero intesi solo come un sapere tra i saperi, e come trasmissione di un sapere preconstituito. L’insegnamento della filosofia verrebbe così a trovarsi sullo stesso piano di un qualsiasi altro insegnamento di contenuti cognitivi. In questa prospettiva, esso dovrebbe in ogni caso porsi, come ogni altra pratica di semplice insegnamento, le domande sul “metodo” e sugli strumenti della didattica. Su come far “leggere” gli autori classici, come farli comprendere, e via dicendo. La didattica dovrebbe comunque guidare attraverso la pratica di alcune tecniche: appunto la lettura, la comprensione, l’apprendimento, e via dicendo.

Questo modo di vedere, spesso presenta fra i suoi presupposti la supposizione che la ricerca e attività di pensiero critico non siano *per tutti* ma solo *per pochi* (almeno non per tutti allo stesso modo). Si sottolinea la grande e incolmabile distanza che si frapporrebbe fra intellettuali e gente comune, e da questo si fa discendere quindi che la filosofia non è per tutti.

È certo questa prospettiva tipica della modernità. Per gli antichi, invece, poteva essere filosofo non solo chi era maestro, ma anche chi seguiva le dottrine della propria scuola, perché la filosofia era intesa come “maniera di vivere”, e l’apprendimento della filosofia come “esercizio spirituale”, vero e proprio “training”, capace di far compiere al soggetto che lo pratica una “conversione” in direzione di una vita autentica e pienamente consapevole.⁷ Con l’avvento della modernità si è operata una profonda trasformazione nella pratica della filosofia, che è diventata un linguaggio ed un sapere tecnico (un “discorso” filosofico, una “teoria”), rivolto a specialisti, esercitato da professori che parlano e scrivono per altri professori.

Così, si può oggi distinguere tra fare lezioni di filosofia (nel senso di *insegnare* quanto hanno scritto i classici), da un lato, e dall’altro, compiere un’esperienza di pensiero (filosofare), praticare la filosofia come attivo interrogare, e, ancora, tra entrambe queste attività e la “vita filosofica”, ossia *l’esistenza* filosofica (la filosofia come “maniera di vivere”).

1.4. Da quanto accennato nei punti precedenti, dovrebbe emergere senza ombra di dubbio non tanto e non solo che siamo di fronte alla chiara necessità di costruire nuovi modelli per la pratica dell’insegnamento della filosofia (magari ponendoci il compito di cercare una possibile integrazione fra i diversi punti di vista).⁸ Ma piuttosto e soprattutto intendo far presente che siamo di fronte alla opportunità di ripensare il nesso che si pone fra attività filosofica e tecniche comunicative, tra la filosofia e i media in cui essa si esprime e si comunica.

⁶ S. A. Kierkegaard, *La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*, in «Studi Kierkegaardiani», a cura di C. Fabro, Brescia, Morcelliana, 1957, pp.359-413.

⁷ Cfr. Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 1988, p.161 e 163, ed anche Giovanni Reale, *Saggezza antica*, Milano, R. Cortina, 1995, pp. 233 e sg.

⁸ Questo è un punto infatti su cui si va dibattendo da gran lunga pezza.

L'esistenza stessa della filosofia e di tutte le scienze e le "arti" (studi analitici dei procedimenti, come la Retorica di Aristotele) dipende dalla scrittura: questo significa che esse sono prodotte non dalla mente umana senza aiuti, ma dalla mente che usa una tecnologia profondamente interiorizzata, incorporata nei processi mentali stessi. La mente interagisce col mondo materiale in modo più profondo e creativo di quanto finora non si credesse. La filosofia, mi pare, dovrebbe avere più consapevolezza di essere un prodotto tecnologico, il che significa un tipo speciale di prodotto molto umano. La logica stessa emerge dalla tecnologia della scrittura.⁹

Si sente quindi vivamente l'esigenza di chiarire gli indirizzi di un "nuovo corso" didattico, che sia in grado di far tesoro della prassi sinora sperimentata, della ricchezza delle prospettive, senza didatticismi (tecnocrazia) ma anche senza soggettivismi e spontaneismi, senza ritorni alla prospettiva ingenua dell'indifferenza verso qualsiasi metodo e qualsiasi tecnica.

Mio intento in questo scritto è di richiamare l'attenzione sulla complessità del momento tecnico e tecnologico all'interno delle molteplici pratiche nelle quali si attua la didattica. Inoltre, chiarire la pervasività di questo momento, che attraversa la scuola di filosofia, in tutte le sue dimensioni, così come del resto, la stessa pratica filosofica in sé e per sé. E, in seconda istanza, sia pure in forma di schizzo, proporre un percorso basato sul ripensamento dell'intera prassi dell'insegnamento della filosofia alla luce del suo "momento" tecnico. E, quindi, non solo riflettere tecnicamente sulle tecniche del filosofare, per indicare la questione sul senso del nostro "abitare tecnico e tecnologico", ma riflettere criticamente su tale riflessione critica, o perlomeno identificarne l'istanza positiva. Infine, tener conto di tutto questo domandare nel definire e progettare un "laboratorio" di filosofia.

1.5. La possibilità, e poi la necessità, di porsi il problema delle tecniche educative non è dipendente dalla opzione di fondo sui criteri e i "principi" della didattica filosofica. La questione delle tecnologie dell'educazione, delle tecnologie degli ambienti formativi (per usare il linguaggio dei pedagogisti) e delle tecnologie della comunicazione si pone dal momento stesso in cui la pratica filosofica viene esercitata all'interno della scuola, o nella scuola si pensa di formare filosoficamente. Non è importante che si intenda la filosofia come dato culturale (insieme di un pensiero consegnato in una tradizione di testi per cui se ne può dare un "insegnamento" in senso stretto, perché essa è intesa come contenuto cognitivo), oppure se si pensa che la filosofia è una attività, un esercizio del pensiero (e allora si tratta di educare alla pratica filosofica, al filosofare). Il problema delle "tecniche" si pone a monte di una possibile scelta fra queste due diverse opzioni epistemologiche. *In primis* perché ciascuna di esse è segnata al suo interno, e inevitabilmente, da tecniche. Ma, in secondo luogo, perché tale questione è intrecciata con il classico problema di qualsiasi "metodo didattico" (e a scuola non se ne può proprio fare a meno). Ci si deve interrogare su ciò che si vuol "trasmettere" (o sulle abilità che si devono far acquisire o si debbono addestrare), ci si deve chiedere quale sia il fine che si vuol raggiungere, quali gli obiettivi, chi sia colui che "trasmette", chi colui che "riceve" e in che modo convenga procedere. E se si tratta di far compiere una esperienza, "confilosofare", credo sia chiaro che ugualmente non ci possiamo porre al riparo da questi problemi.

Mi sembra che le prospettive che ci troviamo di fronte delineino un duplice percorso, da praticare in modo integrato, pur nella "dialettica" esistente fra i due "rami", fra le due "direzioni".

A) Da una parte, il percorso identificato dall'esigenza ineludibile di "immersione" nel pensiero tecnico e tecnologico, e dalla necessità di acquisire una "padronanza" dei suoi "congegni" e "meccanismi". Così, prima di tutto, gli insegnanti di filosofia debbono lasciarsi interrogare

⁹ Walter G. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p.238.

dall'esigenza di "razionalizzare le pratiche", ossia dal problema tecnico: e debbono chiedersi, con spirito di ricerca aperto e problematico, quali siano i dispositivi orientati a condizionare le interazioni formative, in modo tale da favorire la probabilità del prodursi di determinati eventi auspicati rispetto ad altri. Non possiamo sottrarci all'esigenza di cercare "norme e regole", per quanto aperte e flessibili, a un "dominio di per se caotico di possibilità" come può essere quello che si crea in una classe in cui si avvia un corso di filosofia. Ogni pratica come la programmazione, la valutazione, o anche solo "dare un voto", rappresenta un "abito tecnologico" orientato, con le sue caratteristiche. Quale sarà la consapevolezza, la "padronanza", la capacità di disporre o non disporre, che l'insegnante deve avere? Lo stesso si può ovviamente chiedere per quanto riguarda le competenze nell'uso dell'elaboratore e dei nuovi media.

B) Dall'altra, muovere invece secondo lo spirito della filosofia (quello indicato da Heidegger, nel saggio citato). Questa seconda prospettiva consiste nel porre la questione della tecnica nel filosofare in modo da comprenderne il senso. Oltre che «perseguire e impiegare soltanto ciò che si svela nell'impiegare», come afferma Heidegger, è opportuno orientarsi a interrogarci sull'essenza della tecnica, che vuol dire (in termini non heideggeriani), portare l'uomo che vive nella tecnica e nella tecnologia a interrogarsi con radicalità su se stesso come "homo faber" ed homo "technologicus". Non solo abitare il mondo nei modi della tecnica e della tecnologia, ma "criticare criticamente questo abitare".

Occorre infatti sempre tener ben presente che la prospettiva filosofica si pone il compito di pensare la tecnica non solo come strumento, ma di cogliere il problema di «condurre l'uomo nel giusto rapporto con la tecnica».¹⁰

Occuparsi delle tecniche non sminuisce né impoverisce la pratica filosofica (si potrebbe declinare una pletora di esempi dalla tradizione della pratica filosofica stessa nel passato). Certo che nessun metodo può essere appreso, né può darsi separatamente dall'esercizio della pratica in cui esso si dispiega: ma questo non toglie che in ogni pratica ci sia un "momento" tecnico, dato non tanto dal sapere fine a se stesso, bensì dal "saper fare". E, se la filosofia non si identifica né con un contenuto cognitivo (un "saper cosa"), né con un "saper fare" non si vede dove essa possa "prender corpo". Interrogare radicale che mette in discussione ogni pratica? Di nuovo, anche questa è una pratica, segnata dalla sua tecnica. "Far essere"? Comunque serve "addestramento", una pratica, un "esercizio".

Per la ricerca filosofica anche la vita in classe è un territorio da esplorare senza precomprensioni. Ogni cosa può essere messa in discussione, e deve di necessità essere posta sotto il "riflettore" della problematizzazione. Così non posso lasciar da parte le questioni legate alle tecniche ed alle tecnologie didattico-formative.¹¹ Come docente, debbo sapermi interrogare e debbo quindi problematizzare gli strumenti che adotto nella pratica didattica.¹² Nulla è scontato o scontabile: non il contesto fisico definito in cui avviene l'interazione (l'aula, la cattedra, i banchi, la disposizione fisica di chi interagisce nella pratica); non il contesto "nascosto" ossia le aspettative di ruolo, i dispositivi fisici e simbolici che si pongono in gioco nelle interazioni; così, infine, anche sui dispositivi "tecnodidattici" (i diversi modelli di lezione).¹³ E lo stesso vale per quanto riguarda la elaborazione di "progetti" dei percorsi che possano diventare significativi e siano legittimabili dal punto di vista cognitivo scientifico; e infine si può porre in questione il progetto stesso degli impianti educativi, degli edifici e degli ambienti e spazi.

¹⁰ La filosofia, se è vero che nasce con l'iconoclastia, dovrà anche evitare, giustamente, di cadere in una "religione della tecnica", di abbandonarsi al "paradigma pseudorazionale" secondo cui «la scienza e la tecnica prendono su di sé e realizzano il compimento dello sviluppo umano», E. Morin - A.B. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Cortina, 1994, p.92.

¹¹ È del tutto illuminante una espressione sintetica di Kierkegaard (*La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*, cit., p. 399), che si chiede «se la cattedra sia la situazione adeguata» per la comunicazione etica. Noi potremmo porci la stessa domanda anche riferendoci alla filosofia intesa come interrogare.

¹² Dagli armadi ai materiali strutturati e non, ai media tradizionali (oralità, scrittura), ai "mass media" (radio, TV, stampa), i "self-media" (registratori, macchine fotografiche, videoregistratori), fino ai nuovi media (PC, teleguida).

¹³ V. sotto, § 4.6.

Il docente è quindi interpellato in prima persona sulla questione della ricerca del miglior modo attraverso il quale si debbono condurre le concrete attività dei concreti esseri umani che interagiscono in classe, per conseguire un dato fine. Questo è appunto l'interrogativo tecnico e tecnologico. Si tratta di chiedersi cosa assicura o fornisce le maggiori probabilità di efficacia (qualità e quantità degli obiettivi raggiunti) ed efficienza (miglior rapporto costi/benefici, miglior risultato col minor dispendio di energie) rispetto ai propri scopi ed obiettivi. La didattica filosofica esercita la sua ricerca, senza snaturare le esigenze della pratica filosofica stessa, riflettendo "sopra" le tecniche, elaborando una consapevolezza dell'operare tecnico come momento ineludibile dell'azione umana. E quand'anche si decidesse deliberatamente per scelte non "economiche" in termini di efficienza, penso che non si possa lo stesso rinunciare a identificare un fine e degli obiettivi, e che quindi il criterio dell' "efficacia" sia in ogni caso pertinente e ineludibile.

È chiaro che le tecniche e le tecnologie mostrano una duplice faccia, come una medaglia: da una parte esse debbono poter essere analizzabili, scomponibili, secondo modelli descrivibili formalmente; dall'altra, qualsiasi insegnante sa che l'interazione formativa è un sistema complesso, che sfugge a qualsiasi possibile riduzione ad una logica "assemblativa", e che quindi ogni pratica è "contaminata" e non potrà essere né descritta conclusivamente né programmata senza che si producano eventi aleatori o indesiderabili.

Nonostante questo, non credo sia negabile che un indice di professionalità del docente (ivi compreso quello di filosofia) debba essere anche indicato dalle abilità e capacità di produzione di materiali e di media didattici, e dalla gestione e conduzione delle dinamiche comunicative in classe, così come dalla progettazione didattica e formativa, dalla valutazione e dallo sviluppo ed implementazione di nuovi ambienti formativi e di nuovi modelli educativi. La peculiarità e l'originalità della disciplina filosofica non fanno sì che l'insegnante di filosofia possa sottrarsi a questa esigenza di competenza comunicativa e pedagogica. E se è vero che la filosofia non può essere *ridotta* a metodo, è altresì vero che essa si può costruire *solo* grazie ad un *addestramento* ed *all'esercizio*.

2. Il punto di vista "esterno": la società dell'informazione e il rinnovato bisogno della filosofia

L'*information technology* dagli anni Sessanta ad oggi si è sviluppata in una vera e propria rivoluzione attraverso varie fasi, dal tempo degli «elaboratori centrali, dei *mainframe*, il cui paradigma di riferimento sono le istituzioni e le organizzazioni. La seconda ondata è quella che è caratterizzata dal *personal computer*, che è degli anni Ottanta; e il paradigma di riferimento a questo punto diventano gli individui, sia gli individui all'interno delle aziende, che progressivamente vengono collegati da ponti che sono le reti locali, sia gli individui all'interno delle loro case, alla fine degli anni Ottanta. Il periodo attuale è il periodo che è segnato dall'ascesa delle *autostrade digitali*, ovvero dalla connessione, in un'unica infrastruttura a livello mondiale, di tutte quelle isole di cui abbiamo appena parlato. Questa condizione attuale è appunto «quella che consentirà il passaggio alla quarta ondata, cioè al periodo della costruzione della vera e propria società dell'informazione, caratterizzata dalla centralità di un contenuto completamente digitalizzato e totalmente convergente».¹⁴

Il futuro è in realtà abbastanza incerto. Com'è ovvio, ci troviamo di fronte ad opposte prospettive: da una parte si situa, in primo luogo, lo scontro fra gli ottimisti (come ad esempio Nicholas Negroponte, fondatore del MediaLab del Massachusetts Institute of Technology) ed i pessimisti (come ad esempio lo scrittore di *fiction* Gibson, o Cliff Stoll).¹⁵

¹⁴ *Passato, presente e futuro della società dell'informazione*, intervista a Roberto Masiero, <http://www.mediamente.rai.it/home/biblioteca/intervis/m/masiero.htm> domanda 1.

¹⁵ *La rivoluzione digitale*, intervista a Negroponte in <http://www.mediamente.rai.it/home/biblioteca/intervis/n/negrop02.htm>, domanda 8. V. anche Luciano Floridi, *Internet*, Milano, Il Saggiatore, 1997, p.24-5.

In secondo luogo, sono in discussione gli assetti stessi dei futuri scenari, ed anche qui si scontrano due posizioni opposte: quella di Bill Gates (fondatore della enorme multinazionale Microsoft), che sostiene che il futuro vedrà «la centralità del personal computer [...] un personal computer sempre più potente e intelligente, con capacità di prestazioni sempre più elevate» e quella di Harry Harrison (presidente della Oracle), «che afferma provocatoriamente che il PC è un oggetto ridicolo [...] perché diventa sempre più potente, più potente di un *mainframe* di qualche anno fa, e quindi sempre più complesso da gestire», e ritiene che in futuro lo sviluppo si concentrerà sempre di più sulla rete e sull'implementazione della sua "intelligenza".¹⁶

Non è certo del resto che il futuro della società dell'informazione debba sorgere unicamente dall'evoluzione delle potenzialità tecnologiche dei mezzi. Quello che accadrà dipenderà altrettanto direttamente dal contesto sociale ed economico.

Non è però il luogo questo ove approfondire l'analisi di questo contesto tecnologico, sociale ed economico, ed è evidente a tutti che i problemi che si pongono sono seri e preoccupanti.¹⁷ Nella società in cui il bene primario sarà "l'oro digitale" dell'informazione, ad esempio, si potranno delineare nuove sacche di povertà (quelle degli *information poor*),¹⁸ così come è pensabile che lo sviluppo delle nuove tecnologie e dei nuovi mezzi non porti vantaggi indiscriminatamente a tutti, in quanto «i modi di sviluppo di questi mezzi rischiano invece che di ridurre gli squilibri sociali e territoriali, di accrescerli».¹⁹

Quello che è importante è osservare che è proprio la rivoluzione in atto nei sistemi di informazione e comunicazione, dalla quale siamo coinvolti, che spinge a ripensare le pratiche delle trasmissioni delle informazioni, della trasmissione dei saperi, della comunicazione, delle interazioni e relazioni umane trasformate da questo stesso processo.

2.1. Ci si può sottrarre all' "immersione" nei nuovi media?

Sembra di no. Le innovazioni, i cambiamenti epocali delle tecnologie comunicative e dei nuovi media sono sotto gli occhi di tutti. Si parla della "rivoluzione digitale", dei nuovi scenari nel mondo delle telecomunicazioni, si va parlando sempre più della futura "società dell'informazione", basata sulle nuove tecnologie comunicative, i nuovi media, le reti per la comunicazione e per la fornitura di servizi. Di fronte all'enorme sviluppo della tecnologia dei media si notano, come si è detto, sia aperture entusiastiche ed irreflesse che chiusure apocalittiche. Una misura di buon senso, di fronte a queste drastiche alternative, ci invita alla cautela nelle prese di posizione. È legittimo infatti dubitare, da una parte, che dallo sviluppo e diffusione delle tecnologie derivi *spontaneamente* una crescita culturale e di pensiero. Così come, d'altra parte, è ragionevole riconoscere che non si potrà far molto per impedire lo sviluppo e la diffusione dei nuovi strumenti di comunicazione multimediale e telematica.

2.2. Le paure e le resistenze

L'introduzione nella società dei nuovi mezzi e delle nuove tecnologie è qualcosa che prende forma in tempi assai lenti, e in base all'uso sociale, e non in base a quanto i tecnologi hanno pensato per quei mezzi. Per quanto riguarda, quindi, le evoluzioni traumatiche di cui i nuovi mezzi sarebbero portatori, credo si debba procedere con molta cautela, per-

¹⁶ R. Masiero, *Passato, presente e futuro della società dell'informazione*, cit., domande 2 e 3.

¹⁷ Si v. a proposito, le stimolanti analisi di Luciano Floridi, *Internet*, Milano, Il Saggiatore, 1997, e Idem, *L'estensione dell'intelligenza*, Roma, Armando, 1996, nonché il recente e altrettanto stimolante Gregory J. E. Rawlins, *Le seduzioni del computer*, Bologna, Il Mulino, 1997: questi scritti considerano attentamente anche le conseguenze sociali e psicologiche "di questa spirale inarrestabile di innovazioni".

¹⁸ L. Floridi, *Internet*, cit., pp.73-81.

¹⁹ *Condizioni di base per l'affermazione dei nuovi media*, intervista a Giuseppe Richeri, in <http://www.mediamente.it/home/biblioteca/intervis/r/richer02.htm>, domanda 4: *I rischi dei nuovi media*.

ché le trasformazioni sono molto più lente e l'inerzia al cambiamento è assai più potente di quanto non si pensi.²⁰

È assai facile incontrare anche fra gli insegnanti di filosofia (o di discipline umanistiche in genere) dubbi ed incertezze sulle nuove tecnologie della comunicazione, e sui nuovi media.

L'obiezione fondamentale si può esprimere in una domanda: cosa sappiamo, realmente, di quello che succede nella mente di chi fa uso delle nuove macchine? Per quanto riguarda la filosofia, si aggiunge la chiara comprensione da un lato che le tecnologie comunicative adottate dalla filosofia nel passato le sono state consustanziali (ossia che la filosofia non esisterebbe senza le tecnologie della parola orale, di quella scritta, della stampa), dall'altra, dal timore che modificandosi le pratiche comunicative, si perda qualcosa di quello che in passato è stata la filosofia ed il filosofare.

Si invita così alla prudenza, alla massima cautela, ad evitare enfasi e trionfalismi.

Molti hanno avuto modo di osservare che una simile reazione si è verificata nel momento del passaggio dalla oralità alla scrittura, così anche nell'ulteriore trascendimento prodotti con la "rivoluzione inavvertita" della stampa.²¹

In realtà, le paure, le cautele critiche, le osservazioni dubbiose e pessimistiche sono sollevate proprio dalla diffusione di questi mezzi, e, molto spesso, proprio dall'avvio del loro utilizzo. In sostanza, prendendo atto di questi cambiamenti, sperimentandone *in primis* le conseguenze, si attiva la riflessione critica che permette positivamente di distanziarsi dal processo in corso, e quindi di comprenderlo meglio, senza esserne infatuati e pensando con radicalità alle conseguenze umane e sociali di questa trasformazione.

La scrittura, la stampa, i computer sono tutti mezzi per tecnologizzare la parola. Una volta che ciò è avvenuto, non c'è modo efficace per criticare quel che la tecnologia ne ha fatto senza l'ausilio della più alta tecnologia disponibile. Inoltre, la nuova tecnologia non è solo un veicolo per la critica, in realtà, essa stessa ha fatto nascere quella critica.²²

Così, è il caso di ribadire che la minaccia vera non viene dalla tecnica²³. Viene, probabilmente, dalla riduzione di ogni pensiero e di ogni pratica alla tecnica "spersonalizzata", senza il recupero di altre "tecniche", più personali e capaci di permettere all'uomo una sua autenticità. Il rischio, il pericolo, è l'"idolatria" della tecnica dei tecnici, e la dimenticanza del fatto che «ci sono tecniche logiche, tecniche artistiche, tecniche giuridiche, tecniche etiche ed ascetiche, oltre alle tecniche di quelli che oggi si chiamano per antonomasia "i tecnici", cioè gli ingegneri, i costruttori, gli operai specializzati, ecc.».²⁴

È inoltre chiaro che proprio la riflessione critica esercitata nel territorio della filosofia può sviluppare una adeguata consapevolezza dei rischi e delle possibili conseguenze negative di ogni pratica e di ogni tecnica. Così, ad es., in *Dialettica dell'illuminismo*, Horkheimer e Adorno ci hanno messo in guardia dal pericolo dell'"isolamento per comunicazione".²⁵ Oppure già Kierkegaard, in quel poco noto saggio, già citato, scrisse con lucidità dei mali della società

²⁰ Condizioni di base per l'affermazione dei nuovi media, cit., domanda 1.

²¹ Cfr W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, cit, pp. 120-22.

²² W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p.121.

²³ Lo notava già M. Heidegger, in *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia, 1976, p.21.

²⁴ Augusto Guzzo, *L'uomo, la macchina, la tecnica*, in *L'uomo e la macchina*, Atti del XXI Congresso Nazionale di Filosofia, Pisa, 22-25 aprile 1967, vol. I, *Relazioni*, Torino, Edizioni di «Filosofia», 1967, p.23. Sulla necessità di non "idolatrare" la tecnocrazia, v. anche E. Morin - A.B. Kern, *Terra-Patria*, cit.

²⁵ Max Horkheimer - Theodor W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966, p.239 segg.

dell'informazione.²⁶ Per non dire di riflessioni filosofiche ancora più fondanti, quali ad es. quella sul rapporto mezzi-fine.²⁷

Detto questo, è altresì da ribadire che «in un momento in cui il mondo cambia a velocità sempre più sostenuta, è da incoscienti rifugiarsi nella propria torre d'avorio, dove si interloquisce solo con altri colleghi».²⁸ Ed inoltre, sembra anche a me che sia «opportuno sgombrare una volta per tutte il campo dagli scenari apocalittici, dal catastrofismo paralizzante», per rendersi disponibili ad identificare i rischi ed i problemi connessi all'impiego delle nuove tecnologie in modo da poterli affrontare consapevolmente, ma anche per sviluppare appieno le nuove opportunità di sviluppo della coscienza, delle capacità espressive e della comunicazione umana, per sperimentare nuovi territori nello sviluppo del pensiero. «Urge un cambiamento concettuale nella riflessione educativa sulle tecnologie (o sui media), un'assunzione netta, a 360 gradi dei media, nelle loro potenzialità più ampie», dalla multimedialità all'intelligenza collettiva ed al pensare collaborativo in rete. «I media vanno valorizzati in quanto strumenti attivi, supporti interni per l'elaborazione -strutturazione delle conoscenze e per la comunicazione interpersonale».²⁹

2.3. Cosa cambia nel mondo della comunicazione (tecnologie e nuovi media)

Non è tanto l'aspetto dell'incremento quantitativo delle possibilità di informazione e di apprendimento la vera questione (anche se si possono delineare ovviamente, problemi sociali: "information rich/information poor"; sperequazioni nella rete; problemi di ridondanza di informazione, ecc.).

Senza voler né poter descrivere esaurientemente tutti i cambiamenti in corso, né tanto meno entrare in merito ai complessi problemi sollevati da questi fenomeni in atto, mi soffermerò qui brevemente su tre aspetti di questo nuovo universo dei media, considerati unanimemente come i principali aspetti del nuovo assetto dei sistemi di comunicazione sociale. Si tratta della questione dell'interattività, della multimedialità, e della telematica.

Interattività. Su tale questione intendo qui affermare solo un punto: in base alla mia esperienza, ed alla luce delle mie valutazioni (che sono date, giocoforza, da esigenze "educative"), l'interattività dei media, in genere (e dei nuovi media in specifico) non deve essere considerata solo in prospettiva del rapporto *uomo-medium*,³⁰ bensì anche in relazione dell'apertura o chiusura del *medium* stesso nei confronti di altri *media*, e, più ancora, come variabile solo relativa rispetto all'interazione personale, intellettuale, emotiva ed esistenziale, che interviene fra i partecipanti all'azione educativa. I nuovi media possono costituire certamente un nuovo, stimo-

²⁶ «Che affaccendarsi! Che confusione, come in un terremoto! Giovani, quasi ancor bambini, hanno conoscenza come tutto è fallace, e che non conta nulla essere un uomo! Che si tratta di accodarsi alla generazione, di seguire le esigenze del tempo che però sono continuamente fluttuanti! Così fermenta e ribolle la vita della generazione, senza soste, benché tutto sia vortice, si sente lo squillo della carica, il rintocco della campana, che significa il Singolo ora, ora in questo secondo, si scansa: scaccia tutto da te, la riflessione, la tranquilla meditazione, il pensiero riposante dell'eternità, altrimenti arrivi troppo tardi così che non arrivi con la spedizione della generazione che proprio ora sta passando. Ed allora? allora, quale orrore! Quale orrore, ahimé! E dire che tutto è calcolato per alimentare la confusione, questa disgraziata fretta di caccia selvaggia. I mezzi di comunicazione diventano sempre più progrediti, si stampa sempre più in fretta, con una fretta incredibile. Le comunicazioni diventano sempre più attive e sempre più confuse. E se qualcuno ora in nome sia della primitività come di Dio, si pronunciasse contro, guai a lui! Come il Singolo è afferrato dal vortice dell'impazienza per farsi subito intendere, così la generazione è ambiziosa di voler subito intendere il Singolo. Ecco, questo lo dà la disonestà. Scompaiono i concetti, la lingua diventa confusa, ci si combatte gli uni gli altri a destra e a sinistra; condizioni più felici non ci potrebbero mai essere per tutti i chiacchieroni perché la confusione generale nasconde il loro equilibrio mentale (quanto essi son confusi!). È l'età d'oro dei chiacchieroni». S. A. Kierkegaard, *La dialettica...*, cit., pp.394-95.

²⁷ V. il bel saggio di Giuliano Pontara, *Se il fine giustifichi i mezzi*, Bologna, Il Mulino, 1974.

²⁸ L. Floridi, *Internet*, cit., p.10-11.

²⁹ Antonio Calvani, *Iperscuola. Tecnologia e futuro dell'educazione*, Padova, Muzzio, 1994, p.153.

³⁰ Da questo punto di vista, molto spesso, nel confronto fra vecchi e nuovi media (ad es. ipertesti, ipermedia, videotel, sistemi telematici) i primi si dice che si mostrano carenti dal punto di vista dell' "interattività": v. la tabella comparativa proposta da Marino Cavallo, *Formazione e nuove tecnologie*, Bologna, CLUEB, 1993, p.140.

lante ambiente per l'apprendimento e per l'interazione educativa, ma processi di questo genere sono comunque più complessi, e coinvolgono, oltre all'ambiente, anche gli attori protagonisti dell'azione. Di fatto, la principale differenza che si instaura fra i due diversi modi di intendere il paradigma dell'interattività è che nella seconda (quella che privilegia) non si tratta più di fare "economia" di tempo: al contrario, la questione è proprio che il tempo dei processi educativi si dilata, si espande, e pone problemi precisi per le agenzie educative che intendono muoversi su questi binari.

Del resto, se ci riflettiamo bene, si fa un gran parlare di interattività, quasi ad esaltare i poteri taumaturgici o catartici dei nuovi mezzi di comunicazione, ma in realtà si dovrebbe ben tenere presente che cosa si intende con questo termine, che risulta abbastanza ambiguo e spesso viene usato senza adeguata definizione.³¹ Così si scoprirebbe che, se è magari esagerato parlare di un vero e proprio "inganno" dell'interattività,³² non siamo però di tanto lontani da un rischio simile. L'interattività dei nuovi media si rivela infatti più presunta che reale. Se definiamo questo termine adeguatamente scopriamo che si tratta di identificare e descrivere quello che gli elaboratori (o i mezzi di comunicazione in genere) possono fare *nell'imitare* le funzioni della comunicazione interpersonale. Interattività sarebbe infatti «l'imitazione dell'interazione da parte di un sistema meccanico o elettronico che contempra come suo scopo principale o collaterale anche la funzione di comunicazione con un utente (o fra utenti)». ³³ L'interattività sarebbe la prestazione consentita da un dispositivo artificiale capace di "simulare interazioni comunicative". Ma non è tutto: scopriamo anche che «ci sono motivi per sostenere che non esiste ancora nessun sistema realmente interattivo ad eccezione dei *pace-maker* e dei defibrillatori cardiaci; per il resto sono i simulatori di volo che soprattutto si avvicinano ai modelli teorici». ³⁴ E veniamo così a renderci conto che la nozione "forte" di interattività può essere, come ho detto sopra, solo quella relativa alle interazioni interpersonali dirette, ed ai processi comunicativi fra persone, piuttosto che alle interazioni uomo-macchina. Si può parlare infatti di interazione comunicativa in senso stretto (e quindi di "interattività") se e solo se si soddisfano i seguenti criteri: a) apertura e pluridirezionalità dello scambio; b) invertibilità dei ruoli tra emittente e destinatario; c) attenzione al *feed-back* ed agli effetti dell'azione comunicativa; d) condizione paritetica nel processo comunicativo dei partecipanti al processo stesso. ³⁵

Che dire poi della "multimedialità"? "Multimediale", vocabolo derivato dall'espressione "multi-media", presa da identica locuzione inglese, è un termine già segnato da un uso tanto frequente quanto incerto e flessibile. ³⁶ Grosso modo, si possono individuare almeno due diversi significati di questo neologismo: in senso lato, si intende con "multimedialità" il semplice concorso, in un processo di comunicazione, di strumenti di trasmissione ed elaborazione di scritti, suoni e immagini, veicolati da vari e diversi dispositivi di elaborazione di informazioni. In senso stretto, invece, si può dire che questo termine indica le capacità di *un medesimo strumento* il quale permette, mediante un unico e identico sistema di elaborazione di informazioni (quello digitale) di trattare ed elaborare diversi tipi di codici. Questo significato più restrittivo è stato veicolato da taluni con l'espressione alternativa "ipermedialità", più corretta, ad indicare appunto la radicale trasformazione del media stesso che, in un certo senso, è "potenziato", reso più che un semplice media, in quanto concentra possibilità di veicolare messaggi e contenuti che sono per loro natura assai diversi tra loro proprio nel codice espressivo del messaggio stesso. L'ipermedialità, su cui si concentra maggiormente l'attenzione del pubblico, è una nozione "ristretta" e "centripeta" della multimedialità: essa infatti prevede la convergenza su di

³¹ E questo vale anche per altri neologismi utilizzati nel campo semantico relativo ai nuovi media.

³² Cfr. quanto sostiene Renato Parascandolo (progettista e direttore esecutivo dell'EMSF), nell'intervista *Il paradosso multimediale e l'inganno interattivo*, pubblicata nella "Biblioteca digitale" di Mediamente, all'URL <http://194.183.2.229/home/biblioteca/interviste>.

³³ Gianfranco Bettetini - Fausto Colombo, *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993, p.15.

³⁴ Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995, p.75.

³⁵ *Ibidem*, p.73.

³⁶ È già entrata nel *Vocabolario della lingua italiana* dell'Istituto dell'Enciclopedia Treccani, dove, s.v., si dice «forma di comunicazione che utilizza e integra tecniche e strumenti diversi, quali proiezioni di filmati e diapositive, riproduzione di suoni e immagini registrate su supporti magnetici, elaborazione elettronica di informazioni, ecc».

un unico supporto di prodotti provenienti da molti e diversi media (televisione, videoregistratore, macchina per scrivere, fotografia, cinema, giradischi, ecc.), e, paradossalmente, è un solo e unico media (il CD-ROM e l'elaboratore elettronico che lo "legge") a permettere la riproduzione dei diversi codici comunicativi specifici dei media originari.³⁷

La difficoltà, forse l'impossibilità, nel definire in un modo univoco o specifico il concetto di "multimedialità" è anche dovuta a questo sovrapporsi delle innovazioni tecnologiche, ed alla complessità delle inedite interazioni tra media che esse permettono.³⁸ Ad esempio, la multimedialità nel primo senso – che esiste dalle origini della nostra specie, ed è connaturata alle attività complessive del pensiero stesso –³⁹ è resa più pregnante dalle nuove possibilità offerte dalle telecomunicazioni. La comunicazione interpersonale a distanza è stata potenziata oggi, grazie alla telematica, permettendo di interagire attraverso questi media secondo modalità inedite (forse un po' più vicine alla comunicazione interpersonale diretta), che pongono pertanto in discussione la convergenza stessa dei mezzi grazie al supporto delle tecnologie digitali.

Se la parola "multimediale" si è rivelata ambigua, va però detto che un punto fermo, dal punto di vista teorico, è acquisito, ed è il seguente: "multimedialità" non va intesa come unione estemporanea e semplice giustapposizione di materiali comunicativi di provenienza dispersa.

Di fronte a questa polisemia del termine, può essere assai interessante la proposta di trovare un significato più "allargato" di multimedialità, di sperimentare in una direzione non convergente con le tendenze dell'industria informatica e delle imprese editoriali e televisive. Questa proposta è stata avanzata dalla RAI ed implementata con l'esperienza ormai decennale dell'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche.⁴⁰ L'EMSF infatti rappresenta un'idea di multimedialità intesa come «progettazione di un'opera realizzata contemporaneamente in più versioni ciascuna delle quali rispondenti alle caratteristiche formali ed espressive dei singoli media». Si tratta di una nozione "letterale" di multimedialità: si tratta infatti di «produrre un'opera per multi-media». La produzione multimediale intesa in questo senso è "centrifuga" «da una sola materia prima si irradiano tanti differenti prodotti ciascuno destinato ad un *medium* diverso e complementari l'uno all'altro»: ⁴¹ esattamente l'inverso di quanto accade con l'elaboratore elettronico, che è il centro verso cui tutte le diverse macchine per comunicare fanno convergere, grazie alla tecnologia digitale, i loro dati.

Della "società dell'informazione" futura la "rete globale", la "ragnatela mondiale" è certo un elemento portante. Essa rappresenta la globalizzazione delle comunicazioni, come percorso inedito della civilizzazione umana. La diffusione di Internet ha costituito infatti a terza fase della "rivoluzione" digitale (dopo l'età dei grandi elaboratori centrali e quella della diffusione dei "personal computer"), e la sua caratteristica è derivata dalla fusione delle potenzialità dell'elaboratore elettronico con le possibilità di trasmissione di dati per via telematica grazie alle nuove tecnologie delle fibre ottiche. Non c'è spazio adeguato qui per una analisi dettagliata.

³⁷ Renato Parascandolo, *Il paradosso multimediale e l'inganno interattivo*, cit.

³⁸ V. Anche Luciano Rosso, *Per una tipologia dei prodotti multimediali*, in Antonio Calvani (cur.), *Multimedialità nella scuola*, Roma, Garamond, 1996, pp.30-59; e Gianfranco Bettetini - Fausto Colombo, *Le nuove tecnologie della comunicazione*, Milano, Bompiani, 1993.

³⁹ «Pensare significa proiettare sullo schermo della mente immagini, ricordi, nomi, segni, i quali sono tutti espressioni, differenti ma connesse, di un qualcosa che viene definito pensiero»: Giuliano Minichello, *Apprendere con le nuove tecnologie*, in «Nuova Secondaria», a. XV, n.4, 15 dicembre 1997, p.39. Se la multimedialità è dimensione essenziale del pensare, lo è anche quindi, giocoforza, nel processo di apprendimento.

⁴⁰ Da qui in avanti mi riferirò ad essa con la sigla EMSF. È possibile ottenere informazioni di prima mano, nonché costantemente aggiornate sullo stato del progetto, al sito internet dell'EMSF stessa all'indirizzo: <http://www.emsf.rai.it>. A titolo di presentazione e come esemplificazione di una prima valutazione critica del progetto stesso, si possono vedere le pagine di *Filosofia e Informatica. Atti del Primo incontro sulle applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche*, a cura di Luciano Floridi, SFI/IISF/Paravia, Torino, 1996, in particolare, nella II parte (*La didattica elettronica*), gli interventi di L. Rossetti e R. Parascandolo. Si v. anche l'intervista a Renato Parascandolo, *Il paradosso multimediale ... cit.*

⁴¹ Renato Parascandolo, *op. cit.*, domanda 7.

ta della natura complessa, a tre dimensioni, della rete globale;⁴² ma è certo che si pongono nuovi problemi, di enorme interesse, quali la nuova natura di “merce” di quel “bene immateriale” che è l’informazione, e quindi le connessioni fra sviluppo della rete e nuove forme dell’economia e del mercato, così come sui possibili scenari di quel mondo futuro che comunicherà attraverso questi nuovi sistemi.⁴³

Per riassumere: siamo di fronte ad una svolta epocale nella storia della comunicazione umana:⁴⁴ la “questione multimediale”, con la sua ambivalenza e polisemia, si propone come un terreno fertile ma complesso, in cui è bene evitare di prendere posizioni restrittive o aprioristiche. Si incontrano definizioni diverse del termine “multimedia” e suoi derivati. Abbiamo visto come in taluni casi è meglio utilizzare vocaboli più specifici ed appropriati (ad es., per quanto riguarda la “multimedialità” elaborata con il calcolatore elettronico, è meglio parlare di “ipermedialità”). La necessità di prestare attenzione a questa polisemia è utile anche per evitare ingenuità, o veri e propri inganni, e ci ricorda che è opportuno analizzare con attenzione i prodotti di cui si parla, i loro paradigmi comunicativi e di fruizione: perché anche troppo spesso si fa passare per “multimediale” tutto e il contrario di tutto.⁴⁵ La “questione telematica” e infine la “questione della realtà virtuale” sono altrettanti nodi problematici di questa svolta epocale.⁴⁶

2.4. Cosa cambia nella produzione dei testi e negli assetti noetici e cognitivi dei saperi. Nuovi compiti per la scuola.

Senza dubbio ci si rende conto sempre più esplicitamente che ipertesti, ipermedia, oggetti virtuali «chiedono alla mente di muoversi secondo strategie nuove»,⁴⁷ e che quindi non è sufficiente solamente chiedere a chi ne deve far uso una competenza funzionale nell’utilizzo di questi strumenti, ma anche una competenza “metacognitiva”, “metanoetica”. Non basta una conoscenza informatica, né tantomeno l’acquisizione di una dimestichezza con elaboratori e nuovi media. Occorre acquisire consapevolezza delle modalità di pensiero, di apprendimento e di comunicazione che sono rese da essi possibili.

Si modificano infatti, a seconda delle diverse tecniche di comunicazione adottate, le nostre funzioni rappresentative, quelle comunicative e quelle conoscitive, così come le nostre procedure di apprendimento. La variazione dei processi cognitivi si riflette infatti sulle modalità di apprendimento delle conoscenze stesse, sul loro accrescimento, sulla loro messa a punto e sulla loro ristrutturazione.

La sfida della cultura del nostro tempo è quella, credo, che ci spinge a riscoprire, da un punto di vista olistico, la cultura stessa come un tutto, un testo unitario, in cui le integrazioni fra i codici sono auspicate, ricercate, facilitate, alla ricerca di una nuova e superiore sintesi, o, comunque, certamente, un nuovo paradigma comunicativo, aperto ed *intersemiotico*. E la scuola si riavvicinerebbe alla società ed alla cultura del nostro tempo non solo ripetendo che il nostro futuro è alle nostre spalle, ma anche e piuttosto riorganizzandosi in un “laboratorio *intersemiotico*”, capace di far rivolgere le nuove generazioni verso una rinnovata esplorazione della realtà. Esso potrebbe offrire le possibilità di elaborare e tradurre medesimi contenuti in diversi sistemi semiotici, in simbiosi l’uno con l’altro, secondo una linea d’apertura ed integrazione, piuttosto che di esclusione e di lontananza. La scuola è così investita da un appello a

⁴² L. Floridi, *Internet*, pp.14-25.

⁴³ Per un’attenta analisi critica ed un tentativo (riuscito) di saggio di “filosofia dell’informatica”, *Ibidem*, pp. 37-111, ma anche *L’estensione dell’intelligenza*, Roma, Armando, 1996.

⁴⁴ Ho esposto alcune osservazioni sul “trascendimento evolutivo” cui siamo di fronte nei §§ 1-3 di *Didattica della filosofia e multimedialità*, in «Orientamenti Pedagogici», a. XLIV, n. 2 (260), marzo-aprile 1997, pp. 429-439.

⁴⁵ Lo stesso, come ho detto sopra, vale per “interattivo” e “interattività”: altri termini usati ed abusati, vere e proprie parole-feticcio dei nostri tempi.

⁴⁶ V. Claude Cadoz, *La realtà virtuale*, Milano, Il Saggiatore, 1995, e Jean Gabriel Ganascia, *L’intelligenza artificiale*, Milano, Il Saggiatore, 1996.

⁴⁷ G. Minichello, *Apprendere con le nuove tecnologie*, cit., p.39.

nuove responsabilità, e la direzione in cui si auspica ci muoviamo è quella che punta tutto sull'uscita dall'ordinamento disciplinare e mira invece ad affrontare la realtà in modo globale.⁴⁸

L'insegnamento dovrebbe permettere agli allievi di «entrare nella forma del discorso, imparare il codice espressivo del linguaggio più diffuso della nostra epoca».⁴⁹

Ma soprattutto – e questo è lo specifico contributo della filosofia – l'esperienza formativa deve consentire anche all'allievo di sperimentare un distacco dal mezzo, di rielaborare interiormente i messaggi che riceve, di esercitare una raffinata introspezione finalizzata alla scoperta dei paradigmi stessi che stanno alla base di questi modi nuovi e complessi di comunicare, così come interrogarsi sui significati e sul senso dei messaggi stessi.

L'esperienza scolastica deve poter permettere all'allievo di fare esperienza delle pratiche comunicative del nostro tempo in modo approfondito ed olistico, privilegiando però la dimensione intensiva della formazione. Quella che consiste nel “rendersi conto” di ciò che si riceve, nel leggere dentro di noi, per acquisire consapevolezza dei nostri propri “gesti mentali”. «Tramite un paradosso che è l'espressione di una verità» afferma ancora De la Garanderie «nel momento in cui io rientro in me stesso per esaminarmi, per interrogarmi sui mezzi che impiego per apprendere e comprendere, o “mi immedesimo” o mi individualizzo al massimo tramite questa domanda, posso aprirmi nel migliore dei modi possibili alla partecipazione dell'intelligenza».⁵⁰

Parole, suoni e immagini sono linguaggi e forme attraverso cui il pensiero si elabora e prende consistenza: parole, suoni e immagini si incontrano, si intersecano nella nostra esperienza comunicativa. Perché la filosofia non dovrebbe essere in grado di aprirsi ad una comprensione non più e non solo “logocentrica” dei processi di pensiero?⁵¹

2.5. Così, non sappiamo ancora con sufficiente precisione cosa cambierà nel nostro modo di pensare, di conoscere: eppure l'universo dei media e dei nuovi sistemi comunicativi sta già cambiando. Non sappiamo con precisione se e come i nuovi media potranno facilitare i processi di apprendimento, e lo sviluppo delle abilità cognitive e intellettive, così come si crede.⁵² Si può decidere di pensarci su, di farne esperienza con l'atteggiamento e lo spirito della critica e dell'interrogare, oppure ci si può anche ritrarre, più o meno inorriditi, e aspettare.

Del resto, per rendersi conto che le prospettive non sono del tutto rosee, basta riflettere su quello che è successo nella scuola italiana nell'epoca della disponibilità di strumenti audiovisivi: in sostanza, si è trattato di un “non uso”, o di un evidente sottoutilizzo.⁵³

Infine, è in discussione anche la responsabilità dei filosofi e dei docenti di filosofia nell'attivare e condurre un dialogo autentico con le generazioni presenti e future, immerse in questo contesto comunicativo. Si può comunicare agli uomini del nostro tempo senza il ricorso ai media del nostro tempo? Il ricorso a questi mezzi può rivelarsi, ed a quali condizioni, una ri-

⁴⁸ Alberto Oliverio, *Apprendere nell'era della realtà virtuale*, in «Res», a. VI, n. 11, febbraio 1996, p.7.

⁴⁹ Liliana Cavani, *Cinema: nuovo linguaggio e media*, in «L'informazione bibliografica», n.1, gennaio-marzo 1997, p.13. Un testo di cui consiglio la lettura, perché nella sua stringatezza espone a parer mio l'intero ventaglio dei problemi che anche qui intendo sollevare. V. anche Derrick De Kerckhove, *La mente umana e le nuove tecnologie della comunicazione*, intervista della Biblioteca di MediaMente, all'url: <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/d/dekerckh.htm>, in particolare dom. 6.

⁵⁰ Antoine De la Garanderie, *Profili pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, p.192.

⁵¹ Ho abbozzato alcune riflessioni sul tema del “pensiero per immagini” in *Didattica della filosofia e comunicazione multimediale*, in «Comunicazione Filosofica, Rivista Telematica di Ricerca e Didattica Filosofica», n.2, novembre 1997, all'URL: <http://www.sfi.it>.

⁵² In realtà, nell'area anglosassone si vanno elaborando da un po' di tempo esperienze e riflessioni di questo tipo.

⁵³ Ad una inchiesta degli inizi degli anni '90 risultò che nella scuola italiana si faceva ricorso nella stragrande maggioranza (93,4%) a sussidi didattici tradizionali, e che solo una minima parte faceva ricorso a tecnologie innovative (6,6%). Inoltre, solo il 49,8% degli strumenti veniva utilizzato più di dieci volte l'anno! V. L. Mason - Bianca Maria Varisco, *Mente umana e mente artificiale*, Milano, Angeli, 1990, p.18.

sorsa di rinnovamento e di crescita di coscienza per la stessa ricerca filosofica? Questa è la pista di ricerca che si apre dinanzi a noi.

Di fronte a queste specifiche esigenze, il compito di chi ricerca (problematizzare, informare, segnalare) e il compito di chi forma (che, oltre che informare e segnalare, presuppone il comunicare) si dovranno integrare e connettere in modo più complesso di quanto non sia avvenuto in passato, per evitare che i diversi livelli e caratteri delle reciproche responsabilità e dei rispettivi progetti prendano strade divergenti e non comunicanti.

In questo contesto, quale potrà essere, e in che cosa si potrà fondare, il rinnovato “bisogno della filosofia”? È già stato notato che, tra le varie funzioni che non potranno essere “spersonalizzate”, trasferite in una macchina vicaria e autonoma rispetto all’uomo, si troverà nel futuro anche l’esercizio dell’insegnamento filosofico, inteso come processo di «riunificazione della coscienza individuale attraverso la messa in evidenza di alcuni problemi esistenziali (conoscenza e morale)». ⁵⁴ Così, il “laboratorio di autocoscienza”, ossia quello dedicato allo spazio delle attività filosofiche, è ritenuto “il più importante di tutti i laboratori”. Già Mathieu, nel lontano 1967, aveva modo di osservare che «se per il progressivo svuotarsi di tecniche meno interessanti, l’uomo si rende disponibile per il possesso di altre tecniche personali, più interessanti (quali possono essere, ad es., le tecniche artistiche, e “sportive” in senso lato) la spersonalizzazione della tecnica precedente può considerarsi un beneficio essenziale». ⁵⁵ Perché non aggiungere all’elenco delle tecniche interessanti la meditazione, il dialogo socratico, la lettura, e via dicendo? Una grandissima parte delle tecniche di cui è fatta la pratica filosofica può rientrare a pieno titolo entro la sfera di queste attività personali, gratificanti, significative. Mathieu aggiungeva: «E se l’uomo non sapesse trovare per sé sempre nuove funzioni, e funzioni da sviluppare con una tecnica personale, appropriata, per dir così, privatamente, allora veramente la “tecnica”, divenuta soggetto anziché strumento, inaridirebbe l’uomo e lo svuoterebbe della sua umanità, senza sostituirla con nulla». ⁵⁶ Il bisogno di ritrovarsi, di seguire un percorso capace di portare ciascuno a rendersi conto di sé, a cercare vie attraverso le quali estrinsecarsi personalmente, evitando che la crescita delle tecniche si tramuti in un progressivo svuotamento e de-centramento del soggetto, può essere perseguito anche attraverso l’esercizio del pensiero filosofico. ⁵⁷

⁵⁴ A. Calvani, *Iperscuola*, cit., pp.118-9.

⁵⁵ Vittorio Mathieu, *La spersonalizzazione della tecnica*, in *L’uomo e la macchina*, Atti del XXI Congresso Nazionale di Filosofia, Pisa, 22-25 aprile 1967, vol. I, *Relazioni*, Torino, Edizioni di «Filosofia», 1967, p.39-40.

⁵⁶ *Ibidem*, p.40.

⁵⁷ Sulla valenza della pratica filosofica nel favorire e facilitare lo sviluppo del Sé, la “funzione egoica” della filosofia, v. Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Angeli, 1994, in particolare alle pp.69-70.

L'IDEA DI NIETZSCHE DI UNA FILOSOFIA SPERIMENTALE PLURALITÀ DI PROSPETTIVE E FILOSOFIA PRATICA

Gabriele Münnix

Introduzione

Gabriele Münnix ha un ricco curriculum di studi filosofici e scientifici.

Ha studiato Filosofia e Matematica presso l'*Universität zu Köln*, ha poi brillantemente ottenuto la promozione in Filosofia presso la *Humboldt-Universität zu Berlin*.

- Inizialmente, insegnante di Filosofia e Matematica, presso i licei in Germania, è passata alla *Westfälische Wilhelms-Universität Münster* come docente formatrice dei futuri professori di Filosofia. Nel contempo, ha svolto intensa attività, in Austria, presso l'*Universität Innsbruck - Leopold-Franzens-Universität* rivolgendo sempre più i suoi interessi e studi verso la filosofia interculturale.
- Molte sono le sue pubblicazioni in questo settore come diversi sono i testi pubblicati e diffusi in Germania per un uso liceale, mentre altre opere hanno mantenuto un carattere scientifico e di ricerca accademica.
- Membro del direttivo della Società di Filosofia Interculturale tedesca, è attualmente vice-presidente dell'*Association Internationale des Professeurs de Philosophie – Bruxelles* - ed è co-editore della Rivista *Europa Forumphilosophie* della casa editrice Verlag Traugott Bautz GmbH – ISBN 978-3-88309-901-9.
- Nel volume n.64/2015 intitolato *Violence – Gewalt*, Gabriele Münnix, a Montreal, ha intervistato sul tema *Identity, Moral Value and Violence* Charles Margrave Taylor, membro della *American Academy of Arts and Sciences*, della *Royal Society of Canada* e del *National Order of Quebec*.
- Era in procinto di intervistare il filosofo, semiologo e scrittore italiano Umberto Eco.

Il testo tradotto dal tedesco in italiano con estrema precisione e competenza da Valentina Galimberti, porta il titolo in lingua originaria: "Nietzsche Idee einer Experimentalphilosophie", il sottotitolo *Multiperspektivität und praktisches Philosophieren* ed è stato pubblicato in "Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik" n. 15, Thelemeden –Dresden.

Questo studio, tradotto e presentato per la prima volta in Italia, evidenzia diverse questioni che in un mondo globale sono divenute emergenti: la multiculturalità e i metodi adeguati all'insegnamento, legati alla *diversità* e ad una consapevole *comprensione*.

La presa di coscienza di questo nuovo orizzonte culturale deve fare proprie nuove strategie e metodi di apprendimento innovative anche per la stessa didattica. Non è possibile soffermarsi su di un *pensiero unico della modernità* come ha affermato William James, anzi, bisogna sapersi aprire alla *pluralità* in qualunque sia il contesto istituzionale.

Da una lettura che ci offre Jacques Derrida sulla capacità di saper osservare nella *differenza* ed adeguatamente l'Altro, il testo solleva una serie di questioni inerenti all'istruzione sovente ancora ristretta in ambiti monoculturali.

L'autore sollecita ad una lettura atipica del filosofo F. Nietzsche, sollevando in esso il filosofo sperimentale con un approccio al mondo nel senso creativo e soggettivo abbandonando

ogni forma di dogmatismo a favore di una ricerca in un orizzonte allargato.

Una vera e propria rivoluzione copernicana che si allontana dalla classica verità relativa di meri oggetti, che viene riletta in un ambito americano con annesse filosofie europee, asiatiche e africane. L'ipotesi afrocentrica è senza dubbio oggetto di comprensione e comunicazione per coltivare altre prospettive ascensionali sul mondo.

La lettura associata ad una decisa multiprospettività può permetterci di elevarci all'unità nella molteplicità. Ai fini dell'istruzione, il testo sollecita ad una lettura a tre livelli della cangiante prospettiva offrendo spunti di riflessione ed esempi pratici estremamente interessanti ed innovativi sia a livello metodologico che di apprendimento.

Una grande offerta che tiene sempre ben presente quanto il filosofo Nietzsche sia stato attento nel donare una possibile lettura in senso decisamente sperimentale.

Il contributo di Gabriele Münnix è tutto proteso verso uno sforzo indirizzato alla comprensione, all'apprendimento ma sempre conservando una dimensione all'unisono con la didattica.

La concretizzazione del metodo che vede un *carosello di apprendimento* offre esempi di una lezione che offre la possibilità di fare esperienza dell'estraneo integrandola nella propria immagine.

Il *table set* è un procedimento originale al fine di stimolare ad interazioni fra gruppi e amplificare il discorso in funzione di una presa di posizione consapevole.

Infine, la pedagogia *dell'allestimento teatrale*, come la *discussione fish-bowl* divengono una delle risorse fondamentali per scandagliare le differenze e i punti comuni, quest'ultimi intesi come ponti per un sentiero per una migliore comprensione dell'estraneo.

Il lavoro di Gabriele Münnix si sofferma in ultima istanza alla individualizzazione e *all'apprendimento adeguato al fine della comprensione* che passa in rassegna, attraverso una approfondita didattica com'è possibile una comunicazione in sintonia con coloro ai quali ci si rivolge. L'insegnamento visivo, uditivo ed autovalutativo ci permettono accessi a metodi privilegiati d'apprendimento.

La lettura delle varie parti dello studio si completano in una *prospettiva mirata: la saggezza*.

Il richiamo a Marco Aurelio non è casuale perché nei suoi *esercizi spirituali*, ed in particolare in quello del volo d'uccello, si ritrova la strada verso la liberazione dai vincoli quotidiani per imparare, saper guardare ed apprezzare tutte le cose da una prospettiva equilibrata, sovraordinata che richiama l'aquila di Zarathustra.

Sapersi distanziare dimenticandoci delle prospettive ristrette è inoltrarsi verso quel cammino che ci conduce alla saggezza.

Riccardo Sirello

L'IDEA DI NIETZSCHE DI UNA FILOSOFIA SPERIMENTALE PLURALITÀ DI PROSPETTIVE E FILOSOFIA PRATICA

Gabriele Münnix

Traduzione dal tedesco di Valentina Galimberti

L'analisi della condizione mentale relativa di coloro cui è destinato l'insegnamento appartiene ad ogni riflessione sulla didattica. In questo contributo, questa "condizione mentale" deve giocare un ruolo all'interno di due dimensioni: in una è la genesi condizionata della personalità, differente dal punto di vista culturale, all'interno di una scuola sempre più multiculturale; nell'altra è pensare a metodi dello studio più appropriati per la comprensione, nel senso di un apprendimento più duraturo, per esempio attraverso l'aumento di attività autonome e una comunicazione più adeguata a coloro cui viene indirizzata (diagnostica del tipo di apprendimento!). In entrambi i casi, un nuovo tipo di consapevolezza della diversità porterà ad una organizzazione metodicamente migliore dell'insegnamento – anche nella disciplina della filosofia.

1. Istruzione come competenza della pluralità

Jacques Derrida, nell'introduzione alla sua opera *Memorie di cieco*, formulò un'esortazione volutamente ambigua: "Louvre ou ne pas voir" deve riferirsi, così, non soltanto a una visita al Louvre, ma può anche voler dire che noi dobbiamo aprirci al luogo o a ciò che non si vede.¹ Come esempio eclatante, egli menziona il gigante Polifemo di Omero, il cui occhio ciclopico (Derrida parla di "rigidità monoculare") risulta facile da accecare, tanto che l'ormai cieco Polifemo, nonostante la sua enorme forza fisica, si rivela indifeso e facile da aggirare. Noi, solitamente, osserviamo lo spazio che ci circonda con due occhi e per questo siamo più svegli rispetto a Polifemo. Eppure Derrida, nelle sue riflessioni sulla vista, fa riferimento ad un altro tipo di cecità, che è toccata anche a noi, *anche se* noi vediamo o siamo convinti di vedere. È il tipo di cecità che Bernard Waldenfels ha chiamato "trascendentale privazione di sé nel rapporto con ciò che è estraneo", come è data attraverso il fenomeno della cosiddetta "macchia cieca": nella posizione da cui noi analizziamo il mondo, noi non vediamo, e ancor peggio: noi non ci rendiamo conto di non vedere. I nostri modi di vedere rimangono spesso irriflessi sullo sfondo della nostra consapevolezza e così possono anche venire ritenuti di validità generale in mancanza di conoscenza di altre possibilità, cosa che in una situazione di multiculturalità effettiva, non solo all'interno della società, ma anche da molto tempo all'interno delle scuole, può diventare pericolosa, poiché questo tipo di cecità, che lascia da parte il Diverso e prende come riferimento il Sé, nel migliore dei casi può essere percepito come ingenuità, ma nel peggiore come esigenza di egemonia culturale, come arrogante imperialismo culturale, e preoccupare per il potenziale conflittuale che reca con sé. A questo proposito ha ragione Tiedmann quando rivendica indagini che descrivano la popolazione,² di cui ci si potrebbe servire per interi incrementi di annuari statici, con motivate formulazioni della domanda specialmente filosofica o psicologica, ma deve ripiegare su controlli a campione. Tuttavia nella pedagogia empirica, per esempio quella di Allemann-Ghionda, ci si imbatte in studi di casi comparati a diversi Paesi che indagano come lì il fatto della multiculturalità venga rivestito di volta in volta in calcolo, mentre vengono riflessi sbocchi interculturali e interreligiosi ai temi dell'istruzione.³ (Particolarmente interes-

¹ Derrida (1997), Introduzione.

² Tiedmann (2011), p. 63.

³ Allemann-Ghionda (2002), pp.114 e ss., vedere anche Reich/Holzbrecher (2000), pp. 153 e ss.

sante: la ricerca comparata di tre cantoni svizzeri, le cui culture didattiche possono essere messe in relazione con quelle dell'Italia, della Francia e della Germania. Va notato che tanto nella Svizzera tedesca quanto nella Germania persiste la tendenza di separare “altri” bambini troppo presto e di assegnare “altre” forme di istruzione, in modo che vengano messe al sicuro la differenza sociale insieme alle differenze linguistiche e culturali. D'altra parte l'idea interculturale si è spianata una strada nella direttrice dei livelli più alti del ginnasio nella NRW:⁴ vengono espressamente interpretati e ricostruiti i consigli del KMK⁵ per un'istruzione multiculturale del 1996).⁶

Una “istruzione generale tradizionalmente monoculturale, che vincola a cultura e miti nazionali” deve quindi rendere aperti, al cospetto di processi di migrazione e globalizzazione, ad una “istruzione generale, quale quella che la pluralità sociale accetta e che, sotto l'aspetto culturale, sia pluralistica”.⁷

Questo “pensiero unico della modernità”, così chiamato da William James nel suo *Un universo pluralistico*, può quindi, anche per la didattica della filosofia, non essere più a lungo determinante: la pluralità deve essere compresa come valore positivo e, al cospetto di rapporti internazionali scientifici e della sempre più grande mobilità di posti di lavoro, un'educazione interculturale è sicuramente una competenza chiave per piani di insegnamento futuri. Allemann-Ghionda pensa addirittura che le intelligenze multiple di Howard Gardener siano oggi da accompagnare come importante integrazione ad una “intelligenza interculturale”, che ci rende, in particolari maniere, capaci di affermarci in futuro.⁸

2. L'idea nietzscheana di una filosofia sperimentale

Dal punto di vista del metodo, in questa situazione di pluralità di fatto, ci si può ispirare – e io vorrei invitare a fare questo - a Nietzsche (egli stesso definitosi “sfaccettato”), al suo prospettivismo e alla sua idea di una filosofia sperimentale.

Come Kant, anche Nietzsche vede che il mondo non si dà a noi in sé, ma piuttosto come disegno soggettivo. In primo luogo, il terzo livello delle forme dello spirito, il progettare creativo, è quello dell' “io sono”.⁹ Tuttavia, le nostre diverse interpretazioni del mondo devono mostrare la loro validità in via sperimentale. La libertà del soggetto si svela nel superamento della prospettiva più strettamente limitata e dogmatica; lo spirito libero si sceglie “posto e posizione di fronte all'Esistente” ed è nella condizione di costruire o scardinare prospettive, a seconda delle proprie libere prospettive d'azione e di conoscenza.¹⁰ La rivoluzione copernicana di Nietzsche consiste quindi nel distacco dall'attaccamento alle verità relative all'oggetto e nel tendere al senso costituito soggettivamente, che può conferire significato e orientamento per azione sensate.¹¹ Conoscenza - con allargamento dell'orizzonte – è quindi “l'attrezzo della vita per il controllo del presente e del futuro”.¹²

Questo diventa particolarmente chiaro nella relazione di alcuni professori americani sulla composizione e specificità delle loro nuove classi di filosofia: così Verharen riporta di una “*Kulturkampf*”¹³ accademica” presso una tradizionale università nera (afrocentrismo e multiculturalismo contro eurocentrismo). Dovrebbe dunque essere discussa l'ipotesi afrocentrica, se la maggior parte della filosofia europea e asiatica discenda anche da antiche origini africane e veda come obiettivo importante un arricchimento della riflessione su come altre culture ab-

⁴ Nordrhein-Westfalen.

⁵ Kultusministerkonferenz.

⁶ Allemann-Ghionda (2002), XVIII.

⁷ Ibidem, p. XV.

⁸ Ibidem, p. XVI.

⁹ Zarathustra interpretato da Kaulbach (1980), p.59.

¹⁰ Kaulbach, ibidem, pp. 61 e s.

¹¹ Ibidem, p. 138 e s., p. 153.

¹² Ibidem, p. 78.

¹³ Battaglia culturale.

biano risposto a domande universali.¹⁴ Vernallis fa riferimento alla UCLA¹⁵ e alla estrema diversità degli studenti californiani: “48% latina, 24% Asiatico-americana, 9,9% Afroamericana, 17% non latina” (la diversità in alcune classi tedesche dovrebbe essere ancora superiore). Lei non vuole consapevolmente dare a vedere il punto di vista di una donna bianca della classe media attraverso la sua scelta dei testi per la classe in entrata, ma sceglie tra testi di Gandhi, Fanon, Lao-Tse: “I... felt that multicultural philosophical understanding should emerge in the classroom through students giving voice to their own world views and responding openly to the others”.¹⁶ E alla fine Bergin riferisce di scegliere la metà dei suoi materiali dal modello europeo-americano e per l'altra metà sceglie testi classici della tradizione afroamericana, asiatica, Latina e degli indigeni americani. A questo proposito è notevole la scelta di DuBois (“The Souls of Black Folk”) che descrive la “dualità” del Sé afroamericano,¹⁷ cosa che è appropriata, di rendere possibile una migliore comprensione tra le culture, così come la relazione di uno studente afroamericano che in un seminario ha considerato la mancata menzione di influssi egizi e asiatici sulla filosofia greca come forma di sistematico razzismo bianco.¹⁸

Dunque la comunicazione è necessaria – anche per Nietzsche –¹⁹ per dischiudersi, attraverso la comprensione, altre prospettive sul mondo e conquistarsi un più ricco orizzonte prospettico. Nietzsche/Zarathustra descrive una città chiamata “mucca colorata” (con la “denominazione Nietzsche si rivolge alla pluralità di culture, filosofie, forme di credo e prospettive del mondo che circondano gli uomini moderni”) e un giovane uomo che “è sfuggito al contenuto dell’ “istruzione”, alle forme di credo e alle concezioni del mondo, a cui era esposto finora, attraverso l’ascesa a una montagna”.²⁰ È salito anzi troppo in fretta e ha mancato “di prendere posizione” ad ogni gradino e di fare esperienza delle possibilità e dei confini di ciascuna prospettiva. “Per essere giusto uno deve essere andato con l’aiuto di molti individui e avere bisogno di tutti i precedenti come funzioni”.²¹

C’è quindi un’ascesa di prospettive strette e limitate a sempre più elevate prospettive d’insieme con orizzonti più ampi, anzi, colui che sta compiendo la risalita deve impegnarsi in maniera seria con questi modi di vedere e, in via di prova, sperimentare con loro, cioè trasferirsi all’interno di ogni punto di vista per poter scandagliare il loro senso e il loro significato, e tali prospettive mondiali possono trovarsi all’interno della filosofia così come dell’arte, nella forma di interpretazioni del mondo concettuali o anche nella forma di immagini artistiche, per arrivare alla rappresentazione: entrambe sono interpretazioni di uno spirito vincolato al corpo.²²

“Ci sono diversi occhi e di conseguenza ci sono diverse verità... gli occhi sono la prospettiva sul mondo”²³ e Nietzsche formula in un altro passo: “Vedono le cose come sono! Mezzo:... vivere una serie di essenze!... vedere con migliaia di occhi!”.²⁴ Questa multiprospettività ha portato ad un’ascesa a prospettive di insieme in cui possono essere portate reciprocamente contrastanti prospettive del mondo in un tutto cui tutto tende e in cui può essere vista “la più alta unità nella molteplicità”.²⁵ Per questo non vale spingere la virtù della liberalità fino al vizio.

¹⁴ Verharen in *Teaching Philosophy* 19/1, pp. 65, 71 – 75.

¹⁵ University of California, Los Angeles.

¹⁶ Vernallis in *Teaching Philosophy* 23/1, p. 43.

¹⁷ Bergin in *Teaching Philosophy* p. 57, cita DuBois: «It is a peculiar sensation, this sense of always looking at one’s self through the eyes of others, of measuring one’s soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels this twoness – an American, a negro, two souls two thoughts, two unreconciled strivings, two warning ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder».

¹⁸ Bergin, *ibidem*, p. 48.

¹⁹ Kaulbach (1980), p. 158.

²⁰ *Ibidem*, p. 80, fa riferimento a *Zarathustra VI “Del cammino del creatore”*, p. 88.

²¹ *Ibidem*, p.75, fa riferimento a *Genealogia della morale XII*, p. 14.

²² Kaulbach (1990), p. 219 e s. (“Creare non è altro che ideare prospettive di interpretazione in arte e in filosofia”), p. 295.

²³ Kaulbach (1990), p. 269 fa riferimento qui a *Kritische Studienausgabe* 11, 498.

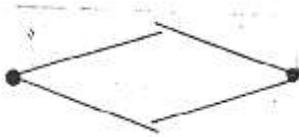
²⁴ Cfr. Münnix 2011, p. 136, FN 41 (eredità del periodo di *Aurora* e de *La Gaia scienza*).

²⁵ Kaulbach (1980), p. 72 ss.

Bisogna sapersi proteggere: questa è la prova più difficile dell'indipendenza.²⁶ Non dipende dall'arbitrarietà; come detto, è la Giustizia dell'obiettivo di Nietzsche e colui che sa che la forza è detenuta dalla giustizia vuole verità: «allora non solo fredde conoscenze prive di seguito, ma verità come giudice ordinatore e castigatore, verità non come possesso egoistico del singolo, ma come il sacro diritto di spostare tutti segni di confine del possessore egoistico, verità con una parola come pietanza mondiale...». In relazione all'ambizione secondo giustizia, lui presenta tra le prospettive mondiali conoscitive (non si tratta di pura ricezione delle prospettive, ma anche del giudizio) anche la virtù della ampiezza e della vastità di orizzonti. Ha collezionato molte esperienze nella sperimentazione con prospettive mondiali e mostra ponderazione e tranquillità, è «a casa in molte regioni dello spirito, o almeno è stato ospite»²⁷ e ha imparato a comprendere ciò che è estraneo. La ragion critica prospettivistica segue una logica sperimentale e può portare a conoscenze più ampie, anche considerando determinati ambiti dell'argomento: «Ormai sappiamo impiegare più occhi, occhi diversi per la medesima cosa, così saranno più completi il nostro concetto di questa cosa e la nostra oggettività».²⁸ È quindi pensato come tipo di approssimazione, come per Thomas Nagel, che si eleva da prospettive individuali assolutamente soggettive come prospettive corporee al concetto dell' "ultraoggettività", solo che, parlando di lui, si tratta di uno stimolo alla conoscenza e non della volontà di dominio del mondo.²⁹

3. Cambio di prospettiva e stimolo di azioni proprie nella prassi

Ho suggerito tre livelli di cambio di prospettiva reciproco, per razionalizzare questo concetto ai fini dell'istruzione:



1. Iniziamo con calma: una prima forma di intersoggettività, a mio parere, si dà quando noi, in via sperimentale, cerchiamo di assumere la prospettiva di un concreto Altro (oppure nel caso di un lavoro di gruppo più interdisciplinare: di un altro contributo metodico). (Anne Koch con il suo concetto di un'ermeneutica più stimolante ha illustrato come in un processo iterativo di questo esperimento mentale diventa possibile una migliore comprensione).³⁰

Noi possiamo sperare di arrivare a vedere da un punto di vista esterno il nostro Io o la nostra posizione, per illuminare con questo la "macchia cieca" nominata in principio e svelarci le nostre personali naturalezze e i nostri punti di vista implicitamente e inconsapevolmente accettati. L'immagine di sé è illuminata a partire dalla prospettiva esterna e anche lo sguardo straniero verso le culture occidentali e la loro tradizione di pensiero. (Qui bisogna tenere a mente che il concetto di cultura e anche le singole culture non devono essere accolte né staticamente né essenzialmente.)³¹ Anche uno sforzo per la comprensione di altre lingue, per esempio di lingue di settore, è compreso in questo, al modo in cui noi diventiamo consapevoli della specificità del singolo a differenza dell'altro per la prima volta in maniera così corretta.

Il consenso indistinto a tutte le prospettive e i punti di vista possibili, però, non assume questi ultimi in maniera adeguata. Per comprendere in maniera completa è necessario allarga-

²⁶ Kaulbach (1990), p. 244 fa riferimento a FN 41.

²⁷ Kaulbach (1990), s. 250 e s.

²⁸ *Genealogia della morale* (ideale estetico), *Aforismi 12*, *Studienausgabe 5*, 365.

²⁹ Thomas Nagel, *What is it like to be a Bat?*, così come *The View from Nowhere*.

³⁰ Anne Koch (2003).

³¹ Una buona panoramica sulla discussione è data da Carl-Friedrich Geyer, che, tra l'altro, si serve del concetto di cultura di Cassirer.

re la propria conoscenza e prepararsi a entrare in contatto con un nuovo estraneo. Questo è – come lo ha formulato Nagel – un processo di “autotrascendenza”³² e richiede lo sviluppo di una sensibilità estetica e morale per permettere la comprensione come straniamento dell’estraneo attraverso la trans soggettività.³³

Concretizzazione del metodo: carosello di apprendimento

Questa forma particolare di stazione di apprendimento deve essere organizzata per una lezione di due ore: vengono richiesti tre o quattro rappresentanti di culture “straniere, diverse” (questi possono essere studenti e anche genitori che si sono dichiarati disponibili), con un bigliettino che parla di loro (di dove sono nati, di come sono arrivati nella terra attuale, per quale ragione, quali erano le loro speranze (disingannate e esaudite), quali le particolari difficoltà incontrate, cosa attira l’attenzione quando ci si trova di fronte ad una nuova cultura, ecc). Il gruppo di studio viene diviso in due o tre parti, ogni gruppo ruota da una stazione all’altra e può porre ulteriori domande dopo l’affermazione iniziale del narrante. Ogni 20 minuti si ruota, cioè si ruota verso la stazione successiva. Compito: relazione di un discorso scelto tra quelli ascoltati (quello che si è trovato particolarmente interessante) con la propria presa di posizione.

2. Una seconda fase o livello consiste, quindi, nel fatto che diversi soggetti considerano un oggetto della conoscenza da diverse prospettive comuni – ad alcune, così per dire, in un’azione concentrata – e si scambiano opinioni riguardo a questo. (Perché ciò porti a qualcosa, le altre prospettive non devono essere più del tutto estranee, poiché ora loro non sono più al centro dell’interesse). Ogni prospettiva è comparabile ad un fanale – diretto a determinati ambiti dell’argomento che sta al centro dell’interesse e lascia da parte altro, ad eccezione della prospettiva di base. L’estensione reciproca della prospettiva ha il vantaggio che questi “angoli morti” vengono illuminati, aree di confine che non sono o sono meno accessibili a noi stessi o alla nostra prospettiva di campo, poiché essi ci vengono dati al margine della nostra consapevolezza solo se ancora proiettati verso il futuro.



Noi ricaviamo così l’accesso ad un maggiore incremento delle conoscenze, tanto che si potrebbe parlare di conoscenza come “joint venture”, poiché così l’esperienza dell’estraneo può essere valutata e integrata nella propria immagine del mondo.

Nell’ambito di un’istruzione interculturale si potrebbe, così, per esempio, imparare a comprendere meglio diversi modi di vedere e altre rappresentazioni con lo sguardo rivolto ai diritti umani. (Nell’Islam per esempio viene visto come diritto umano avere il permesso di morire nella cerchia familiare, e anche il diritto del lavoro viene fissato nella dichiarazione cairota dei diritti umani. Ciò non toglie che a noi risulti difficile accettare un diritto umano come la vendetta.³⁴ Altrimenti si potrebbero appurare e discutere le diverse mentalità nei riguardi della

³² Nagel (1992), p. 130.

³³ Oswald Schwemmer, *Die kulturelle Existenz des Menschen*, s. 170 ss.

³⁴ Metto in pratica il principio della multiprospettività nel libro da me pubblicato: *Wertetraditionen und Wertekonflikte – Ethik im Zeiten der Globalisierung*, (Bautz Nordhausen 2013).

natura e della famiglia (asiatiche, europee, islamiche, africane, ecc.).

Concretizzazione metodica: il procedimento – table set

(Ogni tavolo riceve due sedie per ogni lato e viene ricoperto con vari fogli di carta, che contengono nel mezzo alcune affermazioni o domande alle quali rispettivamente quattro studentesse, che devono lavorare insieme a quel tavolo, devono innanzitutto scrivere proprie risposte o pareri nella loro parte di foglio, per poi alla fine girare attorno al tavolo e scambiarsi di volta in volta quel che hanno scritto. In una seconda fase devono tentare di arrivare a risposte o pareri comuni. Per rendere il tutto più interessante e più eterogeneo, i gruppi di quattro vengono combinati. Le risposte o i pareri comuni devono quindi essere visualizzati da altri gruppi (affissi alla parete), per stimolare un ulteriore discorso. Compiti: scrivere una relazione di questo discorso finale con una propria presa di posizione).

3. Secondo Nietzsche la ricezione di prospettive in via sperimentale può anche chiarire e rendere comprensibili sistemi di pensiero appartenenti al passato.³⁵ Una combinazione dell'esercizio di entrambi i tipi di ricezioni di prospettive si ha quando si cercano testi scritti classici a scopo didattico, nei quali vengono rappresentate specifiche prospettive di persone. Da ciò risulta, per esempio, il confronto critico di Galilei con il concetto di movimento aristotelico nel *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, in cui la posizione di Aristotele viene curiosamente difesa da "Simplicio".³⁶ Il retroscena storico-filosofico può essere esaminato attraverso ricerche su internet o Lexica, e gli argomenti contro e a favore della concezione del mondo aristotelica possono essere analizzati. Strutturato in modo simile è il dialogo scritto poco prima della sua morte da Descartes per l'istruzione della regina Cristina di Svezia, *A la Recherche de la Vérité par la Lumière naturelle*, in cui Descartes ha chiarito tutti i suoi pensieri sull'etica e li ha condotti in un nesso didattico frutto di riflessione.³⁷ Anche qui viene fatto riferimento al cambiamento di un paradigma scientifico, dato che i concorrenti di Descartes alla corte di Svezia, i filologi umanistici e orientati all'ermeneutica, osteggiarono e ritennero una minaccia lui che voleva basare l'esistenza sul pensiero proprio e vedeva ognuno nella condizione di riuscire con l'aiuto della propria ragione naturale. Descartes insorse come "Eudoxe", rappresentando la "bella dottrina", mentre discuteva dell'anima dello scolaro con "Epistemone", che rappresenta la conoscenza classica. Anche qui bisogna innanzitutto raggiungere una conoscenza di base, prima che sia possibile registrare il significato degli argomenti. Ci si deve dedicare tanto alle persone e, per esempio, alle attitudini, per le quali loro propendono, quanto alle questioni in ambiti oggettuali.

Concretizzazione metodica: allestimento teatrale

Per accrescere il contributo del proprio impegno, ci si può servire di un'idea della pedagogia teatrale: gli interpreti ricevono carte con ruoli e possono arricchire la loro descrizione per quanto riguarda i dettagli importanti (allo scopo di una maggiore identificazione), mentre possono inventare qualcosa sul corso della vita o sviluppare un personaggio dal punto di vista biografico e caratteriale.

Lo scopo non è semplicemente quello di recitare il testo del dialogo o del dialogo, ma piuttosto quello di staccarsi dal testo e di arricchire gli argomenti della produzione del testo attorno a propri argomenti. Ciò può essere preparato precedentemente e, dato che non tutti gli scolari avranno un ruolo, gli altri eserciteranno la funzione di registi che, insieme agli interpreti, elaborano un personaggio, o di critici di teatro che devono scrivere una recensione sulla *pièce*.

³⁵ Kaulbach 10980, p. 162.

³⁶ Galileo Galilei, *Dialog über die Weltsysteme*, pubblicato e introdotto da Hans Blumenberg.

³⁷ Gerhard Schmidt ha tradotto e commentato questo dialogo in tedesco.

4. I dialoghi di Berkeley tra Hylas e Philonous sono più impegnativi e adatti solamente ai corsi di studio superiori. Le posizioni sono, in primo luogo, da sviluppare come materialismo e idealismo e, in seguito, da comprendere nella loro manifestata specificità (per cui di nuovo per la prima comprensione del concetto possono essere impiegate anche ricerche su internet).

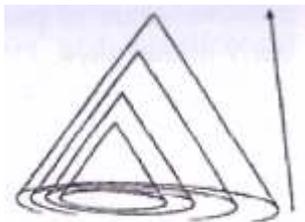
Anche qui si tratta di prospettive sul mondo, delle quali una o l'altra può essere ritenuta vera o falsa, più semplicemente, a questo proposito, si parla di atti di fede. La comprensione delle prospettive riesce più facilmente quando classici autori di materialismo e idealismo sono già stati trattati sulla base delle tipiche posizioni. I dialoghi di Berkeley devono essere elaborati in maniera filologica, prima che la tematica possa essere portata avanti con un' "invenzione" degli argomenti per l'una o l'altra prospettiva.

Concretizzazione metodica: discussione *fish-bowl*

Il gruppo di apprendimento siede in cerchio e nel mezzo vengono poste due sedie, una di fronte all'altra. Le prospettive di Hylas e Philonous vengono rappresentate da due studenti che si sono preparati su queste e che prendono posto sedendo uno di fronte all'altro, nel mezzo.

Le sedie vicine a loro rimangono inizialmente libere, nel momento in cui loro iniziano il dialogo, poi ogni studente al di fuori dalla cerchia viene invitato a sostenere con un argomento i disputanti e prende di conseguenza posto vicino ai rispettivi protagonisti. Esempi e controesempi rendono la discussione particolarmente vivace e, per sollecitare una più ampia disponibilità a partecipare, si può anche annunciare che una partecipazione attiva sarà valutata positivamente. Se il metodo del cambio di prospettiva deve assolvere il proprio compito, può trattarsi non solo di una discussione quasi accademica, ma devono arrivare alla lingua anche inconsapevoli predisposizioni e premesse del pensiero.

5. Nella prospettiva interessata, infine, – e con questo si torna di nuovo a Nietzsche – deve formarsi una conoscenza generale sulle varie culture e diversificazioni culturali e sulle culture del pensiero in cui sono inclusi anche i sistemi filosofici (per esempio, ci si può immaginare un discorso di logica della tradizione indiana, per esempio quello di Nagarjuna, da confrontare con quello della logica aristotelica, o un testo di etica confuciana con uno dell'etica analitica americana, o un concetto di soggetto nel pensiero asiatico – in particolare nei paesi con una lingua priva di soggetto, per esempio in Giappone o in Cina – con quello di Pico della Mirandola; il puro sforzo americano orientato in senso analitico intorno a esperimenti di pensiero³⁸ con l'impostazione qui delineata). Tale conoscenza generale non può rimanere in superficie, ma ha bisogno di sforzarsi per approfondire la comprensione di altri stampi di pensiero culturali e culture di pensiero, per poter scandagliare le differenze, ma anche i punti in comune: il sentiero per una migliore comprensione dell'estraneo è poi possibile se i punti in comune sono come ponti.



4. Individualizzazione e apprendimento adeguato al fine della comprensione

Con gli sforzi didattici riguardo la differenziazione e l'individualizzazione bisogna mettere in conto un ulteriore importante tipo di condizione mentale individuale: devono essere regi-

³⁸ Cfr. Münnix 2004.

strati non solo stampi culturali, ma anche i particolari stampi di ogni mente con cui vengono accolti i contenuti dell'istruzione. Per riuscire a conseguire una comunicazione adeguata a coloro cui ci si rivolge, le particolari condizioni mentali devono essere messe in conto come presupposti di accessibilità. L'ormai ordinaria diagnostica del tipo di apprendimento alla scuola elementare, di norma non viene riproposta nelle scuole seguenti. Tipi di insegnamento visivo e uditivo dominanti (la gran parte), e cinestetici rivendicano diverse modalità di accesso, per esempio, attraverso frequenti visualizzazioni attraverso abbozzi o immagini, attraverso accessi uditivi e altri del genere, integrare le possibilità di movimento (o per esempio accompagnare anche indicazioni attraverso la lingua del corpo).

Per esempio, come nell'apprendimento dei vocaboli deve essere suggerito ogni metodo individuale adatto (sia strette analogie di parole pertinenti che inserimenti acustici, per esempio, su cassette, vengono combinati nel laboratorio linguistico e in programmi di apprendimento informatici, i cinestetici rimangono solitamente all'esterno), così si può aderire a queste particolari preferenze percettive che si possono anche modificare, anche in filosofia o nell'insegnamento di etica, e vengono ricevuti risultati di apprendimento più duraturi. Già Ferrer Vester aveva consigliato nel suo primo libro sul ricordo e la dimenticanza un test sul tipo di apprendimento,³⁹ Deparade apporta nel suo libretto di lavoro sui metodi di apprendimento un test autovalutativo con cui ci si può procurare quindi un'appropriata tecnica di lavoro nei livelli più alti.⁴⁰ Ma già prima si può dare ai bambini e agli adolescenti aiuto nell'apprendimento attraverso una scelta mirata di metodi e media, che rendono possibile un apprendimento più duraturo. Per esempio, noi sappiamo che il successo dell'apprendimento si accresce quando anche i centri affettivi del cervello⁴¹ oppure quando anche centri terziari e secondari vengono coinvolti, per esempio, attraverso lo stimolo dell'impegno personale. (Deparade ritiene sorprendente che di ciò che viene solo "letto" rimane fino al 10% nel ricordo, di ciò che viene udito il 20%, di ciò che viene visto il 30%, ma di quel che viene sviluppato da sé il 90%,⁴² cosa che chiarisce la scelta dei metodi sopra presentati). Il punto di vista di Piaget, secondo il quale gli scolari cercano un sentiero individuale, ha dato origine ad un cambio di mentalità, insieme alla didattica costruttivista, che si potrebbe caratterizzare come cambio di prospettiva. Anche quando si rifiuta la teoria della conoscenza costruttivista, poiché con lei l'intersoggettività diventa un problema, il cambio di prospettiva in via sperimentale lontano dal materiale di apprendimento e da coloro che insegnano è però una rivoluzione per colui che impara e per la sua condizione mentale, rende possibile l'ottimizzazione di processo di istruzione e apprendimento e va in soccorso alla delusione dalla parte degli insegnanti, che cioè ciò che viene insegnato viene sempre così velocemente dimenticato. Secondo Kersten Reich la didattica teorica dell'istruzione ha eccessivamente orientato l'istruzione tradizionale ad una trattazione eccessivamente protettiva che però già al tempo dei teorici dell'istruzione era stata recepita in dissoluzione: "La teoria dell'istruzione non era complessivamente nella posizione di sviluppare a sufficienza l'apprendimento come processo, di superare la propria limitatezza contenutistica sullo sfondo della pedagogia umanistica". Al contrario la didattica teorica dell'apprendimento è stata più orientata al regresso dell'intenzione alla prassi del contesto socioculturale e "fissata a processo di apprendimento troppo formale, cosa che a stento conteneva ampi criteri della (ri)costruzione del contesto socioculturale. In entrambe le impostazioni l'istruzione venne accettata più o meno come presupposto implicito della didattica, intanto però difficilmente viene interpretato complessivamente davanti allo sfondo di cambiamenti culturali".⁴³ Il concetto descritto di multiprospettività ha però riguardo per il dato di fatto, sia dal punto di vista del contenuto (concernente stampi culturali) che della forma (riguardo a prospettive di percezione), che il progetto (prospettivistico) sembra essere congenito allo scopo di una costituzione sensata e vale come uno dei dodici principi dell'apprendimento e dell'istruzione della neuro didattica.

³⁹ Vester.

⁴⁰ Deparade 2009, p. 9.

⁴¹ Arnold, (2006), p. 190; Reich, E., (2005), p. 50.

⁴² Deparade 2009, p. 7.

⁴³ Reich, K. (2008), p. 96.

ca.⁴⁴ L'essere umano è, al pari del suo cervello, un sistema complesso, creativo, duttile, che si organizza da sé. L'organizzazione di sé è, di conseguenza, il principio, in base al quale il cervello apprende a svilupparsi sempre di più, vale anche per gli uomini che crescono trasformandosi in armonia con il mondo circostante e nonostante ciò preservano l'unità del sé.

L'autoriflessione e la creatività creano senso: «L'io è da comprendere come un tutto, che possiede la capacità di osservare la propria crescita, per prenderne parte ed esserne responsabile».⁴⁵

Ora quando filosofe e filosofi trattano della promozione del pensiero, i correlati neuronali del pensiero non possono rimanere irreflessi, per poter meglio stimolare il processo di pensiero. A questo proposito, non vorrei perorare la causa di un naturalismo, che vede i processi di pensiero determinati causalmente attraverso processi neuronali, ma, dato che il cervello è un organo plastico e autopoietico, costruisce il suo lavoro in rete da sé ed è intanto dipendente dall'ambiente del pensiero ma anche fortemente dalle attività personali degli individui. Noi possiamo anzi assumere un parallelismo di processi mentali e neuronali e vedere «l'apprendimento non più come il conglomerato e l'accumulo di sapere o fatti da stipare in un magazzino, ma come attivo accadere».⁴⁶

Gli uomini che poi si sforzano di formare strutture più complesse, così Arnold, lo fanno «come risposta alla ricerca interna di senso. Apprendendo in questo contesto deve essere toccato un più ampio spazio libero di esplorare le cose e farne esperienza e trovare risposta alle domande più profonde e importanti».⁴⁷ Per questo anche la filosofia si rivela un aiuto a vivere, ma non solo: poiché i contenuti sopra descritti possono anche portare l'ampliamento di orizzonte, la cultura del sapere e della personalità a sempre più alti livelli di riflessione.

5. Prospettiva mirata: la saggezza?

Marco Aurelio descrisse nelle sue riflessioni l'esercizio spirituale del volo d'uccello con cui ci si dovrebbe liberare dai coinvolgimenti quotidiani per imparare a guardare tutte le cose da una prospettiva sovraordinata in un giusto rapporto, un motivo che ricorre nell'aquila di Zarathustra. Distanziarsi e superare prospettive ristrette è essenziale anche in Nietzsche ed è anche premessa per l'obiettivo ambito dalla saggezza, che fa riferimento non solo alla sapienza ma anche alla capacità di poter consigliare in maniera adeguata in situazioni critiche. Per Wolfgang Iser la situazione della pluralità è al momento importante in questo contesto perché il saggio sa riguardo al Tutto, eppure «non c'è nessuna sapienza posseduta del Tutto, e grazie a questa consapevolezza è soprattutto possibile assumere una relazione corretta col tutto – come riferimento ad un altro, aperto e, in sintesi, inafferrabile... il saggio non è colui che sapeva tutto (e derivava da ciò rivendicazioni di potere), ma colui che sa del suo non sapere in tutta la sapienza... il saggio sta attento ad aspetti accantonati e ordinariamente trascurati... Lui riconosce la limitatezza delle singole prospettive. Quindi ricorda di non travisare la particolarità e di affrontare i soprusi e le maggioranze. Egli difende la giustizia nel singolo e l'apertura nel tutto. L'umiltà che appartiene alla saggezza risulta, insomma, dalla consapevolezza della struttura senza fine della molteplicità». Le considerazioni di una tale ragione sono «multiprospettivistiche, lei vigila sui confini, lei considera l'impossibilità di muoversi facilmente, la contrarietà così come su connessioni e passaggi latenti, e cerca di incontrare il giusto...la cautela, la lungimiranza e il colpo d'occhio sono uniti in lei».⁴⁸ Dunque è dato uno scopo agli sforzi intorno all'individualizzazione, da un lato, e al ricavo di più ampi orizzonti dall'altro, cioè che il detto di Derrida menzionato in principio "*L'ouvre ou ne pas voir*" è collegato con una proporzione filosofico-pedagogica: l'attenzione per la particolarità del singolo che si specchia nei metodi di

⁴⁴ Arnold (2006), p. 190.

⁴⁵ Ibidem, p. 196 e s.

⁴⁶ Reich, E., (2005), p. 62.

⁴⁷ Arnold (2006), p. 197.

⁴⁸ Welsch, 1996, p. 793 s.

istruzione, può quindi aiutare a dischiudere nuovi orizzonti e avviare a nuove vedute.

Bibliografia

Allemann-Ghionda Cristina, *Interkulturelle Bildung und Erziehung in einem multikulturellen Europa*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 15, H3, S.325-346

Dies, *Schule, Bildung und Pluralität*, Peter Lang Bern/Frankfurt 2002

Arnold Margret, *Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente*, In: Hermann Ulrich (Hg.), *Neurodidaktik*, Beltz Weinheim/Basel 2006, S. 182- 197

Auxter Thomas, *Toward Multicultural Philosophy*, in: *Teaching Philosophy* 14/2 (1991), S. 187-197

Bergin Lisa; Lewis, Douglas et al., *Black Elk Speaks, John Locke Listens, and the Students Write. A Writing Intensive Introduction to Philosophical and Cultural Diversity*, in: *Teaching Philosophy* 21/1 (1998), S. 35-60

Blumenberg, Hans (Hg.), *Siderius Nuncius / Dialog über die Weltsysteme*, Insel Frankfurt 1965

Deparade Elke, *Methodenlernen in der gymnasialen Oberstufe*, Buchner Bamberg 2004

Geyer Carl-Friedrich, *Einführung in die Philosophie der Kultur*, WBG Darmstadt 1994

Kaulbach Friedrich, *Nietzsches Idee einer Experimentalphilosophie*, Böhlau Köln/Wien 1980

Ders., *Philosophie des Perspektivismus I*, Mohr Tübingen 1990

Münnix Gabriele, *Zum Ethos der Pluralität. Multiperspektivität und Postmoderne als Prinzip*, 2. Aufl. LIT Münster 2011

Dies. *Thought Experiment and Change of Perspective as Devices to Stimulate Creative and Critical Thinking*, in: Wendy Turgeon (ed)., *Creativity and the Child*, The Interdisciplinary Press Oxford 2004

Dies., *Horizontverschiebungen. Multiperspektivität als Prinzip praktischen Philosophierens*, in: Hermann-Josef Scheidgen et al. (Hg.) *Philosophie, Gesellschaft und Bildung in Zeiten der Globalisierung*, edition Rodopi Amsterdam/New York 2005, S. 324-344

Dies., *Das Sehen des Anderen*, in: Fachverband Philosophie (Hg.), *Mitteilungen* 50, 2010

Dies., *Interkulturelle Philosophiedidaktik*, in: Martens/Gefert/Steenblock (Hg), *Philosophie und Bildung*, LIT Münster

Dies., (Hg.), *Wertetraditionen und Wertekonflikte. Ethik in Zeiten der Globalisierung*, Bautz Nordhausen 2013

Dies., *Multiperspectivity and Intercultural Philosophy*, in: Münnix/Busch/Fuhrken (Hg.), *Europa Forum Philosophie* 63 ("Sagesse/Weisheit/Wisdom"), Bautz Nordhausen 2014

Reich Eberhard, *Denken und Lernen. Hirnforschung und pädagogische Praxis*, WBG Darmstadt 2005

Reich Hans, Holzbrecher Alfred et al.(Hg.), *Fachdidaktik Interkulturell. Ein Handbuch*, Leske und Budrich, Opladen 2000

Reich Kersten, *Konstruktivistische Didaktik*, 4. Aufl. Beltz Weinheim/Basel 2008

Schmidt Gerhard (hg.) René Descartes, *A la Recherche de la Verité par la Lumière Naturelle*, Würzburg 1989

Tiedemann Markus, *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung*, LIT Berlin Münster 2011

Verharen Charles C., *A Cultural Introduction to Philosophy*, in: *Teaching Philosophy* 19/1 (1996), S. 65-81

Vernallis Kayley, *Pearls of Wisdom. An Exercise of promoting Multicultural Understanding and Philosophical Engagement*, in: *Teaching Philosophy*, 23/1 (2000), S.43-52

Vester Frederic, *Lernen, Erinnern, Vergessen*, 1978

Welsch Wolfgang, *Vernunft*, Suhrkamp Frankfurt 1996

Youny, John Z., *Philosophie und das Gehirn*

ESPERIENZE DIDATTICHE: P4C

Premessa

Nei contributi che seguono andremo ad articolare alcune riflessioni sorte a partire da progetti e approfondimenti teorici che, negli ultimi anni, ci hanno impegnato in modo sempre più coinvolgente; tali esperienze di pensiero hanno permesso di ampliare il nostro orizzonte di ricerca intorno alle pratiche di filosofia in generale e alla *philosophy for children/community* in particolare.

Gli aspetti salienti dei differenti percorsi di ricerca che, in questo spazio, trovano esposizione, tracciano linee provvisorie, tentano di dare forma ad un territorio che si mostra più che mai in divenire. Un movimento fertile, capace di invitare a nuove promettenti riletture dell'esistente del fenomeno in questione, in grado di permettere la messa in gioco di nuovi sguardi, nuovi stili di intervento.

I contributi presenti in questa sezione intendono, da differenti angolature, mettere in questione la *philosophy for children*, vogliono essere soprattutto un esercizio di pensiero intorno ad una pratica; una rilettura critica e, se possibile, autocritica di una proposta che, per continuare ad essere opportunità di trasformazione e stimolo di un certo modo di intendere la scuola, deve, innanzitutto, essere capace di trasformarsi essa stessa, svelando persino le sue possibili insufficienze, mettendo in luce le sue probabili retoriche.

Siamo andati a rintracciare “confluenze filosofiche”, abbiamo edificato ponti fra esperienze e orizzonti culturali diversi fra loro. L'incontro con la *philosophy for children e community* è avvenuto anni fa e da quel momento molte le idee messe in gioco in una pluralità di ambiti: scuole, comunità d'accoglienza, librerie, case di quartiere, università; vere e proprie occasioni di pratica, ricerca e formazione con l'intenzione di approfondire un'idea di filosofia disposta alla molteplicità delle traiettorie, sensibile a raccogliere la pluralità degli approcci.

Qui di seguito cinque sguardi differenti fra loro, come è naturale che sia, ma con l'intenzione comune di offrire nuove prospettive, ulteriori letture nei confronti di una pratica, quella della *philosophy for children-community*, che ci piace pensare si mostri, ancora, capace di ulteriori promettenti trasformazioni.

APPUNTI GEO-FILOSOFICI VERSO LA POST PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Pierpaolo Casarin

Abstract

In this contribution I shall focus on philosophy for children/community, and specifically on their possible availment, in different contest: school, organization, community, public spaces ect. in some Italian territory. Some notes are reported in some Italian territories like in a map. Special attention placed on post philosophy for children, and its relation with some concepts: philosophy outside the walls, philosophy free lance, politics, libertarian reflection.

Keywords

Philosophy for children/community, post philosophy for children, critical thinking, philosophy outside the walls, philosophy free, politics, libertarian reflection.

Ci sembra interessante, prima ancora di parlare della pratica, prima ancora di entrare nel merito di alcuni aspetti peculiari della *philosophy for children*, gettare uno sguardo intorno all'entità del fenomeno. Comprendere i confini, o meglio, interrogare i confini, osservare la reale diffusione di una proposta che, per divenire patrimonio collettivo dell'auspicata comunità di ricerca dei facilitatori e delle facilitatrici, non può trovare luogo e sviluppo esclusivamente in alcuni percorsi di formazione (talora ripetitivi e stereotipati) promossi da realtà istituzionali o associative. C'è bisogno di altro ancora; si sente, in particolare, la necessità di conoscere a fondo la passione di chi, nei diversi e talvolta remoti contesti, opera e lavora.

Si tratta di compiere un "viaggio" nei territori che hanno "raccolto l'invito", individuare le realtà scolastiche che hanno sostenuto e promosso un approccio di questa natura. Va compiuta una sorta di "mappatura" di un'esperienza che trova davvero una molteplicità di espressioni e che, trovando realizzazione, sembra mutare in modo significativo, lo stesso perimetro di competenza, la sua stessa supposta identità. Sappiamo però bene che la mappa non è mai del tutto il territorio e in ogni mappa c'è anche la nostra angolatura, così come in ogni fotografia c'è la realtà che ci piace pensare di cogliere. La mappa ha pretese oggettive, ma forse cerca, senza riuscirci mai del tutto, di oggettivare il soggettivo, cerca di ridurre la molteplicità ad uno sguardo unitario, condiviso e condivisibile, ma qualcosa si muove sempre, sfugge ancora. Anche qui sta il fascino della questione. Tuttavia, consapevoli di questi limiti, sentiamo il bisogno di definire il fenomeno, forse anche semplicemente per riparare a qualche torto. Il torto che ci sembra vivano le decine di soggetti che pensano, riflettono, sperimentano e di cui non si ha spesso traccia. Una voce che ci pare ricca di sfumature e di passione e soprattutto in grado di offrire ulteriori, spesso inediti, spunti di riflessione.

La diffusione delle esperienze di *philosophy for children* non sembra essere del tutto conosciuta, pare sempre che si tratti di qualcosa che dovrà essere, che potrà essere non appena altri fattori lo permetteranno. Non è così. In diversi luoghi, e da tempo, si stanno realizzando importanti progetti; proprio per questo intendiamo darne traccia, in modo esauriente, attraverso la pubblicazione di un *Atlante della Rete di Filosofia a scuola* che mira proprio a far conoscere e valorizzare tale patrimonio esperienziale. Una rete che coinvolgerà direttamente tutte le voci che in questi ultimi due anni ha dato vita ad un vero e proprio movimento nominato *Insieme di pratiche filosoficamente autonome*. Un gruppo informale che ha preferito allontanarsi dalle realtà associative italiane esistenti proprio per inaugurare un nuovo percorso di ricerca, per af-

frontare la questione con differenti stili e propositi. Un agire autonomo, ma non isolato, ben disponibile ad allacciare rapporti di collaborazione con istituzioni (ben avviati per altro con diversi atenei in particolare Genova) o gruppi che condividano la medesima sensibilità e lo stesso desiderio di far crescere, anche dal basso, il piacere e l'impegno nei confronti delle pratiche di filosofia.

Passo indietro. Non fu di poco conto, al fine di meglio mettere a fuoco la questione, la lettura di alcuni contributi presenti nel numero 23 di "Tellus",¹ rivista di geofilosofia. Quasi un invito, ripensandoci a posteriori. In particolare gli scritti di Marco Baldino, ma anche quelli di Renato Troncon, Maurizio Zanardi e Tiziana Villani. I contributi ruotavano intorno all'idea del possibile insorgere di una nuova prospettiva filosofica. Una filosofia autonoma, capace di fare appello ad uno stile *freelance*, che si mostrasse in grado di inventare attività parallele di riflessione filosofica e pensiero libero. Questo aspetto, almeno per alcuni di noi, significò immaginare possibile la progettazione di una pluralità di progetti e ricerche che trovarono e trovano ancora "cittadinanza" proprio a partire da quei luoghi in cui la filosofia e la sua pratica non sembravano abituali. Ricordo che trovai il volume in questione quasi per caso nella vecchia Feltrinelli di Corso Buenos Aires a Milano, nel 2002 mi pare. In quel tempo si parlava per la prima volta, con una certa insistenza, di consulenza filosofica. Veniva intesa come una nascente opportunità; si diceva che presto gli studi di consulenza filosofica avrebbero preso piede, affiancato e persino superato altre professioni ben più strutturate; in diversi auspicavano la diffusione della filosofia come modalità formativa da portare anche nei contesti aziendali. Molte, in quel periodo, le pubblicazioni in questo senso. Eppure quel volume di "Tellus" aveva altri linguaggi, riuscì a sollecitare il mio immaginario in modo diverso. La metafora geografica, l'idea che vi fosse spazio per una «filosofia nomade» che «non rendesse conto di sé né ai suoi predecessori né alla comunità scientifica»,² l'idea di un relazione costitutiva fra metropoli e filosofia, la riflessione promossa proprio da Baldino intorno al rapporto fra codici, norme e flusso di pensiero mi permise di stabilire un incontro con le pratiche filosofiche più in termini di confluenze, che di consulenze. Il codice, l'ordinamento unificatore dei diversi atteggiamenti mentali, la priorità del metodo perdeva l'assoluta precedenza: irrompeva il valore del flusso dei pensieri, il divenire, l'orizzonte desiderante. Quel che temevo delle pratiche filosofiche, ovvero la loro possibile deriva in un sistema sostanzialmente commerciale e un po' opportunistico, il loro cristallizzarsi in dispositivi pedagogici rassicuranti (come per altro successivamente avrebbero, con una certa dose di irruenza, messo ben in luce sia Alessandro Dal Lago sia Walter Kohan) trovava rovesciamento in questa prospettiva che lasciava spazio ad un'idea di filosofia come esercizio critico, incessante tentativo di disattesa di logiche di potere, comprese quelle un po' più mascherate del potere del sapere. Si trattava di mettere in gioco se stessi, saper giocare ovvero abitare il paradosso del gioco, praticare distanziamenti ironici, per utilizzare termini e stili di pensiero cari a Pier Aldo Rovatti, teoricamente impegnato in un'opera di osservazione critica delle pratiche filosofiche, *philosophy for children* compresa.

In questo modo si diede avvio ad un dialogo con tali pratiche che a loro volta generarono in noi stessi un dialogo con il "fuori" della filosofia (*Filosofia fuori le mura* direbbe Giuseppe Ferraro)³ determinandone un allentamento, un vuoto di sapere come scrive Rosella Prezzo in un interessantissimo fascicolo di "aut aut" di qualche tempo fa.⁴ È in questo vuoto di sapere che si sono avvicendate occasioni per un pensare altrimenti e per sostenere l'idea che vi fosse la possibilità di ritenere il pensare filosofico non necessariamente assimilabile entro un sistema di sapere delimitato, entro un codice di linguaggio riconosciuto, quasi "giuridicamente", come filosofico. Si tratta di aprire, piuttosto, lo spazio ad un proposito, teorico e pratico al tempo stesso, in grado di incontrare e intrecciare la molteplicità delle vicissitudini, in poche parole il mondo.

¹ "Tellus" n° 23, 2001.

² *Ibid.* p. 3.

³ Ferraro, 2010.

⁴ "aut-aut", n. 356 ottobre-dicembre 2012.

Ritorniamo in viaggio. Riprendiamo il proposito filosofico di un'osservazione del fenomeno della *philosophy for children* e della sua diffusione. Osservazione parziale, ce ne rendiamo conto. Tuttavia in questi ultimi tredici anni ho avuto la possibilità di realizzare decine di progetti di *philosophy for children* (a partire dall'area di Milano, ma anche in Emilia, Veneto, Liguria e Piemonte); in queste esperienze ho avuto la fortuna di incontrare e conoscere molte scuole, tante insegnanti che, a loro volta, portavano e portano avanti progetti in questa direzione. Si tratta di scuole e di contesti completamente diversi fra loro; si passa da strutture scolastiche del centro di Milano per arrivare a piccoli paesi dell'Appennino. Da Viale Romagna, o persino dalla centralissima Via della Spiga a Milano fino alle realtà della bassa Ferrarese, dalle scuole genovesi del quartiere Marassi alle molteplici esperienze della provincia di Piacenza. Molte le differenze, ma anche significative le ripetizioni. Le differenze sono soprattutto legate alla molteplicità dei contesti, le ripetizioni, talora entusiasmanti, connesse soprattutto alla passione e alla capacità di coinvolgimento che le insegnanti hanno saputo mettere in gioco.

Il viaggio non è solo geografico, il movimento non è solo fisico, ma anche concettuale. In gioco, in tale osservazione anche la filosofia, sì, la filosofia della *philosophy for children*. I dislocamenti delle esperienze di *philosophy for children* non sono solo quelli che la fanno improvvisamente apparire nelle scuole infanzia di Suzzara (Mantova) o Cortemaggiore (Piacenza), con quasi tutti i bambini e le bambine provenienti da Pakistan e India e poi ancora in una primaria di primo grado di Borgio Verezzi nel Ponente Ligure, ma anche la sua disponibilità a mutare stili e forse persino abitudini e procedure. Sì, la mappatura osserva le trasformazioni, le interroga, persino le sollecita. La pratica di mescola alla sensibilità dell'insegnante e la proposta di Lipman diviene gioiosamente una pratica disposta a mescolarsi con altro da sé. Si viaggia verso la *post philosophy for children*. Qualcosa che non divide, non separa, ma auspica la costruzione di ponti verso altre pratiche di filosofia, non insiste nell'erigere muri, steccati solo per difendere, fortificare, in modo talvolta goffo, presunti primati o aree riservate dove esercitare antiche e logore posture. Una *philosophy for children* o meglio una *post philosophy for children* che si rivisita, si trasforma con il trasformare della società. In fondo fu lo stesso Lipman ad illuminare la strada da percorrere con parole molto promettenti:

Indiscutibilmente possediamo la capacità di realizzare questi indispensabili cambiamenti. Non è chiaro, però, se ne abbiamo la volontà. Dobbiamo, invece riesaminare con attenzione ciò che stiamo facendo. Riflettere sulla pratica in uso rappresenta la base per arrivare a concepire pratiche migliori, che a loro volta, inviteranno a un'ulteriore riflessione.⁵

Un percorso che, probabilmente, ridefinirà gli stessi confini della pratica e forse li confonderà persino. Un movimento che potrebbe, persino dicevamo, permetterci di intravedere la nascita di nuove esperienze filosofiche.

Questa prospettiva ha destato un desiderio di ricerca ulteriore che non si fermasse alla ripetizione di un metodo standardizzato. Se si osserva con attenzione il fenomeno si scoprirà che non solo in Italia, ma soprattutto all'estero, si sono sviluppate una pluralità di esperienze. In particolare in un dialogo del 2006 fra Chiara Chiapperini e Walter Kohan sono state delineate alcune traiettorie a sostegno di un'idea che invita ad una trasformazione della *philosophy for children*. In questa libro-intervista Walter Kohan mette in evidenza alcuni possibili nodi critici della prospettiva Lipmaniana. In particolare problematizza la «concezione tecnica del pensiero di Lipman» credendo che il punto fondamentale del portare la *philosophy for children* non sia tanto un «potenziamento di abilità» quanto piuttosto la possibilità di:

⁵ Lipman, 2005.

aprire il pensiero a ciò che non è ancora stato pensato, a ciò che pare impensabile. L'esperienza è una specie di viaggio del pensiero, senza percorsi già tracciati.[...]La filosofia non è facile, non è comoda, non dà risultati immediati.⁶

Questa apertura allo spazio filosofico fuori da una logica applicativa e ripetitiva è un aspetto fondamentale. In questa luce siamo nella condizione proficua di riflettere intorno a ciò che è stato trasmesso e, contemporaneamente, di accogliere le molteplici traiettorie che si prospettano. Non si tratta di lanciarsi acriticamente verso un nuovo modo, indefinito o spontaneistico, di intendere la pratica filosofica, ma nemmeno di accettare un unico rapporto, talvolta soffocante, con una tradizione intesa in termini monolitici e immutabili.

L'idea che emerge da queste considerazioni è che la *philosophy for children* possa intendersi non tanto come un punto d'arrivo, quanto piuttosto come un inizio, una *propedeutica*, qualcosa da cui si prende avvio, che si sperimenta, di cui si fa esperienza, che offre situazioni che ci introducono ad altro ancora.

Un movimento che dall' "originale" non va nella direzione della ripetizione, ma, piuttosto, lasci spazio alla differenza, alla trasformazione, alla messa in gioco di tutti i soggetti coinvolti nell'esperienza. Non ci stiamo riferendo solo ai partecipanti della comunità di ricerca, ma anche e soprattutto ai facilitatori e alle facilitatrici della pratica che, auspichiamo, possano divenire sempre più liberi interpreti, creativi traduttori, artigiani del filosofare. Nella *philosophy for children*, ma certamente non solo in questa pratica, avvertiamo un rischio: quello della prevalenza dell'istanza procedurale, dell'eccesso metodologico sulla libera espressione. Come se la ripetizione delle fasi previste si divorasse la possibilità di cogliere, al margine della metodologia, il piacere della creazione concettuale, lo spazio per un pensare ulteriore. L'obiettivo della *philosophy for children* non è certo quello di trasmettere in modo efficace i contenuti della tradizione filosofica, ma piuttosto di rimettere quest'ultima in gioco, stimolare attraverso la trasformazione della classe in comunità di ricerca, il piacere per la pratica filosofica come approccio dialettico, dialogico e argomentativo alle questioni di fondo. Con ciò non riteniamo certamente la *philosophy for children* responsabile di chissà quale irrigidimento. Se così fosse, ne avremmo preso le distanze e non saremmo qui a immaginarne sviluppi e fertili germogli; al contrario, il nostro intento è quello di tornare a incontrarla e a interrogarla con un ulteriore stile, forse una nuova sensibilità. Effettivamente ciò che si va cercando è proprio un ulteriore approccio, una nuova lettura della pratica.⁷

In questione la nostra capacità di trasformare. Il nostro desiderio di uscire dallo stereotipo e dalla cristallizzazione dalle retoriche della procedura. La sessione di *philosophy for children* va intesa come esperienza di pensiero, qualcosa di vivo, di diverso ogni volta. In gioco non solo le finalità, ma, come spesso sottolinea Silvia Bevilacqua con un gioco di parole, le "inizialità". Non solo obiettivi, ma anche e soprattutto cura dei modi. Viene alla memoria una antica polemica, sempre attuale. Una vecchia disputa in seno alla Prima Internazionale fra anarchici e marxisti intorno ai mezzi e ai fini. Per il nostro viaggio osservativo e, ci auguriamo trasformativo, abbiamo il proposito filosofico di prestare sempre più cura ai mezzi, alle modalità di attuazione del nostro praticare e forse anche alle modalità di relazione che andremo a stabilire con tutti i compagni e le compagne che condivideranno con noi il viaggio.

Riferimenti bibliografici

"Tellus" 2001: "Tellus", Rivista italiana di geofilosofia, numero 23, Labos, Sondrio 2001

"aut-aut" 2012: "aut-aut", n. 356 ottobre-dicembre 2012

⁶ Kohan, 2006.

⁷ Per un approfondimento di questo aspetti si veda: Bevilacqua, Casarin, 2016.

Bevilacqua, Casarin 2016: (a cura di) Silvia Bevilacqua, Pierpaolo Casarin, *Philosophy for children in gioco, I bambini e le bambine (ci) pensano*, Mimesis 2016.

Ferraro 2010: Giuseppe Ferraro, *Filosofia fuori le mura*, Filema, Napoli 2010.

Kohan 2016: Walter Omar Kohan, *Infanzia e filosofia*, Morlacchi, Perugia, 2001.

Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, tr.it. Vita e Pensiero, Milano, 2005.

I DUE (:) PUNTI DELLA FILOSOFIA UNA POSSIBILE PUNTEGGIATURA NELLE PRATICHE DI FILOSOFIA

Silvia Bevilacqua

“Osare la filosofia” fra virgolette

[...] che nero su bianco,
o almeno per supposizione
per una ragione importante o futile,
vengano messi punti interrogativi,
e in risposta –
i due punti
W. Szyborska

Abstract

In this contribution I shall focus on philosophical practis and philosophy for children/community, and specifically on their possible availment in different contest: school, organization, community, public spaces ect. Special attention placed on philosophical pratics and their realtion with some concepts of arendt’s idea of the life of mind and political behavior.

Keywords

Philosophy, philosophy for children/community, Hannah Arendt, critical thinking, freedom, philosophical enquiry, plurality, poetry.

«La singolarità di *Due punti* è, a mio parere, rappresentata dalla densità, dallo spessore della riflessione – oserei dire “filosofica” – sulla vita e in particolare sulla morte».¹

Con questa affermazione, fra il rischioso e l’azzardato, Pietro Marchesani, nella sua *Nota* all’opera *Due punti* di W. Szyborska, ci offre, forse casualmente, un’occasione irrinunciabile.

L’occasione è quella ripensare alla filosofia anche come *pratica* aperta ad una molteplicità di forme, occasioni e territori ancora da percorrere, esplorare e cartografare. Nelle sue parole, tra le righe, potremmo leggerci l’opportunità di trovare «lo spessore della riflessione filosofica» anche in luoghi inaspettati.

La poesia o la ragione poetica, grazie all’opera di Maria Zambrano, sono entrate a buon diritto, anche se ancora con grande fatica, nella letteratura filosofica, aprendo così ad un genere di scrittura che fa dell’uso della metafora la sua principale guida o germe dell’idea e dell’invenzione, la luce dell’intelligenza. Questo è senza dubbio un aspetto importante che ci ricollega all’affermazione di Marchesani, ma le riflessioni che seguiranno intendono intercettare anche altro. Intendono sostenere l’idea che si possa uscire da alcuni confini predefiniti della *filosofia* per dare spazio e importanza all’attività di pensiero, al *filosofare* come lo definisce K. Jaspers,² ad una pratica filosofia.

¹ Szyborska, 2006, p. 51.

² Jaspers, 1986. In particolare in questo testo molto interessanti il capitolo: *Il mio cammino verso la filosofia*, pp.13-22.

Come dunque pensare che la filosofia, anche come pratica di filosofia, possa abitare quei luoghi in cui è difficile nominarla ed è una sorpresa praticarla, luoghi da cui è esiliata perché ritenuta inopportuna, inadatta e di lingua straniera?

Da diversi anni sono impegnata ad attivare progetti di *philosophy for children, community* e pratiche filosofiche in scuole, comunità, spazi pubblici e queste esperienze hanno sollecitato riflessioni sulle modalità messe in gioco e su come questo possa essere un terreno fertile per *pensare la filosofia, le pratiche di filosofia, altrimenti*.³ Cercherò, dunque, di mettere a disposizione una serie di pensieri che dalla pratica stessa hanno preso corpo.

Quanto segue dunque non è la “descrizione di un metodo”, quanto piuttosto un esercizio di riflessione a partire dalle numerose sollecitazioni pratiche e teoriche che, nel corso di questi anni, sono germinate. In questo senso potremmo pensare la pratica di filosofia attraverso una nota espressione di Arendt di un *pensare senza corrimano*:

mentre si scendono e si salgono le scale, ci si può sempre tenere al corrimano per non cadere. Ma noi abbiamo perso questo corrimano. È questo che io mi dico. È questo che io cerco di fare.⁴

L’idea del pensare che ci mostra Arendt è quella di un’attività liberata da fondamenti, da linguaggi codificati ed esposta al rischio di dissolvere quel sapere «non appena si voglia applicarlo alla vita di tutti i giorni»;⁵ contemporaneamente, proprio in questo incontro fra pensiero e mondo, si può ritrovare quel dubbio e perplessità, quel margine di rischio che permette di smarcarsi da un’idea di conoscenza “esatta” di un sistema di pensiero da “sapere”.

Si tratta dunque di qualcosa di instabile, incerto e mobile, o se vogliamo, per dirla con Deleuze, in *divenire*. Non è sufficiente limitarsi ad accogliere il pensato, è arrivato il momento di trovarsi sul punto di nascere, di pensare, insieme. Una natalità che ci concediamo nel fortunato e fortuito gioco, sul confine, fra ciò che esploriamo nei concetti e ciò che di essi resta nella realtà, nel nostro linguaggio, conducendoci ogni qualvolta lo desiderassimo, alla *meravigliosa* e faticosa posizione del *dover ricominciare a pensare ripartendo da zero*.⁶

Ed è proprio da zero che si torna a pensare, da un’infanzia della filosofia, che osa appunto una pratica in luoghi in cui non ha luogo, ricercando nuovi o differenti interrogativi.

L’infanzia, in questa prospettiva, è necessaria richiesta di tempo e spazio, è una delle molteplici modalità della *condizione umana*. Quando parliamo di condizione umana s’intende un tempo e un’esperienza che ci permettano di stabilire la cifra del nostro essere nel mondo.

Tutto questo ci impone uno sforzo di pensiero ulteriore. Pensare all’infanzia o insieme all’infanzia non può, proprio alla luce di queste riflessioni, essere esclusivamente un’operazione metodologica e didattica. Si tratta di stare nello spazio delle ombre, delle sfumature per intercettarne, forse, la possibilità essenziale, la condizione nascente, ciò che in modo mirabile Arendt ha indicato con l’espressione: *nati per cominciare*.⁷

Nascita, lacuna del nostro sapere, facoltà di cominciare, libertà.

La relazione fra filosofia e infanzia non esiste come assunto di partenza, non è una condizione stabilita a priori, ma può essere ricercata attraverso la pratica e l’attività della filosofia a scuola come tensione, desiderio. In questo senso è importante tenere presente anche quanto afferma Zambrano:

³ In merito allo spostamento di accento della *philosophy for children* in una *post philosophy for children* si veda: Bevilacqua, Casarin, e altri 2016.

⁴ Micromega 2006, p.175.

⁵ Arendt 2009, p.271.

⁶ *ibid.* 2009, p.271.

⁷ Arendt 1994, p.182.

più l'uomo si sente individuo e ha tempo di pensare, più chi è al potere ha la possibilità, e anche l'esigenza, di avere dubbi e parlare a voce alta. Perciò tutti i despoti temono il pensiero e la libertà, perché se riconoscessero questa istanza sarebbero costretti a confessarsi non più da soli, ma a voce alta, a essere cioè delle persone, ad agire da persone quando sono al comando.

La voce *alta* va restituita, il suo *punto esclamativo*, l'occasione di dire con propria voce quanto c'è nel pensare silenzioso che ognuno ha in sé, un'interiorità che si fa strada.

La *pratica filosofica* apre questo spazio, un tempo per il dire, per una libertà d'espressione che si è scardinata e desertificata, un tempo per pensare e domandare ponendosi in una disposizione critica a significare e ripensare.

Pensare dunque si rivela come un'attività, una pratica, che non si abitua a perseguire una regola, modellandosi ad un metodo o modello di ragionamento ma prova ad accogliere questo invito: «Ho sempre pensato che bisogna cominciare a pensare come se nessuno avesse pensato prima, e di cominciare a imparare da ciascun altro».⁸

Chiaro che Arendt non ci offre approdi sicuri. L'autrice non accetta l'uso unico e corrente della filosofia nella sua forma pura e sistematica, ma ne cerca un riscatto anche a partire da angolazioni che, forse, sono state lasciate all'ombra e dimenticate.

Si tratta di un appello che parla del bisogno del pensiero, di quel coinvolgimento nel giudizio critico che non dovrebbe strutturarsi in modalità già decise e organizzate, o già sapute, ma aprirsi a territori inesplorati ancora da condividere. Un bisogno, dunque, che appartiene alla libertà di essere coinvolti dal mondo e di farsi coinvolgere nel mondo. Si tratta di un andare a scuola, o in altri contesti, non perché la pratica di filosofia "serva" a questo mondo quanto piuttosto perché è la filosofia che ha il bisogno di incontrare ancora il mondo.

Narrare e tradurre

In uno straordinario scritto intitolato: *In cerca di frasi vere*, ormai rintracciabile solo nelle biblioteche, Ingeborg Bachman, in merito alla possibile e pericolosa coincidenza fra filosofia e poesia, scrive:

Esse non sono separate che da un naufragio, nel senso che la poesia si sostituisce in extremis alla filosofia nel punto in cui questa fallisce di fronte al compito di un'espropriazione dell'indicibile.⁹

Ritengo che questo indicibile che il linguaggio ci mostra in alcune circostanze, questo balbettare di parole che non sanno dire sino in fondo ciò che pensiamo, sia una delle caratteristiche fondamentali dell'idea che ho sperimentato, immaginato e proposto in questi anni di pratiche di filosofia. Caratteristica che spesso permane anche nello scrivere e non trova facile soluzione neppure quando intendiamo dire cosa accade nel brusio delle aule quando si pensa. Possiamo darne solo una testimonianza parziale, frammentata che rivela il difficile compito di tradurre il dialogo e il pensare. Quanto segue dunque non saranno formulazioni definitive ma una punteggiatura, un *discorso di segni*:

⁸ Micromega 2006, p. 175.

⁹ Bachmann 1989, p. VII

che nero su bianco. O almeno per supposizione
per una ragione importante o futile,
vengano messi punti interrogativi,
in risposta –
i due punti:¹⁰

Lo spazio e i suoi punti di sospensione (.....)

Le aule, aperte e vuote che siano, hanno vita propria. Come si sa, in greco la parola aula designa anche un luogo vuoto, un'apertura, in prima battuta, in seguito una costruzione vuota e disponibile [...] Lo spazio delle aule segnala prima di tutto l'esistenza di una società, una società, uno spazio umano o piuttosto umanizzati; una creazione che è parte della creazione propriamente umana, che prima ancora che in opere d'arte e di pensiero, consiste in una società dove tali possono nascere e vivere. Uno spazio dunque, diremmo poetico.¹¹

La pratica di filosofia a scuola si presenta come un esercizio che spezza le abitudini dello spazio dell'aula e disloca i confini che ritenevamo già definiti e chiari. L'aula è pensata come uno spazio vitale, disponibile, non previsto, che predilige la forma della circolarità, dello scambio, della possibilità dell'ascolto. Non si tratta solo di "mettersi in cerchio" ma di attribuire al luogo un differente modo di abitarlo, prendendosi il diritto, insegnanti e alunni/e, di trasformarlo in relazione alle condizioni che il pensare insieme richiede: lo sguardo, l'ascolto, la disponibilità e l'attenzione.

Metodologicamente il dialogo richiede la disposizione in cerchio per far sì che le sue condizioni siano soddisfatte. Ma non si tratta solo di sostituire una certa forma ad un'altra, ritenendo che la seconda sia maggiormente valida rispetto alla prima. Si tratta di far sì che una condizione di vicinanza riflessiva di reciprocità e interesse trasformi ed entri in dialogo con ciò che stiamo facendo. Si potrebbe parlare di uno spazio in divenire che si trasforma nell'esperienza che stiamo facendo. Senza dubbio una certa tradizionale frontalità dell'aula che richiede uniformità e direzionalità dell'attenzione (tendenzialmente all'insegnante), non crea possibilità agili per un dialogo in cui tutti i soggetti in gioco possano avere equità di ascolto e possibilità d'intervento, il cerchio tuttavia non esaudisce queste condizioni, ne è solo una dichiarazione d'intenti, un *primo accento* della direzione che intendiamo prendere.

Se riflettiamo sulla pratica del "fare un discorso a qualcuno" con il conseguente potere del privilegio di prendere parola pubblica e influenzare così i nostri potenziali uditori e uditrici, ci si renderà conto che se l'invito della pratica è quello di dare spazio ad un esercizio di pensiero collettivo, di spingersi «nel regno dell'utopia del discorso come dialogo»¹² non si potrà che pensare, innanzitutto, di trasformare l'aula non solo in un cerchio (per definizione chiuso e che torna a sé stesso) ma in qualcosa di aperto che distribuisce il privilegio di dare parola alla nascita del pensiero.

Punti interrogativi

Il non sapere è il movimento, forse paradossale, a cui ci ha invitato Socrate. È una scoperta, una sorpresa, una meraviglia che risveglia il pensare e con esso il domandare. Si tratta di un atteggiamento che pone un nuovo inizio, per fare filosofia, per avere una nuova relazione con i nostri pensieri con il proprio modo di pensare. Un concedersi di *non aver capito tutto*, una tensione che ci lascia desiderosi di fronte ad una questione. Quel non capire che ci sospinge ancora una volta al capire e a quel conoscere che non lascia ad una risposta immediata o mediata

¹⁰ Szimborska, 2006, p.51.

¹¹ Zambrano 2008, p. 63.

¹² Paley 2015, p. 44.

l'ultima parola. Un cercare che non segue l'andamento del ripetere, ma dell'interrogare, del riflettere e ripensare.

Proviamo ad addentrarci in queste considerazioni in compagnia di alcune riflessioni che Arendt ci propone intorno alla figura socratica.

So di non sapere significava semplicemente questo: so di non avere la verità per tutti; non posso conoscere la verità dell'altro se non rivolgendogli delle domande e riuscendo ad apprendere la sua *doxa*, ciò che a lui si rivela diversamente dagli altri.¹³

Si tratta di fare i conti con il sapere e le sue probabili o improbabili verità stabilite e rivolgersi appunto alla domanda come altro modo di pensare. Un'attività che incrina la validità assoluta del sapere per ritrovare il molteplice e plurale degli sguardi e delle parole di ognuno e ognuna. Ovvero:

la pluralità umana, condizione fondamentale sia del discorso sia dell'azione, ha il duplice carattere dell'uguaglianza e della distinzione. Se gli uomini non fossero uguali, non potrebbero né comprendersi fra loro, né comprendere i propri predecessori, né fare progetti per il futuro e prevedere le necessità dei loro successori. Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell'azione per comprendersi a vicenda. Sarebbero soltanto sufficienti segni e suoni per comunicare desideri e necessità immediati e identici.¹⁴

La paradossalità dunque della pluralità di essere unici.

L'occasione di dare voce alla differenza della singolarità.

Un pensiero che è, a mio avviso, una delle caratteristiche fondamentali di un'idea di pratica di filosofia poliedrica, non egemonica o metodologica. Poter dunque in un gesto quotidiano e comune esprimere temperamenti filosofici per dar vita ad un'infinità di filosofie che siano attraversate da scelte di gusto, interessi e da un coinvolgimento a prescindere dall'autorità o meno che abbiamo di essere riconosciuti come filosofi e filosofe. In un panorama di respiro e di orizzonte così ampio non ci fermiamo sul confine ma ci muoviamo *fermandoci a pensare* oltre la soglia, nel divenire.

Non ci stiamo chiedendo se tutti e tutte possiamo essere filosofi, ma se fare filosofia è un'esperienza che tutti e tutte possiamo fare.

Quell'alleggerimento dal peso del possesso della verità e di un sapere finale ci apre a quel mondo incerto di domande, problemi questioni che non potremmo mai rintracciare se fossimo *da soli* a fare discorsi. Siamo soli solo quando siamo d'accordo con noi stessi e forse neppure lì, nel nostro mormorio interno troviamo solitudine e affermazione. Dice Arendt:

In realtà la maggior parte delle persone fa proprio questo, anche se tutti, in un modo o nell'altro, abbiamo paura di farlo. La paura della contraddizione deriva dal fatto che ognuno di noi, "essendo uno", può parlare con sé stesso (*eme emautō*) come se fosse due. È perché io sono "due-in-uno" – per lo meno, lo sono quando cerco di pensare – che Aristotele definisce l'amico un "altro se stesso".

La pluralità dunque non può eludersi né fuori né dentro a noi stessi, siamo quel "due-in-uno", origine plurale che deriva dal molteplice e non dall'unicità. È in questo senso che la pratica di filosofia è un tempo e uno spazio in cui questo "due-in-uno" ovvero il pensare con me

¹³ Arendt 2015, p. 40.

¹⁴ Arendt 1994, p. 127.

stesso, diviene il pensare con altri una sfida a quell'idea di filosofo che, Arendt stessa dice essere colui che si rifugia nella solitudine assoluta, cercando di sfuggire alla condizione umana della pluralità, consegnato più radicalmente di chiunque altro a questa pluralità insita in ogni essere umano¹⁵.

L'osare i (:) della pratica di filosofia è, forse, questo. Far sì che la compagnia degli altri non mi distolga, ma coinvolga, nel pensare che solitamente faccio con me stessa e che sembra essere, tradizionalmente la forma più intensa e profonda di pensiero.

Si tratta di andare e venire.

Nelle riflessioni di Arendt intorno alla figura Socrate c'è chiaramente la questione del conoscere se stessi prima di giungere agli altri, ma ciò che ci sembra importante è anche invertire talvolta questa rotta e far sì che quel dialogo fra me e me, rimetta in gioco lo stare al mondo, l'evento pubblico e politico del pensiero.

Il sapere di non sapere, di cui parlavamo poco fa esprime, dice Arendt, in termini di conoscenza l'impossibilità di rispondere in modo scientifico.¹⁶ Si tratta di attraversare quelle infinite variazioni del domandare, problematizzare, argomentare che nell'attività di pensiero si susseguono spesso senza sosta nell'esperienza del non sapere:

Formulando domande ultime, domande senza risposta, l'uomo si costruisce come essere interrogante. Questa è la ragione per cui la scienza, che pone domande cui si può dare risposta, deve la propria origine alla filosofia e ha bisogno di starle legata. Se l'uomo dovesse perdere la capacità di formulare domande ultime, perderebbe anche la capacità di formulare domande cui si può dare risposta. Non sarebbe più un essere interrogante, e questa sarebbe la fine non solo della filosofia, ma anche della scienza.¹⁷

E questo si dovrà accettare di non farlo da soli favorendo quella contraddizione e differenza tipica dell'urto con la realtà. Non è un caso che nel medesimo tempo di esilio e di tempi bui, di un'epoca che ha insistentemente assolutizzato l'unicità, la "selezione di umanità", Arendt e altre autrici si appellino ad un non sapere che inviti a pensare.

Zambrano, con altri approdi, dirà:

la vita ha bisogno del pensiero, ma ne ha bisogno perché non può preservare lo stato in cui spontaneamente si produce. Non basta infatti nascere una volta e muoversi in un mondo di strumenti utili.¹⁸

Più virgole

Siamo soliti a minutissimi intervalli di pensiero, poche pause, poche distrazioni.

Siamo soliti interporre dicotomie, più che elenchi.

L'elenco non è ritenuto, molto spesso un "valoroso" modo di pensare.

Spesso la pratica di filosofia nella sua forma dialogica può assumere queste sembianze: un'alternanza continua di punti di vista, opinioni, argomenti pensieri che trovano in qualche momento una concentrazione temporanea, sfuggente, ma profonda e intensa.

Una rizomatica figura, *millepiani* che proliferano insieme segnati dal concatenamento di più virgole (,) affidati al flusso delle significazioni che allentano il primato di strutture gerarchi-

¹⁵ Arendt 2016, p. 42.

¹⁶ *Ibid.* p. 57.

¹⁷ Arendt 2015, p.57

¹⁸ Zambrano 1996, p.59.

che di saperi o verità. Una questione politica animata dal desiderio della libertà di pensiero e di pensare. In questo senso è importante sottolineare che:

non c'è nulla di male nell'aspirazione a una conoscenza pura e disincarnata" ma qui come altrove vorrei invitare a «farsi guidare da un senso di urgenza e da qualità quali l'intensità, l'ingenuità e lo stupore che in genere non sono ritenute propizie a una riflessione critica originale.¹⁹

Una filosofia e una pratica di filosofia dunque senza eroi o eroine sospesi da quelle verità sapute che non ci concederebbero alcuna distrazione o lacuna. Un esercizio dunque che continua a frequentare quelle domande infantili che non sanno conoscere perfettamente e possono così rimanere a pensare pomeriggi e mattinate intere chiedendosi: chi ha detto per la prima volta: mai?...²⁰

Riferimenti Bibliografici

- Arendt 1994: Hannah Arendt, *Vita Activa*, Bompiani, Milano 1994.
- Arendt 2006: Hannah Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009.
- Arendt 2009: Hannah Arendt, *Socrate*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Arendt 2015: *MicroMega*, 8/2006.
- Bachmann 1989: Ingeborg Bachmann, *In cerca di frasi vere*, Laterza, Bari 1989.
- Bevilacqua, Casarin e altri 2016: (a cura di) Silvia Bevilacqua, Pierpaolo Casarin, *Philosophy for children in gioco, I bambini e le bambine (ci) pensano*, Mimesis, Milano/Udine 2016.
- Costa 2015: Paolo Costa, *La ragione e i suoi eccessi*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Paley 2007: Grace Paley, *L'importanza di non capire tutto*, Einaudi, Torino 2007.
- Lispector 2003: Clarice Lispector, *Vicino al cuore selvaggio*, Adelphi, Milano 2003.
- Szyborska 2006: Wislawa Szymborska, *Due punti*, Adelphi, Milano 2006.
- Zambrano 2008: Maria Zambrano, *Per l'amore e per la libertà, scritti di filosofia e sull'educazione*, Marietti, Genova 2008.

¹⁹ Costa 2015, p.30.

²⁰ Lispector 2003, p.17.

DANCES WITH COMMUNITY / BALLA CON LA COMUNITÀ: CHE COSA SIGNIFICA FACILITARE UNA COMUNITÀ DI RICERCA FILOSOFICA?

Roberto Franzini Tibaldeo¹

Abstract

In this contribution I shall focus on Matthew Lipman's "philosophy for children/community" (p4c) and specifically on the manifold role played by the facilitator. My aim is to clarify the following issues: 1) Why does the community of philosophical enquiry need a facilitator? 2) What kind of competence and skills ought the facilitator to display? 3) How should the facilitator carry out his/her duty appropriately? For this purpose I shall analyse texts by Matthew Lipman and Italo Calvino among others.

Keywords

Facilitator, Philosophy for Children/Community, Matthew Lipman, Community of Philosophical Enquiry, Italo Calvino.

Introduzione

Due sono le questioni che la "philosophy for children/community" (p4c)² di Matthew Lipman e collaboratori pone incessantemente a chi la pratica e ne fa esperienza: 1) in che cosa consiste il "filosofico" che la contraddistingue? 2) Chi è e che cosa fa il facilitatore o la facilitatrice? Cioè: che cosa significa facilitare una comunità di ricerca filosofica?

Benché le due questioni siano in qualche modo collegate, in questa sintetica riflessione vorrei concentrarmi sulla seconda, al fine di individuare e analizzare alcuni aspetti della facilitazione filosofico-comunitaria. Non ho al riguardo alcuna pretesa di esaustività teorico-sistemica, né – dal punto di vista metodologico – intendo far emergere quegli aspetti a partire da uno studio comparativo, che analizzi le modalità, gli stili e gli obiettivi di facilitazione nei diversi contesti in cui essa trova impiego (apprendimento cooperativo, gruppi di auto-mutuo aiuto, *conflict management*, psicologia di comunità, *diversity management*, confronto creativo, ecc.).³ Il mio contributo nasce piuttosto dall'esigenza di riflettere su una pratica che mi appassiona e la cui ricchezza e complessità sono tali, che di tanto in tanto mi richiedono di soffermarmi a raccogliere le idee, e ciò al fine di affinare sia le mie competenze filosofiche e di facilitazione, sia la mia sensibilità e consapevolezza delle dinamiche in gioco.

Affronterò la questione complessiva di che cosa significhi facilitare una comunità di ricerca filosofica attraverso tre interrogativi. A fornire in qualche modo il testo-pretesto di riflessione saranno, tra gli altri, Matthew Lipman e Italo Calvino.

¹ F.R.S.-FNRS Chargé de recherches presso l'Université catholique de Louvain, Belgio.

² Nel mio contributo assumerò, senza poterlo però esplicitamente tematizzare, che le locuzioni "philosophy for children" e "philosophy for community" siano sovrapponibili e interscambiabili. Non ritengo infatti faccia alcuna differenza se membri della comunità siano bambini/e o adulti. Con ciò non intendo negare il dato storico per cui la "p4c" sia nata come esperienza scolastica e dunque innanzitutto indirizzata a bambini/e. Piuttosto vorrei sottolineare che la "p4c" è praticata con efficacia anche in contesti extrascolastici. Per non dire che nei suoi scritti Lipman non sembra escludere la possibilità di questo ampliamento extrascolastico della pratica. Cfr. per es. Lipman 2005; Cosentino 2006; Volpone 2010 (che racchiude i prodotti di ricerca del progetto *Pensiero in formazione*, curato dal CeSPeC di Cuneo); Cosentino-Oliverio 2011; Casarin-Bevilacqua 2012; Volpone 2014.

³ Cfr. tra gli altri Hogan 2003; De Sario 2005; De Sario 2006; Hogan 2007; Sclavi-Susskind 2011.

Perché c'è bisogno del facilitatore?

È questo – mi pare – il primo interrogativo che occorre porsi: perché il facilitatore? Per quale motivo un'esperienza di ricerca filosofica comunitaria non può fare a meno della facilitazione?

Per rispondere a questo interrogativo occorre indagare preventivamente – come proposto appunto da Lipman – il nesso esistente tra comunità di ricerca e dialogo filosofico-comunitario. Per Lipman una «comunità di ricerca» si contraddistingue per i seguenti aspetti: in primo luogo, è «un processo che mira a generare un *prodotto* [...]». In secondo luogo, questo processo ha una direzione: si spinge fin dove lo conduce l'argomentazione. In terzo luogo, non è pura conversazione o discussione: è un processo dialogico. Ciò significa che possiede una struttura.⁴ In quarto luogo, la dinamica di ricerca comunitaria si ispira a ragionevolezza, creatività e cura, e ambisce a «mettere in atto e rendere operative le definizioni di pensiero critico, pensiero creativo e pensiero *caring*».⁵

Questo significa che – a differenza di altre forme di comunicazione, come la conversazione, la retorica e il dibattito – il dialogo filosofico-comunitario e la comunità di ricerca si caratterizzano per un più elevato grado di complessità, richiedono un percorso di «apprendimento comune» e testimoniano il «valore di un'esperienza condivisa».⁶ Pertanto non sorgono spontaneamente, ma devono in qualche modo essere innanzitutto *istituiti* e poi accompagnati, sostenuti, incentivati e curati nel loro sviluppo. La figura del facilitatore o della facilitatrice è dunque necessaria nella misura in cui rappresenta l'interlocutore di cui la comunità di ricerca e il dialogo (che letteralmente significa «discorso attraverso due o più persone») hanno bisogno non solo per esistere, ma anche per conseguire uno *status* propriamente «filosofico».⁷

«Facilitare» è dunque necessario. Però non è detto che a farlo sia solo il facilitatore o la facilitatrice. Può anzi capitare – e invero ad avviso di alcuni il fine ultimo di una comunità di ricerca dovrebbe essere proprio questo – che la funzione svolta dal facilitatore o dalla facilitatrice subisca una trasformazione e una «distribuzione» al di là della sua persona, grazie al fatto che i membri stessi della comunità di ricerca diventano poco per volta capaci di «assumere alcune delle funzioni del facilitatore».⁸

Chi è il facilitatore? Chi è la facilitatrice?

Ho già fatto cenno al fatto che non è solo la «p4c» a prevedere la figura del facilitatore o facilitatrice di discussione. Chi è però questa persona? Quali caratteristiche e competenze deve possedere colui o colei che svolge questo ruolo?

Stando ai testi di Lipman, che si riferiva alla «p4c» praticata in ambito scolastico, a diventare facilitatore è l'insegnante stesso/a che abbia maturato le necessarie competenze a seguito di un apposito percorso di formazione teorico-pratica. In senso stretto, dunque, per imparare a facilitare una comunità di ricerca filosofica non è necessario avere alle proprie spalle un percorso accademico o professionale «filosofico».⁹ Quel che però è importante è che l'insegnante acquisisca adeguata «consapevolezza della dimensione filosofica del discorso umano» e impari a riconoscere immediatamente «la differenza esistente tra una discussione filosofica e una non

⁴ Lipman 2005, p. 97.

⁵ Lipman 2005, p. 98.

⁶ Lipman 2005, p. 108.

⁷ Non posso qui approfondire in che misura queste affermazioni richiamino un'istanza dialogica di tipo socratico e al tempo stesso se ne discostino. Del resto, esiste al riguardo un dibattito piuttosto articolato e vivace. Cfr. per es. Martens 2007; Cosentino-Oliverio 2011; Davey Chesters 2012; Kohan 2014; Weiss 2015; Casarin-Bevilacqua 2016.

⁸ Kennedy 2010, p. 42. Cfr. anche Kennedy 2004.

⁹ Diverso è ovviamente il caso dei «formatori dei facilitatori», che ad avviso di Lipman devono possedere un consolidato retroterra e una spiccata formazione filosofica (Lipman 1988, p. 154). Per un recente studio critico sulla questione, cfr. Green 2015-16.

filosofica». ¹⁰ Conclude Lipman: questa capacità di riconoscere ciò che è filosofico e di distinguere dal proprio opposto «non significa, in sé, che l'insegnante sia diventato un filosofo, ma è la prova della sua competenza a guidare una discussione filosofica, a osservare scrupolosamente la regola fondamentale di non ostacolare il passo alla ricerca, ma piuttosto di prestare attenzione al percorso da essa effettuato». ¹¹

Questo significa che le “mosse” mediante cui il facilitatore o la facilitatrice interagisce con la comunità dialogante non devono finire per sostituirsi alla ricerca portata avanti dai membri della comunità stessa, ma devono limitarsi ad accompagnarla dal punto di vista *epistemico* e *procedurale*. ¹² In questo senso, benché possa certamente capitare a chi facilita di trovarsi di tanto in tanto a moderare, mediare o condurre la discussione, l'azione del “facilitare” è però sostanzialmente altra cosa rispetto ad azioni quali il “moderare”, il “mediare” o il “condurre”, ¹³ che si limitano all'accompagnamento procedurale del dialogo.

Che cosa fa (o dovrebbe fare) il facilitatore o la facilitatrice?

Siamo così arrivati alla terza domanda: quali sono le azioni che la persona che facilita una comunità di ricerca effettua o dovrebbe effettuare? Per certi versi, lo stesso termine “facilitatore” può risultare fuorviante, se “facilitare” (alla lettera, “rendere [più] facile”) viene ridotto a “semplificare”. Beninteso, “semplificare” nel senso di “chiarire” è certamente necessario, poiché questo garantisce sia la qualità del prodotto della discussione sia, in ultima analisi, la partecipazione e l'inclusione dei dialoganti, che non si sentono in tal modo esclusi da una discussione inutilmente complessa, teorica o astratta. In questo senso, lo sforzo di chiarire il proprio pensiero accomuna senz'altro sia chi facilita sia ciascun membro della comunità. Eppure talvolta “facilitare” può significare anche incoraggiare la comunità ad andare più a fondo nell'analisi di una determinata questione. Può voler dire mostrare che le cose sono più articolate e complesse di come appaiono a prima vista. In casi simili, pertanto, “facilitare” assume piuttosto il significato opposto di “complicare” le cose in vista del conseguimento di un fine di ricerca ulteriore, più creativo, approfondito, sfaccettato, ecc. ¹⁴

Credo che questo paradosso si chiarisca richiamando la duplice funzione, epistemica e procedurale, svolta da chi facilita. ¹⁵ In sintesi, il facilitatore o la facilitatrice dovrebbe per un verso promuovere la partecipazione circolare, plurale e pluralistica (facilitare nel senso di semplificare e fluidificare la procedura, cioè “come” i membri della comunità interagiscono tra loro e propongono i propri contributi riflessivi), mentre dal punto di vista epistemico (cioè quello relativo alla “cosa” discussa) i suoi interventi dovrebbero tendere – *cum grano salis*, s'intende, oltreché cogliendo e rilanciando i fermenti generativi proposti dai dialoganti – a “complicare” un po' le cose, e con ciò a tutelare il dialogo comunitario dalla ricaduta nella conversazione non filosofica.

Vorrei chiarire ulteriormente queste riflessioni facendo riferimento a un paio di testi narrativi non lipmaniani. Il primo è un racconto per l'infanzia: *Una zuppa di sasso* di Anaïs Vaugelade. ¹⁶ Vi si narra di un lupo vecchio e sdentato che in una fredda notte di inverno giunge in un villaggio popolato di animali. Bussa alla porta della prima casa che incontra, dove abita la galli-

¹⁰ Lipman 1988, p. 159.

¹¹ *Ibid*

¹² Cfr. Striano 2001; Striano 2005; Casarin 2010, pp. 180 ss.

¹³ I primi due verbi caratterizzano quei dibattiti il cui obiettivo è di delineare due o più posizioni contrapposte. Il terzo è tipico dei *focus group*.

¹⁴ Così si è espresso, per esempio, Walter Kohan in molti interventi pubblici a Padova e altrove, accennando al dovuto ruolo di “complicatore” esercitato dal facilitatore di discussione.

¹⁵ Una precisazione: questa distinzione di funzioni può essere certamente utile in sede di riflessione teorica. Tuttavia, in sede pratica, cioè nel concreto svolgimento di una sessione, ci si accorgerà di come le due funzioni siano in realtà indistinguibili e richiedano di essere per lo più esercitate contestualmente.

¹⁶ Vaugelade 2001. Per una lettura drammatizzata del racconto (che riprende anche i disegni dell'edizione originale), cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=akyGNZXHiX8>.

na, e chiede ospitalità. In cambio è disposto a preparare e condividere con la gallina una «zuppa di sasso». La gallina ha paura (il lupo, benché vecchio e sdentato, è pur sempre un lupo), ma è anche curiosa: non ha mai visto un lupo dal vero e in più le piacerebbe molto assaggiare la zuppa di sasso. Decide di aprire. Il lupo entra e comincia a preparare la zuppa, riempiendo d'acqua una pentola e aggiungendoci un grosso sasso che aveva portato con sé. A quel punto la gallina chiede se si possa aggiungere anche un po' di sedano per insaporire. Il lupo annuisce. Intanto arrivano alla spicciolata anche altri animali che dapprima si stupiscono di vedere il lupo in casa della gallina e poi, incuriositi dalla faccenda della zuppa, contribuiscono ciascuno con le proprie verdure preferite. A questo punto, gli animali e il lupo si siedono in cerchio attorno al fuoco, in attesa che la zuppa sia pronta e intanto... si mettono a discutere. Viene il momento di servire la zuppa, che piace al punto che ciascuno «si serve per ben tre volte». La cena dura fino a tardi e gli animali si stupiscono di come si divertano. «Dovremmo organizzare delle cene più spesso», afferma la gallina prima che il lupo esca di scena, non prima però di aver compiuto un'azione inaspettata, che tralascio per non rovinare il racconto svelandone il finale.

Il secondo testo è *Il castello dei destini incrociati* di Italo Calvino,¹⁷ dove si narra di un castello in mezzo a un fitto bosco dove si rifugiano «quanti la notte aveva sorpreso in viaggio: cavalieri e dame, cortei reali e semplici viandanti».¹⁸ Ad accogliere costoro è un personaggio che sembra il castellano o l'oste¹⁹ e che invita i viandanti a prender posto per la cena a un'unica grande tavola. Essi vorrebbero parlare e scambiarsi le esperienze di viaggio, ma non possono: «era chiaro che la traversata del bosco era costata a ciascuno di noi la perdita della favella».²⁰ Al termine della cena, proprio quando si fa più acuto l'assillo di non poter parlare, accade però un fatto inaspettato: «sulla tavola appena sparecchiata, colui che pareva essere il castellano posò un mazzo di carte da gioco. Erano tarocchi».²¹ Questa mossa del castellano-oste dapprima suscita il disorientamento dei commensali, ma poi li stimola a raccontarsi attraverso le carte: «Uno dei commensali tirò a sé le carte sparse, lasciando sgombra una larga parte del tavolo; ma non le radunò in mazzo né le mescolò; prese una carta e la posò davanti a sé. Tutti notammo la somiglianza tra il suo viso e quello della figura, e ci parve di capire che con quella carta egli voleva dire "io" e che s'accingeva a raccontare la sua storia».²² Quel che ne risulta è un intreccio di racconti, nati dal combinazione, ricombinazione e interpretazione delle carte via via disposte sul tavolo. In certi momenti i commensali faticano a decifrare il senso delle narrazioni altrui²³ e del resto ciascuno stenta perfino a ritrovare e riconoscere la propria storia che finisce per mescolarsi e confondersi con quelle altrui.²⁴ A questo punto però il «castellano-locandiere che ci ospita non può tardare a dir la sua»²⁵ e così pure la «solerte ostessa o premurosa castellana»,²⁶ che – si scopre – affianca l'oste nelle sue funzioni: anche loro scelgono una carta in cui identificarsi e cominciano a esporre il proprio racconto, fino a che non si giunge alla fine del gioco, allorché le carte vengono nuovamente sparpagliate, il mazzo mescolato e il gioco ricomincia da capo.²⁷

Fuor di metafora: il lupo, il castellano-oste e l'ostessa-castellana esemplificano in qualche modo il facilitatore e la facilitatrice. Che cosa fanno? In sintesi: 1) la loro comparsa crea un ambiente ospitale e dunque produce una certa discontinuità; inoltre, offre alle persone incontrate la possibilità di prender parte a qualcosa di inaspettato, che in principio può perfino disorientare, e di prendervi parte insieme ad altri; in altre parole, su loro impulso si *istituisce* la comunità di ricerca; 2) essi propongono un testo-pretesto (il sasso, i tarocchi) attorno a cui si

¹⁷ Calvino 2002.

¹⁸ *Ivi*, p. 5.

¹⁹ *Ivi*, p. 6.

²⁰ *Ivi*, p. 7.

²¹ *Ibid.*

²² *Ivi*, p. 8.

²³ *Ivi*, p. 22.

²⁴ *Ivi*, pp. 41, 45.

²⁵ *Ivi*, p. 46.

²⁶ *Ivi*, p. 47.

²⁷ *Ivi*, p. 48.

calamita l'attenzione dei presenti, che si trasformano così in dialoganti; 3) il testo attorno a cui e a partire da cui si innesca la discussione consente a ciascuno di raccontarsi e di incontrare l'altro, oltretutto di apportare il proprio contributo specifico alla discussione comune.

Fin qui le analogie. Non sfuggirà però anche una significativa differenza relativa alla modalità di accompagnamento del dialogo: il facilitatore-lupo rimane sempre in silenzio e, benché a un certo punto venga direttamente interpellato dagli animali, preferisce sviare il discorso e finisce per non pronunciarsi.²⁸ Non così la coppia di facilitatori-castellani/osti, i quali, dopo aver facilitato-complicato la discussione, accettano di buon grado di condividere il proprio pensiero e di dire come la pensano. In tal modo, essi perfezionano il processo di accompagnamento della ricerca comunitaria, che sembra culminare nel soddisfacimento del desiderio dei componenti della comunità di dialogare non solo tra di loro, ma anche con il facilitatore e la facilitatrice, e di coinvolgere anche loro nella danza di pensieri che pure hanno contribuito a creare.²⁹ Come a dire che la festa della "p4c" non è davvero tale se chi facilita si aggrappa troppo rigidamente al proprio ruolo e non si lascia a sua volta andare al desiderio di ballare con la comunità.

Bibliografia

Calvino 2002: Italo Calvino, *Il castello dei destini incrociati*, Mondadori, Milano 2002.

Casarin 2010: Pierpaolo Casarin, *L'osservazione della comunità di ricerca. Spunti, riflessioni ed elementi di criticità*, in Alessandro Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010, pp. 177-187.

Casarin-Bevilacqua 2012: Pierpaolo Casarin, Silvia Bevilacqua (a cura di), *Disattendere i poteri. Pratiche filosofiche in movimento*, Mimesis, Milano-Udine 2012.

Casarin-Bevilacqua 2016: Pierpaolo Casarin, Silvia Bevilacqua (a cura di), *Filosofia a scuola. I bambini e le bambine (ci) pensano*, Mimesis, Milano-Udine 2016.

Cosentino 2006: Antonio Cosentino (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva. Un'esperienza di formazione con operatori psico-socio-sanitari*, Liguori, Napoli 2006.

Cosentino-Oliverio 2011: Antonio Cosentino, Stefano Oliverio, *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011.

Davey Chesters 2012: Sarah Davey Chesters, *The Socratic Classroom: Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry*, Sense Publishers, Rotterdam 2012.

De Sario 2005: Pino De Sario, *Professione facilitatore. Le competenze chiave del consulente alle riunioni di lavoro e ai forum partecipati*, FrancoAngeli, Milano 2005.

De Sario 2006: Pino De Sario, *Il facilitatore dei gruppi. Guida pratica per la facilitazione esperta in azienda e nel sociale*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Green 2015-16: Lena Green, *Facilitation is no Mere Technical Skill: A Case Study of a Small Group of "Different" Students*, «Analytic Teaching and Philosophical Praxis», 36 (2015-16), pp. 63-75.

Hogan 2003: Christine Hogan, *Practical Facilitation. A Toolkit of Techniques*, Kogan Page, London-Philadelphia 2003.

Hogan 2007: Christine Hogan, *Facilitating Multicultural Groups. A Practical Guide*, Kogan Page, London-Philadelphia 2007.

Kaner 2007: Sam Kaner et al., *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*, Wiley, San Francisco 2007.

²⁸ «E l'oca chiede al lupo di raccontare qualcuna delle sue terribili storie, per conoscere il suo punto di vista. Ma l'acqua bolle nella pentola e il lupo l'assaggia con il mestolo. "Credo che la zuppa sia pronta", dice» (Vaugelade 2001).

²⁹ Circa la questione della presunta "neutralità" del facilitatore/facilitatrice, cfr. per es. Kaner 2007.

Kennedy 2004: David Kennedy, *The Philosopher as Teacher. The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry*, «Metaphilosophy», 35 (2004), 5, pp. 744-765.

Kennedy 2010: David Kennedy, testo della conferenza tenuta il 17 luglio 2009 ad Anagni, in Alessandro Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010, pp. 37-44.

Kohan 2014: Walter O. Kohan, *La Filosofia come paradosso. Apprendere e insegnare a partire da Socrate*, Aracne, Roma 2014.

Lipman 1988: Matthew Lipman, *Philosophy Goes to School*, Temple University Press, Philadelphia, 1988.

Lipman 2005: Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita & Pensiero, Milano 2005.

Martens 2007: Ekkehard Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

Sclavi-Susskind 2011: Marianella Sclavi, Lawrence E. Susskind, *Confronto creativo: dal diritto di parola al diritto di essere ascoltati*, Et al./ Edizioni, Milano 2011.

Striano 2001: Maura Striano, *Schede metodologiche relative all'uso del curriculum di Philosophy for Children*, disponibile al link: <http://www.aimcasti.it/pag-formazione/materiali/elogia-margine/laboratori/filos/l'uso%20del%20materiale%20non%20strutturato.doc>.

Striano 2005: Maura Striano, *Filosofia e costruzione della conoscenza nei contesti di formazione*, in M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005, pp. 45-61.

Vaugelade 2001: Anaïs Vaugelade, *Una zuppa di sasso*, Babalibri, Milano 2001.

Volpone 2010: Alessandro Volpone (a cura di), *FilosoFare, luoghi, età e possibilità d'esercizio*, Liguori, Napoli 2010.

Volpone 2014: Alessandro Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2014.

Weiss 2015: Michael Noah Weiss (ed.), *The Socratic Handbook*, Lit, Berlin 2015.

IL CORAGGIO E LA LIQUIDITÀ: INTORNO ALLA PRATICA FILOSOFICA IN CLASSE

Cristina Bonelli

Abstract

This paper is focused on the question of what kind of philosophy (and way of teaching philosophy) is proper for the “Millennium Generation”, as to say: in the context of high school education, what are the real challenges and new needs of this generation? How to relate and combine the philosophical tradition, and *our* (of teachers) formation, with these new learning subjects? I suggest that a possible answer can be found in Wittgenstein’s practice of philosophy, in which logic and ethics are both rooted in the exercise of thought, as they were two aspects of the same effort and one embedded into the other. This idea of philosophy, which “goes the bloody hard way” and requires “courage”, could be the one that radically questions the liquid and superficial nature of our society.

Keywords

Millennium Generation, Liquid Society, Philosophy for Children/Community, Community of Philosophical Enquiry, Logical and Ethical Thinking, Wittgenstein.

*L’essenziale, credo, è che l’attività del chiarire deve essere svolta con coraggio:
se questo manca, essa diventa un puro gioco d’intelligenza. (...)
Il lavoro filosofico è propriamente – come spesso in architettura –
piuttosto un lavoro su se stessi.
Sul proprio modo di vedere. Su come si vedono le cose.
(E su cosa si pretende da esse).
Ludwig Wittgenstein*

Ogni giorno, entrando in classe, mi misuro con quella che psicologi e sociologi definiscono la “generazione del Millennio”: ragazzi che sono stati bambini ipercoccolati, soddisfatti e valorizzati, e ora sono giovani fragili, spesso vittime di esagerata autostima. In una parola, narcisisti animati dal desiderio di fama e dalla pulsione alla celebrità per il disperato bisogno di essere riconosciuti e per attirare l’attenzione su di sé. La quantità di video prodotti in proprio su *youtube* sembra essere una prova del fatto che, nel loro sistema di valori, è la fama a conferire senso alla vita. Per la mia generazione, prodotto di un’educazione tendenzialmente autoritaria, fondata su principi di ordine e rispetto e avvezza a considerare la dura fatica il valore su cui misurare ogni merito e opera, i ragazzi di oggi sembrano quasi dei piccoli “mostri”.

In realtà, questi sono anche adolescenti assai relazionali e collaborativi, lontani dall’egocentrismo che connotava, ad esempio, i rampanti giovani degli anni ‘80-’90; è una generazione più aperta e tollerante, che ha meno pregiudizi, un approccio multiculturale e che è spesso orientata al sociale con spirito di servizio. A questo proposito, nella mia esperienza d’insegnante, sono colpita dal numero crescente di studenti attivi nelle associazioni di volontariato, dal loro interesse a impegnarsi nella cooperazione e dalla capacità di interagire con le “diversità”: un bell’esempio di quei valori che la mia generazione proclamava a gran voce e rivendicava, ma poi faticava a praticare, spesso chiusa in astrusi e vuoti ideologismi di parte.

È questa anche la generazione più cosmopolita della storia: viaggia, sostiene la globalizzazione, è etnicamente variegata; ma è anche più legata alla famiglia, più favorevole a una mag-

giore presenza dello Stato nella fornitura di servizi, ha un approccio più empatico verso l'ambiente, i poveri e la comunità in senso lato. Ancora una volta, queste ragazze e questi ragazzi mostrano la loro diversità rispetto ai giovani della mia generazione, che pensavano al viaggio come strumento di rifiuto e di fuga dalla famiglia e dalla società, leggevano Kerouac, sognavano l'esotismo orientale per poi finire sempre più avviluppati nel tanto odiato Sistema e nelle frustrazioni quotidiane.

Quella dei ragazzi di oggi è anche la prima generazione completamente assuefatta ai *social network*, agli sms e alle tecnologie della comunicazione: si tratta dei primi "nativi digitali", cresciuti davanti al pc con conseguenze che gli studiosi hanno ormai ampiamente descritto e misurato. Osservando la scrittura dei miei studenti, mi rendo conto della trasformazione di un cognitivo educato dalle nuove tecnologie: un graduale declino dell'alfabetizzazione, ma anche la capacità di concettualizzare velocemente all'interno di un pensiero altrettanto veloce e intuitivo nell'afferrare i *link*; un pensiero simultaneo, tendente a mescolare e a presentificare ogni dato o concetto, ma anche a proprio agio nel lavorare in orizzontale, trasferendo da un ambito all'altro e costruendo interconnessioni; un cognitivo tendenzialmente sintetico, superficiale e facilmente annoiato poiché le capacità di attenzione e concentrazione si sono ridotte, ma proprio per questo anche curioso e aperto a nuovi stimoli e sollecitazioni.

Vivono in una strana e paradossale condizione, questi ragazzi: sono connessi e comunicano con il mondo in ogni momento e questo certamente favorisce la relazione, l'inclusione e la capacità di empatizzare, ma la natura del mezzo tecnologico con cui comunicano riduce la capacità di esprimersi in modo profondo e significativo, compromettendo la stessa capacità relazionale ed empatica. Proprio in questo paradosso i giovani di oggi mostrano la natura "liquida" della nostra società, che tendenzialmente appiattisce, semplifica e massifica: in assenza di appigli, si perde peso e si ondeggia, si galleggia nel mare comune della minima comunicazione e della inconsistente identità, nel disperato tentativo di uscire dall'anonimato magari solo per qualche frazione di minuto.

Questi ragazzi costituiscono per noi una difficile sfida educativa, ma ci offrono anche la possibilità di conoscere e decifrare il mondo, le sue trasformazioni, le sue possibilità. Non sono, come tanti paventano, nuovi barbari che avanzano; ci ricordano, invece, che non c'è mutazione che non sia governabile e ci chiedono di essere capaci di decidere cosa, del nostro vecchio tradizionale mondo, vogliamo lasciare in eredità, vogliamo che si mantenga e si trasmetta. Ci chiedono un lavoro profondamente educativo: consegnare, nello scambio generazionale, ciò che ci è caro perché ri-diventi se stesso in un tempo nuovo, perché, ancora una volta, cresca attraverso un pensiero diverso.

E allora la nostra questione: quale filosofia (e insegnamento della filosofia) per questa generazione di studenti? Ovvero: quali sono i concreti e nuovi bisogni formativi che questi giovani presentano all'insegnamento liceale della filosofia? Come relazionare e coniugare la tradizione filosofica, e la *nostra* formazione d'insegnanti, con questi nuovi soggetti d'apprendimento? Per dirla con Ludwig Wittgenstein:

A che vale studiare filosofia se serve soltanto a consentirci di parlare con qualche plausibilità di astrusi problemi di logica, ecc, e se non migliora il nostro modo di pensare ai problemi importanti della vita quotidiana?¹

Dopo aver pubblicato nel 1922 il *Tractatus*, Wittgenstein abbandonò la speculazione filosofica per seguire la vocazione del maestro di scuola e dal 1920 al 1926 insegnò in diversi e remoti villaggi della bassa Austria. Il suo metodo d'insegnamento consisteva nell'aiutare i ragazzi a scoprire da soli le regole della grammatica e dell'ortografia: così chiedeva ai suoi allievi di

¹ N. Malcolm, *Ludwig Wittgenstein*, Milano, Bompiani 1964, p. 59 (ed. or. *Ludwig Wittgenstein: A Memoir*, Oxford, Oxford University Press, 1958).

comporre, nei compiti, liste che contenessero le parole da loro *davvero* usate senza sentirsi tenuti a osservare le regole di grammatica e di ortografia; poi, insieme, compilavano un glossario corretto formato a partire dalle parole che essi stessi usavano nei loro saggi. Soltanto dopo, Wittgenstein richiamava la loro attenzione sulle regole della grammatica e sull'uso corretto delle parole. Sofferamoci sul senso di questa pratica didattica: dall'uso concreto della lingua all'attività di elaborazione-riflessione su questa per farne emergere la grammatica, le regole e il loro uso anche diversificato ed eterogeneo, ovvero: per scoprire il gioco linguistico. Ritroviamo così, in questo lontano Wittgenstein maestro elementare negli sperduti villaggi austriaci, non solo in embrione quello che chiameremo il "secondo" Wittgenstein delle *Ricerche*, ma anche un modello d'insegnamento che, *mostrando* il senso assegnato dal maestro/filosofo alla didattica/ricerca del sapere, forse rappresenta una delle continuità più significative nell'atteggiamento di Wittgenstein verso la filosofia. Una filosofia, anche poi a Cambridge, insegnata costantemente in modo non convenzionale:

Le sue lezioni furono estremamente "non accademiche". Le teneva quasi sempre nella sua stanza o nell'appartamento di un amico all'università. Non usava né un manoscritto né appunti. *Pensava* alla presenza degli allievi e dava un'impressione di una concentrazione tremenda. La esposizione portava in genere a un problema, a cui gli ascoltatori dovevano proporre una soluzione. Le soluzioni divenivano a loro volta punti di partenza di altre riflessioni che conducevano a nuovi problemi.²

Questo Wittgenstein, critico verso il mondo accademico ma mai verso l'*attività* dell'insegnare, praticata come lavoro sulle parole nel dialogo e nella discussione, come chiarificazione logica di problemi tramite l'analisi e lo scavo concettuale, per far svanire il problema e aprirlo alla vita, in una concezione della filosofia insieme logica ed etica, forse può suggerirci qualcosa su un possibile *altro* insegnamento della filosofia? "Segui la strada più dura" amava ripetere, nel ricordo di alcuni suoi studenti.³ Forse si potrebbe cercare di tradurre questo consiglio nel nostro insegnamento della filosofia: la strada facile è, per lo studente, l'ascolto passivo e lo studio mnemonico in un atteggiamento di deferenza e rispetto verso il sapere e colui che lo rappresenta; la strada facile è, per il docente, riprodurre il proprio modello di studio e formazione, mettendo la disciplina al centro del proprio lavoro in classe. La strada più dura invece è, per lo studente, l'esercizio attivo, personale e rigoroso di quel pensiero; per il docente significa mettere al centro del proprio lavoro il filosofare anziché il filosofato, l'attività originaria generativa del pensiero filosofico, anziché la storia della filosofia. A entrambi i soggetti, maestro e allievo, la strada più dura chiede di mettersi in gioco, riflettere sul gioco e reinventare il proprio ruolo e funzione nel gioco. È faticoso, serio, integrale esercizio della filosofia per il quale ci vuole "coraggio", non semplice abilità: il lavoro filosofico è un lavoro su se stessi e se, wittgensteinianamente, non si pensa mai meglio di quello che si è come uomini, ciò significa che logica ed etica si radicano entrambe nell'esercizio del pensiero, due aspetti di uno stesso sforzo, e ciascuno costitutivo dell'altro.

Questo senso del filosofare ci può aiutare a districare la nostra iniziale questione didattica? Può rispondere ai nuovi bisogni dei nostri studenti? Penso che la sfida meriti di essere accettata: portare la pratica della filosofia in classe può offrire ai nostri ragazzi un'opportunità d'inconsueto auto-riconoscimento, infatti può essere per loro occasione in cui maturare identità in un protagonismo nuovo e, soprattutto, riflessivo. Può anche rappresentare un nuovo spazio –relazionale ma reale, fatto di corpi e di voci- in cui misurarsi e confrontarsi: la pratica della comunità di ricerca valorizza la collaborazione, il confronto e la diversità, media dialettica ed empatia e, nello stesso tempo, educa a un pensiero che cerca la profondità e lo scavo concettuale e che, nel dare/sostenere buone ragioni, si ancora al comportamento e al valore. Un

² N. Macolm, *Ludwig Wittgenstein*, op. cit, p. 27.

³ Lettera di Wittgenstein a Rhees del 28 novembre 1944, citata in Ray Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Bompiani, Milano 1991, p. 469 (ed or. *Wittgenstein. The Duty of Genius*, Vintage Books, London 1990).

esercizio di pensiero logico ed etico che forse potrebbe interrogare radicalmente la natura liquida, e superficiale, della nostra società.

E allora facciamo entrare la pratica della filosofia in classe: rompiamo la disciplinata e gerarchica disposizione d'aula e mettiamo i nostri ragazzi in cerchio; smettiamo i panni del tradizionale insegnante dispensatore di conoscenze e assumiamo invece quelli nuovi del facilitatore-maieuta che non sa ma dubita e fa domande, che non valuta ma provoca e stimola; smettiamo di essere la voce dominante e, spesso, unica dell'ora di filosofia e prestiamoci invece all'ascolto del loro pensare-insieme per muoverli verso il pensare-ragionare.

Molteplici potranno essere gli approcci e gli usi del filosofare in classe. Senza ambizioni di esaustività, posso indicare quelli che mi capita di utilizzare più di frequente:

- come momento iniziale di discussione di un problema per avviare un tema/percorso disciplinare sentendolo come proprio e degno di studio (funzione di stimolo e motivazione);
- come momento conclusivo di un percorso disciplinare per discuterlo e attualizzarlo (funzione di sintesi e attualizzazione);
- come momento laboratoriale all'interno di una progettazione specifica anche transdisciplinare o multidisciplinare (funzione di analisi e approfondimento concettuale);
- infine come momento a sé stante, quasi un'*indagine critica* per riflettere sull'uso e sui modi del ragionamento e dell'intelligenza filosofica (funzione critica e autoriflessiva, metacognitiva).

Portiamo la filosofia ai ragazzi e non solo i ragazzi alla filosofia, così spesso avvertita come sapere astratto, manualistico e avulso rispetto ai loro problemi; in tal modo facciamo rivivere ancora una volta l'esercizio del pensiero filosofico, ma soprattutto trasformiamo quella disciplina che tanto amiamo in strumento davvero esperito/vissuto per un pensiero profondo. Questa è l'eredità che vogliamo lasciare: non il ricordo, pura traccia mnestica, di quello che beve la cicuta ma la capacità, anomala e difficile per i ragazzi di questa generazione, di andare in profondità, di un pensiero difficile che "segue la via più dura", che affronta la fatica di un pensiero in movimento, per migliorare se stessi, la propria intelligenza e serietà, prima e come condizione per migliorare il mondo. Non solo conoscere, analizzare e ben ripetere ciò che altri hanno pensato, ma cerchiamo anche e soprattutto di stimolare a ri-pensare in maniera autonoma i vari problemi, di suscitare nei ragazzi curiosità e atteggiamento investigativo, insomma osiamo quella sfida del saper pensare che troppo spesso è rimossa in funzione di un comodo, rassicurante e facile già-pensato.

Educare al pensiero e non solo istruire dunque, divenire più consapevoli della complessità dei soggetti e dell'insegnare stesso, mettere in campo e far emergere anche le componenti psicologiche, etiche, relazionali e comportamentali dell'apprendimento, farsi carico non solo dei contenuti disciplinari e specialistici ma anche delle dimensioni della vita individuale e sociale dei nostri studenti e del nostro tempo: chi vuole la scuola, non deve limitarsi a presupporla e a chiederla, ma deve -e può- concorrere a istituirla e a costruirla ogni giorno, facendosi in qualche modo garante e responsabile del suo successo e del suo futuro.

Riferimenti bibliografici

James Conant e Cora Diamond, *Rileggere Wittgenstein*, Carocci, Roma 2010

Aldo Gargani, *Il coraggio di essere*, in: L. Wittgenstein, *Diari segreti*, Laterza, Bari 1987

Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005

Norman Malcolm, *Ludwig Wittgenstein*, Bompiani, Milano 1964

Ray Monk, *Wittgenstein. Il dovere del genio*, Bompiani, Milano 1991

Ludwig Wittgenstein, *Pensieri diversi*, Adelphi, Milano 1980

«IN LUNGO E IN LARGO E IN TUTTE LE DIREZIONI».
P4C E PRATICA DELLA FILOSOFIA

Roberto Peverelli

Abstract

In my paper I shall focus on the philosophical relevance of “philosophy for children/community” (p4c). My aim is to clarify the tuning between p4c and some academic philosophy about some matters: 1) philosophy in P4C is not really reducible to a defined list of problems; 2) the difficulty in beginning to talk and write about philosophy is a decisive philosophical matter. On these subjects, my authors are Stanley Cavell, Cora Diamond, Stephen Mulhall.

Keywords

Philosophy for Children/Community, Stanley Cavell, childhood and philosophy, philosophical modernism

Su un punto vorrei soffermarmi in queste pagine, in particolare. La P4C, *Philosophy for Children* o *Philosophy for Communities*, predispone situazioni in cui bambini, giovani, persone qualunque che spesso poco o nulla sanno della filosofia e della sua tradizione dovrebbero essere condotti a discutere e preoccuparsi di questioni filosofiche – anzi, meglio, dovrebbero essere messi in condizione di *fare filosofia*. Disposti in cerchio attorno a un facilitatore, le persone presenti a una seduta di P4C non partecipano a un incontro di filosofia *per* non filosofi, ma mettono in scena una pratica in cui prende forma, attraverso i loro discorsi, le loro osservazioni, le loro argomentazioni, una *filosofia di non filosofi*. Ora, questa pretesa può essere ridimensionata e ricondotta con facilità a un significato largamente condivisibile da molti e da più punti di vista: in una prospettiva educativa, per esempio, nell’ottica di un’educazione al pensiero,¹ sottolineando l’importanza della P4C come una sorta di occasione per mettere alla prova e affinare le capacità logiche dei partecipanti; oppure in una direzione più immediatamente politica, insistendo sulla prospettiva di una declinazione e diffusione sociale e critica del pensiero filosofico. Ma questa pratica potrebbe rivelare un senso anche all’interno di una prospettiva filosofica? Una filosofia di non filosofi è in qualche senso *filosoficamente* interessante? Detto altrimenti: entro quale prospettiva filosofica le parole, le affermazioni dei non filosofi potrebbero legittimamente rivendicare un’attenzione e una legittimazione filosofica? L’idea di fondo che struttura queste pagine è che alcune riflessioni di Stanley Cavell² possano aiutarci a rispondere a questi quesiti.

Durante una seduta di P4C possono accadere molte cose differenti. Per solito, il facilitatore apre la discussione presentando un testo (o un’immagine, un video, una canzone, qualsiasi oggetto possa prestarsi a essere utilizzato come pretesto per avviare la riflessione e la conversazione tra i presenti) che immagina possa mettere in movimento il pensiero dei partecipanti. Il facilitatore, questa almeno è stata spesso in concreto la mia esperienza, si accosta al gruppo con alcune aspettative sulla direzione lungo cui muoverà la discussione; a volte ha scelto il te-

¹ È la prospettiva privilegiata, per esempio, nella traduzione italiana per Vita e Pensiero del principale testo teorico di Matthew Lipman, *Thinking in Education* (2003), intitolata *Educare al pensiero* (Milano 2005).

² Il riferimento è in particolare a Cavell 1979 – traduzione italiana 2001.

sto, anzi, proprio perché ha immaginato che potesse condurre il gruppo a confrontarsi su un tema che per qualche ragione gli sta a cuore. Quasi mai, però, le cose sono così semplici. Le questioni poste dai componenti del gruppo, il tema su cui tutti infine convergono spesso non erano stati assolutamente previsti in avvio; sono una sorpresa per molti, per il facilitatore in primo luogo, e conducono la discussione lungo sentieri imprevedibili (non necessariamente interessanti, peraltro – anche i partecipanti alla seduta di P4C si presentano all'incontro con le loro aspettative, con un'idea di cosa sia filosofia, di cosa significhi impegnarsi in una discussione filosofica, e queste aspettative sono spesso stereotipate, in fondo banali). Ma resta il fatto, a ogni modo, che in una seduta di P4C si verifica sempre concretamente come la filosofia sia irriducibile a un elenco compiuto, esaustivo, condiviso di problemi; la conversazione nel gruppo può inerparsi lungo direzioni e su questioni che a giudizio di molti studiosi non avrebbero nulla a che fare con la filosofia, che non dovrebbero anzi avervi mai nulla a che fare, questioni di carattere sociale, di competenza di scienze di varia natura, più proprie magari della critica letteraria o artistica, e che qui invece rivelano agli occhi di chi osservi e partecipi al dibattito senza pregiudizi una chiara piega filosofica, intrecciandosi a temi, suggestioni, echi che da altri autori, lungo altre prospettive sono chiaramente riconosciuti come pienamente e tipicamente filosofici. È un primo insegnamento condiviso con Stanley Cavell: la filosofia non è riducibile a una lista definita di problemi. «Per Cavell, il problema di stabilire che cosa possa essere un problema tipicamente filosofico è esso stesso un problema filosofico, anzi uno dei problemi fondamentali della filosofia».³

Interessante è anche la fatica con cui bambini, adulti, il gruppo si accostano alla parola filosofica. Non è per niente facile iniziare a pensare filosoficamente. I non filosofi impegnati in una seduta di P4C sono in fondo tutti, rispetto al compito di pensare filosoficamente, di *fare filosofia*, simili a bambini; sono, in avvio, in una condizione prossima all'infanzia, privi di parola, impegnati in un transito che li consegna a una dimensione altra, inedita, di cui per solito non hanno in precedenza esperienza, se non magari in modo occasionale, superficiale. *Infanzia e filosofia*. È un accostamento a prima vista paradossale, quello tra la condizione infantile, prima di ogni parola, e il lavoro del filosofo, così intimamente tramato di parole; ed è invece un legame stretto, nodo che affonda e si radica in una sorta di struttura trascendentale, in un apriori originario, intreccio strettissimo di esperienza muta, *infanzia* («Che l'uomo non sia sempre già parlante, che egli sia stato e sia *tuttora* in-fante, questo è l'esperienza»⁴) e parola, linguaggio come luogo in cui l'esperienza cerca di diventare verità. Molta filosofia tenta di ritornare, periodicamente, a questo grado zero del pensare, a questa scena originaria, per ritrovare lì, in questa trama inestricabile di esperienza, soggettività, linguaggio, le condizioni di possibilità di una descrizione autentica dell'esperienza, di un discorso vero; è la mitologia che anima la riflessione cartesiana del *Discorso sul metodo* e delle *Meditazioni*, l'ossessione di Husserl (e del suo immaginario così fortemente segnato dal mito cartesiano) per il ritorno alle cose stesse, *immer wieder*, sempre di nuovo – forse, uno dei tratti di fondo dell'intera scena fenomenologica, se davvero, come sostiene Simon Glendinning,⁵ fenomenologia è il nome di un'idea della filosofia che fa del *pathos del ricominciare*, della disponibilità a rinnovare continuamente l'esperienza del proprio inizio, dell'apertura alla propria auto-interruzione alcuni dei propri tratti essenziali.

Soltanto un mito? Può darsi.⁶ In ogni caso, l'incertezza dell'inizio, di ogni inizio si mostra qui con forza – insanabile, irrimediabile. La parola dell'infanzia è un balbettio. Il discorso filosofico di chi cerchi di dire il non-detto, di scardinare rigorose sistematizzazioni che celano (e si fonda-

³ Mulhall 2001.

⁴ Agamben 1978, poi 2001, p. 49, corsivo mio. Tutto il mio testo nasce da una rielaborazione dell'idea di Agamben di una «teoria dell'infanzia, come originale dimensione storico-trascendentale dell'uomo», *ivi*, p. 52.

⁵ Glendinning 2007, specie pp. 5-28.

⁶ Sarebbe interessante cercare di capire se e in che misura questo intreccio di infanzia e parola si sottrae alla critica del mito del dato formulata da Wilfrid Sellars in *Empirismo e filosofia della mente*. Su Sellars e la cosiddetta scuola di Pittsburgh (McDowell, Brandon) si veda Maher 2012.

no su) significati sclerotizzati è sempre esposto al rischio del non senso, attraversato da esitazioni.⁷ E questo è vero sempre, quando si cerchi di pensare quel che non è stato ancora pensato, si tratti di uomini e donne qualunque impegnati in una comunità di ricerca, oppure di uomini e donne che si occupano professionalmente di filosofia. È chiaro che tra le due situazioni corrono molte, rilevanti differenze. I non filosofi non attraversano, nella loro ricerca di parole per loro nuove, la fitta trama di discorsi, testi, tradizioni che invece alonano e attraversano sempre le parole dei filosofi di mestiere; i loro discorsi non possono quindi averne lo stesso spessore, la stessa intensità, le stesse conseguenze. Filosofi e non filosofi impegnati nella P4C sperimentano però difficoltà analoghe, se non si accontentano di ripetere il *già-noto*; la pratica della filosofia, in quanto ricerca e invenzione di concetti, si estende al di fuori delle maglie dell'accademia e trova conferme nei tentativi di pensiero di donne e uomini comuni, che grazie alla P4C sono posti in condizione di comprendere meglio caratteristiche e ragioni del lavoro filosofico, di divenire il pubblico privilegiato a cui è destinata la comunicazione filosofica. Solo chi crede di sapere con certezza cosa sia filosofia (filosofo o non filosofo che sia) non prova la radicale incertezza dell'inizio. Stephen Mulhall, in avvio del suo lavoro già citato in precedenza, analizza in modo esemplare l'incipit di *The Claim of Reason* di Cavell e della recensione dedicatagli da Anthony Kenny su un numero del *Times Literary Supplement*.⁸ L'insofferenza di Kenny per la scrittura di Cavell lo erige a modello del filosofo che sa con certezza che cosa sia un buon testo filosofico, quali siano i caratteri di una scrittura filosofica adeguata; del tutto inconsapevole, cieco, si direbbe, di fronte a un lavoro filosofico, quello di Cavell (Mulhall direbbe di tutta una parte della riflessione filosofica del secolo scorso, quella che indica con il termine "modernismo"), che proprio dell'adeguatezza della scrittura filosofica, di cosa significhi *iniziare* in filosofia ha fatto una decisiva questione filosofica. La difficoltà di iniziare a parlare (e a scrivere naturalmente⁹), di filosofia, la problematica adeguatezza della parola filosofica è invece ben nota ai non filosofi che si trovino impegnati in una sessione di P4C. Ai loro occhi, forse, sono paradossalmente più facilmente comprensibili le ragioni che spingono Cavell a iniziare con queste parole il suo lavoro: «Se non all'inizio della tarda filosofia di Wittgenstein, poiché ciò che dà avvio alla filosofia è meno riconoscibile dall'inizio che dal modo in cui si pone fine ad essa; e se non all'apertura delle Ricerche Filosofiche...».¹⁰

Insomma, la P4C è pratica di un'idea di filosofia; è davvero, nelle forme che le sono possibili, e che sono altre dalla filosofia dell'università, praticata da tanti ricercatori e studiosi, un *fare filosofia*, sperimentando forme possibili del pensiero filosofico, approdando a esiti talora in sé filosoficamente interessanti,¹¹ e sempre rilevanti per chi (anche tra i partecipanti alla comunità di ricerca) voglia interrogare i caratteri del lavoro filosofico. Di sicuro, chi percorra l'andirivieni del pensiero nel corso di una pratica di P4C dovrebbe avere appreso che fare filosofia non si-

⁷ Di discorsi significativi e tentativi di verità scrivo, tra le altre cose, nella mia introduzione a Adamov, Bataille e altri, 2016, pp. 5-27.

⁸ Mulhall 2001. Sir Anthony Kenny è un filosofo e teologo inglese, tra i più noti studiosi in area analitica del pensiero di Tommaso d'Aquino. La sua recensione di *The Claim of Reason* è stata pubblicata sul numero del *Times Literary Supplement* del 18 aprile 1980.

⁹ Parlare e scrivere di filosofia non sono peraltro la stessa cosa, naturalmente. Della necessità della scrittura filosofica, specie di fronte al compito di mettere a fuoco quanto non è stato (mai) ancora pensato, parla in modo acuto ancora una volta Mulhall 2001, utilizzando alcune annotazioni di Cavell sulla necessità, in taluni casi (per esempio, nell'ultimo Beethoven), della scrittura musicale, contro il primato della improvvisazione.

¹⁰ Non trascrivo per intero il lungo, intricato periodo che apre il lavoro di Cavell. Rinvio invece alla sua traduzione italiana, Cavell 2001, per chi voglia apprezzarne complessità e provocazione – p. 25.

¹¹ Per comprendere questo punto è interessante tornare un'ultima volta alle pagine di Cavell 1979. Uno degli aspetti che caratterizzano il paesaggio umano della seconda metà del XX secolo, a giudizio di Cavell, è la possibilità di situazioni in cui il nostro discorso perde ogni contatto con desideri e interessi umani e comprensibili. Questa possibilità, e lo stupore che ne consegue, è conseguenza di una pluralità di cause, e tra queste anche di una concezione della vita umana difesa da una certa tradizione filosofica; e contro questa *mindlessness*, questa *amentia*, assenza della mente, una diversa idea e pratica della filosofia può aiutare tutti a ricostruire un nesso forte tra interessi vitali, emozioni, discorso. Una vera e propria rinascita. *Rebirth*, osserva Mulhall. Ancora si affaccia l'immagine dell'infanzia e il suo intreccio con il lavoro filosofico – e in questo caso, esplicitamente, con un fare filosofia che trasforma la qualità e la forma di vita di uomini e donne qualunque.

gnifica muovere in linea retta da un problema alla sua (ipotetica) soluzione. La filosofia dei non filosofi e la filosofia “alta”, delle università, si toccano e convivono pacificamente. Con le parole di Wittgenstein, riscritte da Cora Diamond, «appartiene “alla natura stessa della ricerca” il fatto che essa “ci costring[a] a percorrere una vasta regione di pensiero in lungo e in largo e in tutte le direzioni”». ¹² O per finire, con un’ultima citazione – Wittgenstein trascritto da Glendinning, citato da Diamond:

Diciamo sempre: “Ciò di cui avremmo bisogno qui è una mappa che ci porti da A a B per una via diretta – che eviti le foreste e le montagne”. – Io invece vi porterò per un’altra strada. Non ho una mappa del genere, e seguiremo i sentieri naturali. Ma dovremmo riuscire a fare delle pause lungo la via. – Ed una delle cose che faremo, ogni volta che riprenderemo il cammino, sarà provare a liberarci (in vari modi) dell’idea che ciò di cui abbiamo veramente bisogno è una mappa che ci porti da A a B. ¹³

Riferimenti bibliografici

Adamov, Bataille e altri: Arthur Adamov, Georges Bataille e altri, *Il peccato. Un dibattito*, Medusa, Milano 2016.

Agamben 1978: Giorgio Agamben, *Infanzia e storia*, Einaudi, Torino 1978

Cavell 1979: Stanley Cavell, *The Claim of Reason*, Oxford University Press, Oxford 1979, traduzione parziale italiana *La riscoperta dell’ordinario*, Carocci, Roma 2001.

Diamond 2004: Cora Diamond, «*In lungo e in largo e in tutte le direzioni*», in James Conant – Cora Diamond, *Rileggere Wittgenstein*, a cura di Piergiorgio Donatelli, Carocci, Roma 2010, pp. 199-225.

Glendinning 2004: Simon Glendinning, *Wittgenstein’s Nomadism*, in H. Carel, D. Gomez (eds.), *What Philosophy Is*, Continuum, London 2004, pp. 155-167.

Glendinning 2007: Simon Glendinning, *In the Name of Phenomenology*, Routledge, London 2007.

Lipman 2003: Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

Maher 2012: Chauncey Maher, *The Pittsburgh School of Philosophy*, Routledge, London 2012.

Mulhall 2001: Stephen Mulhall, *Inheritance and Originality*, Oxford University Press, Oxford 2001.

¹² Diamond 2004, in Conant – Diamond 2010, p. 223.

¹³ Ivi, p. 224. La citazione è tratta da Glendinning 2004, p. 162.

CINEMA E DIDATTICA DELLA FILOSOFIA: UNA PROPOSTA OPERATIVA

Daide Allegra

Abstract

The following article explores the relation between cinema and philosophy, paying particular attention to the way movies can contribute to philosophical understanding at secondary school level. A practical example is provided concerning the use of Pasolini medium-length film *Che cosa sono le nuvole?* to introduce students to the reading of some excerpts from Spinoza's *Ethics*. The proposed didactic unit deals mainly with ethics since it revolves around the theme of human affects as it emerges from both Pasolini and Spinoza's works. It also raises questions of aesthetics deriving from the reading of Pasolini's essay *Il cinema di poesia*.

Keywords

Cinema, Education, Affects, Pasolini, Spinoza.

Introduzione

Obiettivo fondamentale di questo articolo è quello di definire una proposta operativa per l'utilizzo del cinema nella didattica della filosofia. Si tratta di un compito insieme teorico e pratico, che mi propongo di sviluppare attraverso due parti:

1. *Cinema e filosofia*. Nella prima parte, proverò a tratteggiare un quadro teorico di riferimento sulla questione del rapporto tra cinema e filosofia, a partire dall'analisi della bibliografia disponibile sul tema.
2. *Le umane passioni: Che cosa sono le nuvole?* e *l'Etica*. Sulla base delle considerazioni generali svolte nella parte precedente, la seconda parte sarà dedicata alla presentazione di un percorso didattico, che sarà proposto come modello di riferimento per altri eventuali progetti in questo campo.

L'interesse di un approfondimento sul cinema e la didattica della filosofia va chiarito su più piani. In primo luogo, è necessario rispondere alla seguente domanda: perché proprio il cinema? ovvero per quale motivo scegliere di approfondire la relazione tra didattica e cinema?

Da questo punto di vista, introdurre il cinema a scuola è un modo per sopperire alla sua assenza dal curriculum scolastico e, più in generale, ai limiti che quest'ultimo presenta dal punto di vista dello sviluppo di competenze relative all'analisi di rappresentazioni di tipo visuale. In questo senso, il fatto che il cinema non abbia uno spazio definito all'interno del curriculum scolastico liceale è sì un limite, ma potenzialmente anche un invito ai docenti dell'area umanistica a servirsi ciascuno delle metodologie e degli strumenti specifici della propria disciplina per accostare l'immagine cinematografica, nonché a progettare approfondimenti comuni, realizzando attività didattiche coordinate e interdisciplinari. È questa una prima e fondamentale motivazione del mio lavoro, che assume un carattere di "urgenza" se pensiamo al ruolo fondamentale che immagini e rappresentazioni visuali svolgono nella società contemporanea e alla conseguente necessità pedagogica di fornire strumenti e competenze per una loro analisi critica.

In secondo luogo, per comprendere la necessità di affrontare questo tema significa rispon-

dere alla seguente domanda: perché proprio la didattica della filosofia? ovvero perché approfondire proprio la relazione tra cinema e didattica della filosofia e non quella tra il cinema e altre discipline presenti nel curriculum scolastico, come ad esempio la storia o la letteratura?

La scelta di indirizzare il mio approfondimento al campo della didattica della filosofia, si spiega sulla base di una difficoltà e della conseguente necessità di una riflessione ulteriore. Infatti, se il cinema può essere ad esempio considerato con una certa facilità come fonte storica o come esperimento di immedesimazione in un determinato periodo o in una certa opera di letteratura, in che senso è possibile pensare a livello epistemologico una relazione tra cinema e filosofia? E ancora, come evitare un uso pretestuoso del cinema, tale da piegare completamente quest'ultimo alle esigenze della concettualità filosofica, fino quasi a snaturarlo, oppure, inversamente, tale da svuotare di senso l'esercizio della filosofia, riducendo quest'ultima a pura *doxa*? Sono queste domande che aprono alle considerazioni che cercherò di svolgere nel corso della prima parte di questo articolo e che daranno luogo a una concreta proposta operativa nel percorso descritto nella seconda parte.

Prima parte

CINEMA E FILOSOFIA

Teorie del cinema

Francesco Casetti, in *Teorie del cinema*, riconosce come gli studi sul cinema siano stati caratterizzati, soprattutto dopo il 1945, da una significativa pluralità di approcci. Combinando tra loro le indicazioni fornite in proposito da Christian Metz e Dudley Andrew,¹ egli propone di suddividere le varie teorie che si sono sviluppate sul cinema tra il 1945 e il 1990 in base a tre modi o paradigmi di ricerca:

1. Le «teorie ontologiche» rispondono alla seguente domanda: *che cos'è il cinema?* Teorie di questo tipo guardano al cinema secondo un approccio globale, cercando di enucleare le sue proprietà costitutive. Per usare un lessico esplicitamente filosofico, si tratta di definire l'essenza stessa del cinema, la sua ontologia. Una delle questioni fondamentali intorno a cui si sviluppa il dibattito tra gli anni Quaranta e gli anni Cinquanta è quello sulla natura realistica o immaginaria dell'immagine cinematografica: da un lato, il critico e fondatore dei «Cahiers du cinéma» André Bazin è impegnato a difendere la vocazione eminentemente realista del mezzo cinematografico, il quale offrirebbe per la prima volta nella storia la possibilità tecnica di registrare la realtà in modo meccanico, «senza l'intervento creativo dell'uomo, secondo un determinismo rigoroso»;² dall'altro lato, il sociologo Edgar Morin insiste sul carattere «coinvolgente dell'immagine cinematografica, la cui ricchezza emerge piuttosto da tutto ciò che non c'è, ma che noi proiettiamo e fissiamo in essa».³ Secondo quest'ultima concezione, il cinema non andrebbe tanto considerato uno strumento per riprodurre e quindi conoscere la realtà così com'è, secondo l'impostazione dei neorealisti italiani o degli stessi fratelli Lumière, ma esso andrebbe piuttosto ricondotto al dominio dell'immaginario, come mostrano la scuola surrealista o l'opera pionieristica realizzata tra fine dell'Ottocento e inizio Novecento da Georges Méliès.⁴

2. Le «teorie metodologiche» rispondono alla seguente domanda: *da quale punto di vista va osservato il cinema, e come appare colto da quella prospettiva?* Teorie di questo tipo rinunciano a uno sguardo globale sul cinema, frutto di quel coinvolgimento totale ed esclusivo con l'esperienza cinematografica che aveva caratterizzato ad esempio il percorso intellettuale di Bazin, e si accostano piuttosto al mezzo cinematografico a partire da *prospettive settoriali*, in rapporto a domande che nascono per lo più altrove e che selezionano zone di interesse decisamente più circoscritte. È questo il caso di Metz, il cui saggio *Cinema: lingua o linguaggio?* (1964) è riletto da Casetti come «atto di nascita effettivo di un nuovo paradigma».⁵ La doman-

¹ Si confronti con Metz 1965 e con Andrew 1984. Entrambe le opere sono citate in Casetti 2004, p. 12.

² Bazin 1945, p. 7. In questo saggio, che lo stesso autore raccoglie nel 1958 in un volume significativamente intitolato *Che cos'è il cinema?*, Bazin ricostruisce la nascita del cinema su un piano di continuità rispetto alla fotografia. Il cinema, infatti, rappresenta «il compimento nel tempo dell'oggettività fotografica», aggiungendo la possibilità tecnica di riprodurre non solo un istante della realtà, ma anche la sua durata.

³ Morin 1956. L'opera è citata in Casetti 2004, p. 52.

⁴ Georges Méliès (Parigi 1861–1938) fu coevo dei fratelli Lumière, cui solitamente si attribuisce la paternità del cinema, e si dedicò all'attività di regista dopo aver assistito alla loro prima rappresentazione cinematografica al Boulevard des Capucines il 28 dicembre 1895. La sua opera rappresenta tuttavia una direzione di sviluppo alternativa rispetto all'attitudine quasi documentaristica dei fratelli Lumière. Egli realizzò una serie di film «di trucchi», nei quali il cinema era inteso fondamentalmente come un dispositivo illusionistico per la messa in scena di soggetti fantastici, fiabeschi e meravigliosi.

⁵ Casetti 2004, p. 99. Il saggio cui l'autore si riferisce è Metz 1964. La risposta cui Metz perviene, rispetto alla domanda di partenza «cinema: lingua o linguaggio?», è che il cinema vada considerato come un *linguaggio*, dal momento che si tratta di un tipo di discorso non sufficientemente stabile e codificato. Tuttavia, ciò non impedisce di fa-

da che Metz pone – se il cinema possa o meno essere considerato una *lingua*, intesa come insieme sufficientemente codificato di simboli – non è volta a definire l'essenza del cinema, quanto piuttosto a stabilire se esso possa diventare oggetto di studio di una specifica disciplina: la semiotica. In modo simile, a partire dagli anni Sessanta, anche ricercatori specializzati in altri settori, quali psicologia, sociologia o psicoanalisi, si dedicheranno allo studio del cinema. Essi condurranno così le loro ricerche a partire da competenze professionali e istituzionali acquisite precedentemente, quindi relativamente indipendenti dal cinema, e attraverso metodologie già consolidate all'interno delle proprie discipline di provenienza.

3. Le «teorie di campo» rispondono alla seguente domanda: *quali problemi suscita il cinema, e come può tanto illuminarli che esserne illuminato?* A partire dalla fine degli anni Settanta e ancor più nel corso degli anni Ottanta, si riscontra la tendenza nel campo delle scienze umane verso una generale apertura dei confini disciplinari. In questo contesto assistiamo alla nascita di un nuovo tipo di approccio teorico al cinema. Esso non è studiato né in un'ottica globale, né in un'ottica rigorosamente settoriale, bensì secondo un approccio trasversale o interdisciplinare, a partire da *problemi* o *campi di discussione* che attraversano in vario modo la società o la vita di particolari comunità di ricercatori. Ad esempio, il cinema è indagato all'interno del campo di ricerche che si sviluppa in questi anni sul rapporto tra immagine e ideologia, oppure in relazione al problema dei limiti e delle potenzialità della rappresentazione.⁶ Questa prospettiva implica, a livello di contenuti, almeno due caratteristiche di fondo: A. il ruolo di primo piano assunto dalla soggettività del singolo o del gruppo di ricercatori, che non si colloca più sullo sfondo o all'ombra di un metodo mirato a massimizzare l'oggettività, ma interferisce sempre più con le indagini condotte, segnando la cifra culturale e stilistica di ogni ricerca; B. la rinnovata attenzione all'analisi dei film, non più considerati come epifanie di un fenomeno generale che ci si propone di studiare nella sua generalità, ma piuttosto come punto di partenza per un discorso che interroga direttamente le forme e i contenuti dell'opera (o di un genere cinematografico), attraverso metodologie spesso mutate dall'analisi testuale e letteraria.

Attraverso la distinzione tra teorie «ontologiche», «metodologiche» e «di campo», che Casetti ricostruisce in modo insieme storico e teorico, è possibile così tracciare alcune coordinate generali per orientarci nell'ambito degli studi sul cinema. Questa distinzione ci permette anzitutto di individuare alcune modalità generali o «ideal-tipiche» attraverso cui è possibile accostare il cinema in una prospettiva teorica e di studio, quindi al di là della semplice dialettica produzione-consumo. In secondo luogo, restringendo il quadro, la distinzione proposta da Casetti ci consente di affacciarci sul rapporto tra cinema e filosofia e, più in particolare, di individuare alcune modalità attraverso cui è stato realizzato (tra il 1945 e il 1990) un accostamento specificamente filosofico al cinema. A questo proposito, sebbene possiamo considerare “filosofici”, in senso lato, i tentativi di Bazin e Morin di definire le proprietà essenziali del cinema, è utile rilevare come Casetti collochi entro il paradigma delle «teorie di campo» i contributi più prettamente filosofici sul cinema e in particolare le opere prodotte a partire dagli anni Settanta da filosofi come Lyotard, Deleuze o Cavell. In altre parole, la modalità di accostamento filosofico al cinema che questi autori attuano sembra caratterizzata da una forte trasversalità e interdisciplinarietà: come vedremo, essi accostano il cinema in campo aperto e quasi “fuori casa”, attraverso una significativa ridiscussione metodologica della filosofia. Questa e altre modalità per un accostamento filosofico al cinema saranno discusse nei prossimi paragrafi.

re del cinema l'oggetto di uno studio di tipo semiologico, se si intende la semiologia come «una ricerca aperta, alla quale non è vietato assumere aspetti nuovi».

⁶ Per quanto riguarda la prima questione, si confronti con il dibattito che si sviluppa in Italia intorno a riviste quali «Cinema Nuovo», «Ombre Rosse» o «Filmcritica» e altrove intorno a «Cinéthique» (Francia) o «Screen» (Inghilterra); oppure ancora con la nascita e lo sviluppo della *Feminist Film Theory*. Per quanto riguarda la seconda questione, ci si riferisce in particolare all'opera di Roland Barthes e di Jean-François Lyotard.

Filosofia guarda cinema

Obiettivo di questo paragrafo è quello di ricostruire alcuni tratti fondamentali dell'incontro della filosofia con il cinema: prima attraverso una breve ricognizione storica, dalla nascita del cinema ad oggi (1); successivamente attraverso l'analisi di alcuni modelli teorici relativi alle diverse modalità di questo accostamento (2); infine attraverso una disamina del rapporto della filosofia con il cinema da un punto di vista epistemologico (3).

1. Breve ricognizione storica

Nel 1907, poco più di dieci anni dopo la nascita "ufficiale" del cinema, Bergson dedica l'ultimo capitolo di quello che è forse il suo più grande capolavoro (*L'evoluzione creatrice*) al «meccanismo cinematografico del pensiero»,⁷ ponendo esplicitamente in relazione alcune questioni classiche della filosofia, come quella del movimento, con il funzionamento del nuovo mezzo cinematografico. Se in questo caso ci troviamo di fronte a un'analisi del cinema in quanto immagine in movimento, nel saggio sull'*Opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità* (1936) Walter Benjamin si interroga sul mezzo cinematografico da un altro punto di vista, che sarà ripreso successivamente da Adorno e Horkheimer in *Dialettica dell'illuminismo* (1947): il rapporto tra cinema e società, ovvero le condizioni di produzione e fruizione dell'opera d'arte in un nuovo contesto sociale, caratterizzato dal protagonismo delle masse e dall'avvento del totalitarismo.

Un intenso scambio tra cinema, teoria del cinema e filosofia caratterizzerà successivamente il clima culturale della Francia del dopoguerra. Si pensi ad esempio al saggio di Merleau-Ponty sul *Cinema e la nuova psicologia* (1945),⁸ che eserciterà una notevole influenza su Bazin. Oppure alle teorie espresse negli anni Settanta da Lyotard circa la natura della rappresentazione cinematografica, nonché ai due fondamentali volumi pubblicati nei primi anni Ottanta da Deleuze, volti a definire una tassonomia dei segni e delle immagini cinematografiche.⁹ Il vivo interesse nei confronti del cinema che attraversa la filosofia francese di questo periodo è frutto di un intreccio di fenomeni di ordine culturale, cinematografico e filosofico, ovvero della creazione di un vero e proprio «campo di ricerca»: 1. la cultura francese si caratterizza, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, per la significativa affermazione nell'ambito delle scienze umane della prospettiva strutturalista e quindi per una ripresa di centralità della riflessione linguistica; 2. negli stessi anni, uno stimolo rilevante è suscitato dalla grande produzione filmica e teorica realizzata dalla *nouvelle vague* e quindi da figure quali Truffaut, Godard, Rivette o Rohmer, che sono insieme registi, studiosi e critici;¹⁰ 3. come è stato riconosciuto in conclusione del paragrafo precedente, questo rinnovato interesse filosofico per il cinema è frutto anche di una particolare concezione della filosofia, che viene sempre più intesa come una disciplina aperta e in costante relazione con la dimensione del «fuori», da cui essa trae problemi e stimoli per formulare risposte. D'altra parte negli stessi anni anche nel campo della filosofia analitica, seppure in modo forse più defilato, si registra interesse nei confronti del cinema. Significativo, anche se abbastanza atipico, è il caso di Cavell. L'autore di *The world viewed* (1971) e *Pursuit of Happiness* (1981) si propone, sulla scia del secondo Wittgenstein, di rinnovare l'attenzione filosofica sull'«esperienza ordinaria» e di analizzare quindi i film come ambito rilevante della vita dell'uomo contemporaneo.

⁷ Già nel 1896, in *Materia e memoria*, il filosofo francese aveva formulato una teoria dell'immagine in movimento, senza tuttavia riferirsi esplicitamente al cinema. Il rapporto tra la sua opera del 1896 e l'immagine cinematografica è ricostruito in Deleuze 1983, pp. 13-24 (*Tesi sul movimento. Primo commento di Bergson*).

⁸ Si tratta della trascrizione del testo pronunciato in occasione di una conferenza nel 1945 e pubblicato qualche anno più tardi dallo stesso autore in *Senso e non senso* (1948).

⁹ Lyotard 1973 e Deleuze 1983.

¹⁰ Parte dei saggi e delle interviste pubblicati sui «Cahiers du cinéma» dai critici-registi della *nouvelle vague* sono stati ripubblicati recentemente in italiano in un'edizione in due volumi: *Les Cahiers du cinéma. La politica degli autori*, Minimum fax, Roma 2000.

Negli ultimi quindici anni, soprattutto nel mondo anglosassone, le indagini filosofiche sul cinema hanno conosciuto un vero e proprio *boom*, caratterizzato dalla tendenza verso una “istituzionalizzazione”, ovvero verso la creazione di spazi specificamente dedicati all’interno di università, collane editoriali e riviste specializzate.¹¹ Sebbene in Italia questo fenomeno si sia presentato in tono minore, è utile segnalare alcuni contributi significativi, per l’eco che essi hanno suscitato o per il loro interesse ai fini della didattica della filosofia. Si tratta in particolare delle opere di Julio Cabrera (*Da Aristotele a Spielberg*) e di Umberto Curi (*Lo schermo del pensiero*), pubblicate entrambe in Italia nel 2000 e volte a stabilire percorsi trasversali tra film e concetti filosofici, fondamentalmente a livello di contenuti e nel caso di Cabrera con il fine dichiarato di «introdurre allo studio della filosofia». Di carattere eminentemente didattico sono invece i testi curati da Andrea Sani e pubblicati nel 2008 dalla casa editrice scolastica Loescher: *Il cinema pensa?*, rivolto agli insegnanti come «strumento per l’orientamento» in vista dell’introduzione del cinema nella didattica della storia e della filosofia; e *Il cinema delle idee*, caso forse unico in Italia di allegato a un manuale di filosofia per le scuole superiori specificamente dedicato al cinema.¹²

2. Modelli teorici

Una prima modellizzazione relativa alle possibili modalità di accostamento filosofico al cinema è stata fornita precedentemente con la distinzione tra «teorie ontologiche», «metodologiche» e «di campo». Si tratta di una distinzione che nasce – è bene ricordarlo – in rapporto alla storia e con il campo di validità generale delle «teorie del cinema» tra il 1945 e il 1990. Un interesse filosofico per il cinema è stato quindi riscontrato in particolare a partire dagli anni Settanta e non tanto in senso «metodologico», ovvero in rapporto all’adozione a senso unico del punto di vista e dei metodi della filosofia, quanto piuttosto all’interno del paradigma «di campo», ovvero in relazione a problemi e modalità di lavoro trasversali, quasi a zig zag tra cinema e filosofia. Per aggiornare la mappa fornita da Casetti, si possono segnalare almeno due tendenze recenti: 1. una più decisa istituzionalizzazione delle ricerche «di campo» e la crescita, a livello accademico e in particolare nel mondo anglosassone, di dipartimenti votati a studi di carattere interdisciplinare sul cinema; 2. l’affermazione di un nuovo tipo di approccio «metodologico», specie nell’ambito della didattica scolastica, che da un lato partecipa all’esigenza di apertura della filosofia al linguaggio del cinema, dall’altro ricolloca tutto ciò entro la programmazione eminentemente disciplinare definita dall’istituzione scolastica.

Una seconda modellizzazione può essere mutuata dalla Stanford Encyclopedia of Philosophy¹³ e riadattata ai nostri fini. Con particolare riferimento al dibattito recente, è possibile individuare così due modalità specificamente filosofiche di accostare il cinema:

- «Philosophy of Film», ovvero *quali questioni filosofiche pone l’immagine cinematografica?* Ricerche di questo tipo studiano il cinema da un punto di vista prevalentemente «formale» o «estetico», analizzando l’immagine cinematografica nelle sue diverse componenti. Il cinema è posto così in relazione a questioni filosofiche quali movimento, spazio e tempo, rappresentazione e giudizio estetico. Si tratta di un approccio particolarmente diffuso in ambito di ricerca, entro cui possiamo collocare, pur in modo diverso tra loro, le opere basilari di Bergson, Benjamin e Deleuze.

- «Film as Philosophy», ovvero *quali questioni filosofiche pone un film oppure possono essere illuminate attraverso un film?* Ricerche di questo tipo studiano il cinema da un punto di vi-

¹¹ Questa tendenza è rilevata, tra gli altri, dalla *Stanford Encyclopedia of Philosophy* alla voce “Philosophy of film”. L’enciclopedia è liberamente consultabile on line all’indirizzo: <http://plato.stanford.edu/>.

¹² *Il cinema delle idee* (libro + DVD) costituisce infatti un allegato al manuale di filosofia per licei *Il pensiero plurale*, a cura di Enzo Ruffaldi, Piero Carelli, Ubaldo Nicola, Gian Paolo Terravecchia e Andrea Sani.

¹³ *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, voce “Philosophy of film”. Una distinzione in parte simile si trova in Sani 2008 a, p. 21. Qui l’autore distingue tra un’«estetica cinematografica» (Bergson, Benjamin, Deleuze), che opera prevalentemente a livello formale, e una «filosofia del cinema» (Cabrera, Curi), che opera prevalentemente a livello contestuale.

sta prevalentemente «contenutistico» o «tematico», analizzando film, autori, generi e correnti cinematografiche per sviluppare o semplicemente illuminare questioni filosofiche. Si tratta di un approccio utilizzato già da Cavell e Deleuze, seppure non come approccio esclusivo, col fine di sviluppare concetti filosofici attraverso il cinema o insieme al cinema. Esso si è diffuso quindi prevalentemente nell'ambito dell'insegnamento e della divulgazione filosofica, come testimoniano le opere di Cabrera e Sani, al fine di visualizzare o esemplificare in modo coinvolgente alcune tematiche classiche della storia della filosofia.

3. Epistemologie

Le varie pratiche di accostamento filosofico al cinema incontrate finora si legano, più o meno consapevolmente, ad altrettante concezioni del cinema e della filosofia. Sullo sfondo di queste pratiche si possono intravedere le seguenti domande: *che cos'è il cinema? che cos'è la filosofia?* Riferendosi al cinema, Casetti aveva definito «ontologiche» le teorie che rispondono a domande di questo tipo. Tuttavia, rispetto alla nostra indagine, il compito è piuttosto un altro: si tratta di definire la relazione tra due discipline (cinema e filosofia) e, per ciò che riguarda la filosofia, di indagare le ragioni e i modi della propria attenzione nei confronti del cinema. Per questo motivo, mi sembra più corretto parlare di questioni di tipo *epistemologico*. Ricostruiremo e confronteremo quindi due quadri epistemologici, utili al per la definizione a partire dal prossimo paragrafo di una proposta operativa: quelli di Cabrera e Deleuze. Entrambi gli autori sostengono l'utilità del cinema in filosofia, anche se con finalità e prospettive assai diverse tra loro:

- *Cabrera: il modello dell'intersezione.* Nell'*Introduzione* al volume *Aristotele e Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film* (1999), l'autore indaga le premesse del proprio lavoro filosofico sui film. Qui Cabrera distingue anzitutto due tipi di concetti filosofici: 1. i «concettidea» sono la forma tradizionalmente utilizzata dai testi filosofici, espressione di un pensiero tendenzialmente astratto, logico e apatico (ossia privo della componente affettiva); 2. i «concettimmagine» sono invece la forma utilizzata più recentemente da filosofi quali Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche o Heidegger, espressione di un pensiero che procede attraverso esperienze esemplari, immagini e un'attitudine «logopatica» (ossia che unisce la componente logica e quella affettiva). Quest'ultimo orientamento del pensiero filosofico, che Cabrera definisce appunto «cinematografico», può essere adottato anche per evidenziare la modalità di pensiero propria del cinema: se è vero che il cinema pensa, ciò avviene precisamente nella forma del concettimmagine, per mezzo di immagini in movimento. Il concettimmagine appartiene quindi tanto alla filosofia quanto alle arti e «ciò che diversifica i concettimmagine cinematografici da quelli letterari o filosofici consiste in una differenza *tecnica*, e non tanto ontologica». ¹⁴ Si può dire quindi che il modello attraverso cui si realizza l'incontro tra filosofia e cinema, per Cabrera, sia quello geometrico dell'intersezione: l'incontro tra le due discipline può avvenire in quell'area a tutti gli effetti condivisa da entrambe, rappresentata dal pensiero logopatico e dai concettimmagine.

- *Deleuze: il modello della differenza di potenziale.* Abbiamo già rilevato come l'opera del filosofo francese sia percorsa dal tentativo di aprire la ricerca filosofica verso ciò che sta «fuori» di essa e in particolare verso il mondo dell'arte. Ciò è testimoniato non solo dai due volumi sul cinema (1983 e 1985), ma anche dalle opere dedicate alla letteratura di Proust (1964) e Kafka (1972), o alla pittura di Francis Bacon (1981). D'altro canto, Deleuze ha sempre inteso la propria attività in senso strettamente filosofico, dichiarando più volte di non essersi mai curato dell'idea di un «superamento della metafisica», né tanto meno di un'eventuale «morte della filosofia». ¹⁵ Il quadro entro cui è pensabile, per Deleuze, il rapporto della filosofia con le arti è

¹⁴ Cabrera 1999, p. 14.

¹⁵ Deleuze 1988, p. 181. Ecco la citazione completa: «Non mi sono mai curato di un eventuale superamento della metafisica o della morte della filosofia. La filosofia ha una funzione che resta perfettamente attuale, creare concetti. Nessuno può farlo al suo posto».

delineato in particolare attraverso la sua ultima opera, significativamente intitolata *Che cos'è la filosofia?* (1991). Qui l'autore esegue un "doppio movimento" teorico, insieme di apertura e limite. In primo luogo avvicina il piano della filosofia e quello delle arti, affermando che entrambi sono espressione dell'attività creativa del pensiero; in secondo luogo, egli distingue in modo piuttosto netto due differenti modalità di lavoro: la filosofia consiste nella creazione di «concetti», mentre le arti si occupano di creare «percetti». Ai fini del nostro lavoro, è utile rilevare solamente alcune implicazioni di queste definizioni: 1. la filosofia non si relaziona con le altre discipline come una sorta di meta-discorso che estende il proprio giudizio su tutto, senza avere alcun specifico dominio di competenza.¹⁶ Essa al contrario istituisce connessioni e scambi "orizzontalmente", senza alcuna preminenza interpretativa, e a partire da una funzione che le compete in maniera esclusiva: la creazione di concetti; 2. nel campo delle arti e dei percetti non è a rigore possibile separare forma e contenuto, ideale e percepito: ad esempio, non c'è Maigret senza la sua pipa, né gelosia senza il volto di Totò – per riferirci al progetto didattico che sarà proposto nel prossimo capitolo. In questo senso, quando la filosofia rivolge la propria attenzione verso un'opera d'arte, non lo fa tanto per *illuminare* quanto piuttosto per *creare* concetti: si tratta di un lavoro ancora tutto da fare e di competenza esclusiva della filosofia, anche qualora si desse un altro nome a questa operazione. Si può dire quindi che il modello attraverso cui si realizza l'incontro tra cinema e filosofia, per Deleuze, sia quello fisico della «differenza di potenziale»: esiste una differenza di potenziale tra i due ambiti e proprio per questo è possibile la circolazione di energia, a zig zag come la saetta, in quell'area vuota (o di indiscernibilità) che sempre esiste tra di essi.¹⁷

La mia proposta

Una proposta operativa per l'utilizzo del cinema nella didattica della filosofia sarà formulata compiutamente nella prossima parte, attraverso il percorso didattico *Le umane passioni: Che cosa sono le nuvole? e l'Etica*. Esso si articolerà in tre fasi, che è utile introdurre già ora: 1. analisi tematica del film in relazione a problemi di tipo filosofico; 2. analisi del testo filosofico in relazione ai casi di studio proposti dal film; 3. analisi delle modalità di rappresentazione del film. Obiettivo di questo paragrafo sarà piuttosto quello di chiarire il senso della mia proposta, sullo sfondo del quadro teorico e dei diversi modelli delineati finora.

Una prima caratterizzazione della mia proposta può avvenire a partire dalla distinzione, fornita in particolare nel paragrafo "Modelli teorici", tra due modelli di accostamento filosofico al cinema: quello «di campo» e quello «metodologico».

- *Modello «metodologico»*: l'adozione di alcuni tratti tipici di questo modello risulta anzitutto dal contesto "istituzionale" entro cui si svolge il progetto proposto. Esso si colloca infatti all'interno di un corso triennale di filosofia, in continuità con l'orizzonte metodologico, il punto di vista e gli obiettivi di apprendimento specifici della filosofia. L'esigenza di aprire quest'ultima al linguaggio del cinema si colloca quindi entro la programmazione eminentemente disciplinare definita dall'istituzione scolastica.

- *Modello «di campo»*: si può dire che gli studi sviluppati secondo questo paradigma di ricerca costituiscano la fonte di ispirazione fondamentale del mio lavoro. Come è già stato rilevato, si tratta dell'idea di una significativa apertura della filosofia verso il rapporto con altre discipline, senza che ciò comporti la rinuncia alla funzione che le è propria. In questo senso, la mia proposta è stata pensata anche come strumento per la realizzazione di un «campo» di la-

¹⁶ In questo senso, Deleuze critica l'identificazione della filosofia con la *riflessione*: «si crede di concedere molto alla filosofia facendone l'arte della riflessione, ma al contrario le si sottrae tutto, perché né i matematici in quanto tali hanno mai atteso i filosofi per riflettere sulla matematica, né gli artisti sulla pittura o sulla musica». Deleuze e Guattari 1991, p. XII.

¹⁷ È lo stesso Deleuze a suggerire l'immagine della «differenza di potenziale». Ogni incontro, sia esso con un testo o con una persona in carne ed ossa, consiste infatti per Deleuze nella costruzione di una zona di tensione, all'interno della quale qualcosa di nuovo può accadere «come sotto una differenza di potenziale: "effetto Compton", "effetto Kelvin"», come un lampo che si muove a zig zag tra due o più polarità di pensiero. Deleuze 1977, p. 12.

voro interdisciplinare tra docenti dell'area umanistica, a partire dal tema delle passioni. Il punto di partenza ideale è quindi la co-progettazione, all'interno del consiglio di classe e nell'arco del triennio, di percorsi didattici centrati sull'analisi di rappresentazioni di tipo visuale. Come anticipato nell'Introduzione, la motivazione formativa fondamentale è la constatazione del ruolo centrale che immagini e rappresentazioni visuali svolgono nella società contemporanea e la conseguente necessità pedagogica di fornire strumenti e competenze per una loro analisi critica.

Una seconda caratterizzazione della mia proposta può avvenire in relazione alla distinzione, fornita sempre nel paragrafo "Modelli teorici", tra altri due modelli di accostamento filosofico al cinema: «film as philosophy» e «philosophy of film».

- «*Film as philosophy*»: la mia proposta si colloca fundamentalmente entro questa area di interesse, dal momento che essa si caratterizza per l'analisi di un mediometraggio, *Che cosa sono le nuvole?* di Pier Paolo Pasolini, in rapporto a un tema tipico della filosofia moderna: quello delle passioni.

- «*Philosophy of film*»: la terza fase del percorso proposto, dedicata all'analisi delle modalità di rappresentazione del film, si richiama piuttosto a quest'area di interesse. La scelta di inserire elementi di questo tipo si spiega in base a motivazioni sia di carattere pedagogico, come richiamato precedentemente, che di carattere teorico. Sono convinto, infatti, che un approccio esclusivamente contenutistico al cinema risulti estremamente riduttivo, dal momento che un film è un intreccio inestricabile di forma e contenuto, come due facce della stessa medaglia. Mi sembra che questo sia un limite di molte proposte sviluppate sul modello della «film as philosophy», specialmente in ambito didattico, e ritengo quindi interessante sia l'ipotesi di progettare interventi didattici specificamente dedicati a un'analisi filosofica dell'immagine cinematografica (che pure qui non sarà sviluppata), sia quella di affiancare all'analisi tematica di un film approfondimenti sulle sue modalità di rappresentazione, aumentando così le potenzialità di lettura anche per ciò che riguarda gli stessi contenuti.

Come è stato rilevato precedentemente, ogni pratica di accostamento filosofico al cinema si lega, più o meno consapevolmente, a concezioni di natura *epistemologica* circa la natura del rapporto tra filosofia e cinema. Il lavoro su questi temi non sarà svolto direttamente attraverso il percorso didattico proposto, ma esso risulta comunque indispensabile per il docente al fine di orientare la propria progettazione.¹⁸

A questo proposito, la fonte di ispirazione principale per il mio lavoro è costituita dal quadro fornito da Deleuze. Se entrambi i modelli epistemologici proposti (Cabrera e Deleuze) riconoscono la funzione di pensiero e la potenza espressiva del cinema, mi sembra che solo quello prospettato dal filosofo francese fornisca strumenti adeguati per riconoscere i tratti caratteristici di ciascuna delle due discipline – cinema e filosofia – e le condizioni affinché tra di esse avvengano incontri non banali. Pensiamo ad esempio al protagonista del *Don Giovanni* di Mozart – o anche a quello assai simile rappresentato da Truffaut ne *L'uomo che amava le donne* – e alla figura del seduttore descritta da Kierkegaard in *Aut-Aut*. Se Cabrera riconduce esplicitamente a una differenza *tecnica* i due concettimmagini, quello artistico e quello filosofico, Deleuze rileva piuttosto come tra di essi esista una differenza *qualitativa*, senza che ciò comporti alcun giudizio di valore né alcuna priorità interpretativa. Se è vero che le opere di Mozart e Truffaut sorgono dal pensiero e ci forzano a pensare attraverso la potenza immaginifica della rappresentazione,¹⁹ esse sono prevalentemente orientate alla costruzione di *percezioni*: è questo il senso ad esempio delle notazioni che l'autore introduce sulla fisionomia dei personaggi, ma anche

¹⁸ Alcuni chiarimenti di tipo epistemologico sul percorso proposto saranno forniti alla classe nel corso del lavoro, come risulterà dal paragrafo "Fasi del lavoro" della prossima parte. Tuttavia, un confronto più esteso tra diversi quadri epistemologici circa il rapporto tra filosofia e altre discipline credo risulti particolarmente interessante durante l'ultimo anno di corso, dopo aver svolto concreti percorsi di accostamento e a partire da una domanda di questo tipo: *che cosa stiamo facendo? che cosa abbiamo fatto finora?*

¹⁹ Si tratta di quello *choc* prodotto dalle immagini in movimento, sfruttato non solo dell'arte visuale ma anche da propaganda e pubblicità, che è descritto in Deleuze 1983, da p. 175.

sull'ora o la stagione, senza le quali non potremmo percepire nulla concretamente. Al contrario, una consistenza analitica e concettuale, quindi propriamente filosofica, è fornita solo da Kierkegaard, attraverso la figura del seduttore. Il filosofo danese non si limita quindi a *illuminare* i concetti proposti da Mozart, ma *crea* i propri concetti a partire da un incontro significativo con l'opera di Mozart.

Ora, se anche la struttura interna di percetti e concetti risulta differente, ciò non vuol dire che essi non possano essere accostati in modo significativo. Il mio tentativo sarà quello di avvicinare due piani – cinema e filosofia – senza piegare forzatamente l'uno sull'altro. Nulla di più semplice della congiunzione *E*, intesa come lo spazio di relazione e tensione tra due polarità distinte: a questa congiunzione spetterà il compito di racchiudere il senso epistemologico della mia proposta, a partire dal titolo scelto per il percorso didattico (*Le umane passioni: Che cosa sono le nuvole? e l'Etica*). In questo modo, mi sembra possibile creare le condizioni per un *incontro* tra cinema e filosofia, senza rinunciare alla funzione specifica di ciascuno e al fine di un arricchimento reciproco: da un lato, la filosofia abbandona ogni tentazione di auto-referenzialità e può essere compresa dagli alunni in tutta la sua concretezza – anche Spinoza, il filosofo euclideo – a contatto con le situazioni, i personaggi e i casi di studio offerti dal cinema; dall'altro, la visione di un film risulta arricchita attraverso il rapporto con i concetti della filosofia e può essere accostata dagli alunni al di là di un approccio puramente di consumo o di una ricezione solo passiva.

Seconda parte

LE UMANE PASSIONI: CHE COSA SONO LE NUVOLE? E L'ETICA

1. Sommario

A partire dal tema delle passioni, inizialmente introdotto come problema di senso comune, la classe sarà invitata ad analizzare il mediometraggio di Pasolini *Che cosa sono le nuvole?* e una selezione di brani tratti dall'*Etica* di Spinoza.

Per dare maggior incisività alla proposta, è stato ipotizzato anche un terzo livello di approfondimento, che consiste nell'analisi delle particolari modalità di rappresentazione adottate da Pasolini nel suo film. Per questo motivo è stata predisposta una selezione di testi di carattere teorico in cui il regista bolognese chiarisce in che cosa consistono il «cinema di poesia» e la tecnica della «soggettiva libera indiretta».

La vocazione interdisciplinare che caratterizza il progetto è confermata dalle collaborazioni proposte con i/le docenti di Letteratura italiana e di Lingua e letteratura inglese, rispetto alle quali sono state definite apposite modalità di lavoro, sia per ciò che riguarda i contenuti didattici che le attività di verifica.

2. Motivazioni didattiche

Dal punto di vista del docente, le motivazioni del percorso didattico si riferiscono sia in modo specifico alla didattica della filosofia (“motivazioni didattiche disciplinari”), sia in modo trasversale alla didattica di più discipline dell'area umanistica (“motivazioni didattiche trasversali”).

Motivazioni didattiche disciplinari

1. Proporre un modello adeguato per introdurre il cinema nella didattica della filosofia, alla luce delle considerazioni svolte nella prima parte di questo articolo.

2. Proporre una modalità didattica adeguata e coinvolgente per presentare alla classe la filosofia di Spinoza, sia per ciò che riguarda i contenuti (2.1) che le metodologie (2.2).

2.1 Contrariamente alla consegna interpretativa fornita nello stesso titolo della sua opera fondamentale (*Etica*), la filosofia di Spinoza è spesso presentata in ambito scolastico quasi esclusivamente in una prospettiva ontologica. La scelta del tema delle passioni è finalizzata, al contrario, a valorizzare anche la dimensione etica della riflessione del filosofo olandese.

2.2 *L'Etica* è sicuramente un'opera di difficile lettura, anche se di grande rilevanza nella storia della filosofia. Per questo motivo, in ambito scolastico, si preferisce a volte rinunciare alla lettura diretta del testo in favore di un'esposizione di tipo manualistico, oppure, in altri casi, si rinuncia addirittura a presentare il pensiero dell'autore. Al contrario, la selezione dei testi e la scelta di partire, attraverso la visione del mediometraggio di Pasolini, da un “caso di studio” concreto sono finalizzate a consentire agli alunni di accostare il testo in modo insieme semplice e concreto, valorizzandone la chiarezza e la capacità esplicativa all'interno di una situazione empirica.

Motivazioni didattiche trasversali

3. Promuovere la collaborazione tra docenti dell'area umanistica, sulla base di finalità generali condivise.

3. Destinatari

Il percorso è rivolto a classi del quarto anno di un Liceo, classico o scientifico, in cui sia studiata la Lingua e letteratura inglese. Tale scelta è dovuta alle seguenti ragioni:

1. i contenuti didattici proposti sono in piena sintonia con la vocazione e gli obiettivi formativi specifici di un Liceo, dal momento che sollecitano la capacità degli alunni di attivare un confronto critico e comparato intorno a opere di carattere filosofico, letterario e artistico;
2. l'opzione relativa alla lingua straniera rende possibile la collaborazione con il/la docente di Lingua e letteratura inglese e in particolare un approfondimento sul teatro di Shakespeare, inteso come un "teatro delle passioni".

4. Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento sono qui definiti sul piano delle conoscenze e sul piano delle competenze.²⁰ Per ciò che riguarda le *conoscenze*, gli obiettivi anticipano i contenuti delle varie sequenze didattiche. Per ciò che riguarda le *competenze*, sono stati individuati alcuni traguardi che si riferiscono in modo specifico allo studio della filosofia ("competenze disciplinari"), mentre altri sono trasversali allo studio di più discipline dell'area umanistica ("competenze trasversali").

Conoscenze

- Il mediometraggio di Pasolini *Che cosa sono le nuvole?* e la sua collocazione all'interno dell'itinerario artistico e intellettuale dell'autore.
- Le nozioni di "discorso indiretto libero" e "soggettiva libera indiretta".
- La prospettiva "naturalistica" dell'etica di Spinoza;
- Gli aspetti *descrittivi*: la distinzione tra affetti primari e secondari e la definizione degli affetti primari di gioia e tristezza.
- Gli aspetti *prescrittivi*: il criterio generale e le due concrete regole pratiche individuate.

Competenze disciplinari

- Leggere e comprendere i brani dell'*Etica* selezionati, ricostruendo i passaggi dell'argomentazione e contestualizzando l'opera in una prospettiva storico-filosofica.
- Individuare alcuni problemi filosofici legati al tema delle passioni e proporre soluzioni adeguatamente argomentate.
- Porre in relazione la propria esperienza personale e i concetti filosofici studiati.
-

Competenze trasversali

- Analizzare il mediometraggio di Pasolini in alcuni dei suoi caratteri fondamentali.

²⁰ Poiché ho constatato come tra i termini "competenza" e "capacità" si crei spesso un'oscillazione semantica, per esprimermi in modo il più possibile chiaro ho scelto di definire gli obiettivi solamente in termini di conoscenze e competenze. Il termine "competenza" è qui usato nell'accezione fornita dal Quadro europeo delle qualifiche (QEQ), presentato all'interno della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006.

- Instaurare una relazione proficua tra i contenuti delle diverse discipline dell'area umanistica, a partire dal tema trasversale delle "umane passioni" e nel riconoscimento delle rispettive specificità metodologiche.

5. Modalità di lavoro

Di seguito sono presentate sinteticamente ed entro un quadro unitario le modalità di lavoro relative alle ore di filosofia, sia per ciò che riguarda le sequenze didattiche, sia per ciò che riguarda le attività di verifica. Possibili approfondimenti e aperture interdisciplinari, frutto della collaborazione fra docenti dell'area umanistica, sono stati indicati a parte.

Sequenze didattiche di filosofia

1. Che cosa sono le nuvole?

Modalità di lavoro: lezione frontale e discussione.

Contenuti: visione e commento del film di Pasolini (durata: 20 minuti). Si confronti con l'allegato 1, paragrafi "Scheda tecnica" e "Introduzione all'opera".

2. L' Etica

Modalità di lavoro: lezione frontale e discussione.

Contenuti: lettura e commento dei testi di Spinoza sull'analitica delle passioni. Si confronti con l'allegato 2.

3. Le modalità di rappresentazione adottate da Pasolini

Modalità di lavoro: lezione frontale e discussione.

Contenuti: approfondimento sulle modalità di rappresentazione adottate da Pasolini, a partire dalla lettura e dal commento dei testi su "cinema di poesia" e "soggettiva libera indiretta". Si confronti con l'allegato 1 e in particolare con il paragrafo "Testi scelti".

Aperture interdisciplinari

- La lettura e il commento dei testi di Pasolini, che qui è sviluppata all'interno della terza sequenza, potrebbe essere condotta dal/la docente di Letteratura italiana.
- Il/la docente di Lingua e letteratura inglese potrebbe svolgere in modo coordinato un approfondimento ulteriore sul teatro di Shakespeare, a cui è ispirata la rappresentazione di Pasolini. Per rendere effettivo il raccordo con il percorso qui proposto, sono stati predisposti appositi materiali didattici sul teatro di Shakespeare, inteso come un "teatro delle passioni".

Attività di verifica di filosofia

Tipologia: prove di verifica orali, da svolgersi a conclusione dell'unità didattica.

Aperture interdisciplinari

- Oltre alle prove di verifica di filosofia, è prevista la collaborazione con il/la docente di Letteratura italiana per la realizzazione di una verifica scritta di italiano sui contenuti del percorso didattico qui proposta. Per questo motivo, sono state predisposte due tracce, da svolgersi nella modalità del saggio breve.
- Le modalità di verifica relative all'eventuale approfondimento relativo al teatro di Shakespeare saranno predisposte dal/la docente di Letteratura inglese.

6. Strumenti didattici

I materiali didattici qui presentati in modo sintetico sono stati allegati in coda all'articolo. Essi sono stati da me ideati e realizzati come strumento a disposizione del docente e degli alunni, sia per il lavoro in classe che per lo studio a casa.

Allegato 1: *Che cosa sono le nuvole?* I materiali si compongono delle seguenti sezioni:

- *Scheda tecnica*: informazioni su trama, cast e produzione.
- *Introduzione all'opera*: collocazione dell'opera nel quadro della produzione artistica di Pasolini e guida all'analisi dei contenuti e delle modalità di rappresentazione.
- *Testi scelti*: «cinema di poesia» e «soggettiva libera indiretta», selezione di testi tratti da Pasolini, Pier Paolo, *Il «cinema di poesia»* (1965), in "Empirismo eretico", Garzanti, Milano 2007, pp. 167-187. Le note sono a mia cura.

Allegato 2: *L'Etica*. I materiali si compongono delle seguenti sezioni:

- *Introduzione all'opera*: collocazione dell'opera nel quadro della produzione filosofica di Spinoza e guida all'analisi del testo.
- *Testi scelti*: *l'analitica delle passioni*, selezione di testi tratti da Spinoza, Baruch, *Etica*, opera postuma (1677), trad. it. a cura di Giametta Sossio, Bollati Boringhieri, Torino 1992. Le note sono a mia cura.

Allegato 3: *Il teatro di Shakespeare*. I materiali si compongono delle seguenti sezioni:

- *Un teatro delle passioni*: presentazione del tema delle passioni nell'opera di Shakespeare.
- *Testi scelti*: *la gelosia di Otello*, selezione di testi tratti da Shakespeare, William, *Otello*, trad. it. a cura di Sergio Perosa, in "Opere scelte", vol. III, pp. 765-983. Le note sono a mia cura.

7. Fasi di lavoro

I prossimi paragrafi descriveranno in modo dettagliato lo svolgimento delle tre sequenze che compongono il percorso didattico.

1. *Che cosa sono le nuvole?*

1.1 *Introduzione: presentazione del percorso e "messa a fuoco" del tema delle passioni.*

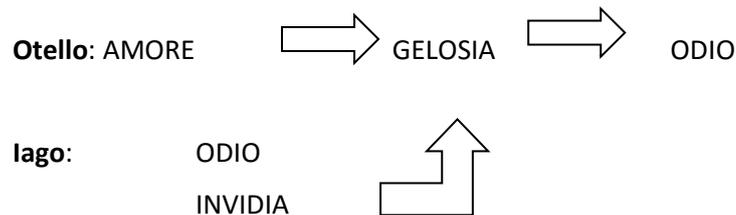
- Il docente presenta brevemente le tre fasi del percorso, al fine di chiarire alla classe l'articolazione complessiva del percorso e il senso di un itinerario a zig zag tra cinema e filosofia.²¹
- Il docente fornisce alcuni spunti per una discussione sul tema delle passioni a partire dall'esperienza comune e in relazione alle seguenti domande: quali sono le passioni di cui facciamo esperienza? Che considerazione ne abbiamo e come ci rapportiamo ad esse? Il docente raccoglie schematicamente le risposte alla lavagna e definisce quindi in modo più rigoroso le due domande che faranno da sfondo all'intero percorso: A.

²¹ Per un chiarimento sul senso epistemologico del percorso proposto, si confronti con il quadro teorico tracciato nella prima parte e in particolare con i paragrafi 2.3 e 3.3.

piano conoscitivo: quali sono e come si caratterizzano le varie passioni? B. piano pratico: come gestire le passioni?

1.2 *Visione e commento del mediometraggio di Pasolini* Che cosa sono le nuvole? Il docente utilizza l'allegato 1, fornito alla classe in fotocopia, con particolare riferimento ai paragrafi "Scheda tecnica" e "Introduzione all'opera".

- Il docente presenta in estrema sintesi la scheda tecnica del film e introduce quindi brevemente l'opera, sulla scorta dei materiali didattici forniti alla classe: il passaggio di Pasolini dalla letteratura al cinema e la successiva evoluzione da un *cinema di terra* a un *cinema lunare*.
- Al termine della proiezione del film, il docente propone alcuni spunti per la discussione a partire dalle due domande formulate in precedenza: A. quali sono le passioni messe in scena da Pasolini-Shakespeare? B. come vengono gestite dai vari personaggi? Il docente raccoglie le risposte fornite dagli alunni e introduce quindi una distinzione tra i due piani su cui si svolge il film: i burattini in scena e dietro le quinte.
- *In scena: l'Otello di Shakespeare.* Il docente rappresenta alla lavagna un possibile schema delle diverse passioni in scena: in Otello l'amore iniziale si tramuta in odio per mezzo dell'azione corrosiva della gelosia,²² creata ad arte da Iago; Iago, che è caratterizzato dalle medesime passioni dall'inizio alla fine della rappresentazione, prova odio per Otello a causa del torto che crede di aver subito e prova invidia per Cassio dal momento che questi ha ottenuto al posto suo la posizione di luogotenente.



- *Dietro le quinte: gli interrogativi aperti da Pasolini.* In base quanto detto finora, il docente propone una possibile chiave di lettura di ciò che avviene dietro le quinte. I burattini si interrogano sul proprio destino e sulla propria identità individuale, anche a partire dall'emergere di passioni inconfessabili capaci di mettere in crisi il loro amor proprio e di farli dubitare di loro stessi.²³ Nel finale, finalmente liberi da ogni copione da recitare (o, se si vuole, dalla schiavitù delle passioni), i burattini gettati nella discarica «scoprono il mondo, che sarebbe il loro paradiso».²⁴

²² Shakespeare, nel suo *Otello*, presenta la gelosia nel modo che segue: «Guardatevi, signore, dalla gelosia: / è il mostro dagli occhi verdi che si fa beffe / del cibo di cui si nutre. [...] Oh, che dannati istanti vive che ama / e dubita, chi sospetta ed è folle d'amore». Questa stessa rappresentazione della gelosia sembra essere richiamata da Pasolini nel suo film: Totò (che recita Iago) ha il volto dipinto di verde e proprio la "follia d'amore" è al centro del tema musicale composto appositamente da Domenico Modugno.

²³ Si confronti in particolare con il seguente dialogo del film: «Otello: Perché devo credere alle cose che mi dice Iago? Perché sono così stupido? / Marionettista: Forse perché in realtà sei tu che vuoi ammazzare Desdemona. / Otello: Come? Io voglio ammazzare Desdemona... e perché? / Marionettista: Forse perché a Desdemona piace essere ammazzata».

²⁴ Si tratta di una notazione fornita dallo stesso regista. Essa è riportata in Murri 1995, p. 82.

2. L' Etica

La sequenza didattica si apre con una breve introduzione generale all'opera di Spinoza. A questa segue una trattazione dettagliata sul tema delle passioni, a partire dalla lettura in classe dei testi selezionati. In questa fase del lavoro, il docente utilizza l'allegato 2, anch'esso fornito in fotocopia alla classe.

2.1 Definizione degli affetti

- Il docente chiarisce brevemente che cosa si intende per "etica descrittiva". Si tratta ora di rispondere alla prima domanda posta in apertura: quali sono e come si caratterizzano le varie passioni?
- *Una prospettiva "naturalistica"*. Nella Prefazione al terzo libro dell'*Etica*, intitolato «Origine e natura degli affetti», Spinoza chiarisce come nell'affrontare il tema delle passioni intenda adottare una prospettiva "naturalistica", volta a comprendere piuttosto che «detestare o irridere le azioni e gli affetti umani». Anche qualora si tratti di «odio, ira o invidia», sentimenti che gli uomini sono soliti misconoscere, essi vanno tuttavia considerati «come fosse questione di linee, superfici o corpi», dal momento che sono espressione della comune potenza della natura, cui l'uomo appartiene.
- *Affetti primari e secondari*. A partire dalla lettura del brano «Definizione degli affetti», il docente introduce la distinzione spinoziana tra affetti primari e secondari. I vari affetti²⁵ sono ricondotti dall'autore a due classi fondamentali: quelli derivati dalla gioia, intesa come «il passaggio da una minore a una maggiore perfezione», e quelli derivati dalla tristezza, intesa come «il passaggio da una maggiore a una minore perfezione».
- Ripresa dei contenuti del film: il docente propone di leggere il personaggio di Iago come campione delle passioni tristi e il cambiamento di Otello come mutazione da una passione gioiosa come l'amore in una passione triste come l'odio. L'origine delle passioni tristi, sia in Iago che in Otello, può essere quindi cercata nel fallimento di un progetto personale, il quale avrebbe realizzato in essi «uno stato di maggiore perfezione»: nel caso di Iago, si tratta della mancata nomina a luogotenente; nel caso di Otello, si tratta della rottura del legame con Desdemona.

2.2 Criterio generale: la ricerca delle passioni gioiose

- Il docente chiarisce brevemente che cosa si intende per "etica prescrittiva". Si tratta di rispondere alla seconda domanda posta in apertura: come gestire le passioni?
- *Un criterio etico generale*. A partire dalla lettura dei brani contenuti nella sezione "Criterio generale: la ricerca delle passioni gioiose", il docente presenta la «regola di vita» generale individuata dall'autore: per quanto le passioni siano tutte ugualmente naturali, esse presentano tra loro qualità differenti e bisognerà, per quanto possibile, evitare quelle tristi e ricercare quelle gioiose, allo scopo di procedere verso una «maggiore perfezione» o, in altri termini, per accrescere la propria «potenza di agire». Il successivo *Scolio* precisa, inoltre, come l'*Etica* di Spinoza vada intesa come un'«arte del ben vivere» che incoraggia le passioni gioiose, lontana da atteggiamenti di tipo repressivo e in particolare da quella «cupa e triste superstizione che vieta di dilettersi».²⁶

²⁵ Nell'uso comune che facciamo del termine "passioni", questo si può sovrapporre in generale agli "affetti" di cui parla Spinoza. In senso specifico, l'autore definisce il termine "passioni" a partire dalla distinzione tra affetti attivi e affetti passivi, come si vedrà più avanti.

²⁶ Sullo sfondo di queste considerazioni può essere utile rintracciare la polemica di origine medievale sul riso. A questo proposito, può essere citato come esempio alla classe il romanzo *Il nome della rosa* e in particolare la "rivelazione" contenuta nel penultimo capitolo. In Eco 1980, pp. 467-482.

- Ripresa dei contenuti del film: il docente propone di leggere le vicende rappresentate come testimonianza della possibilità, sempre aperta, del mutare di una passione in un'altra.

2.3 Regole pratiche: affetti attivi/passivi e l'*habitus*

- *Affetti attivi e passivi*. A partire dalla lettura del brano "Prima regola pratica: affetti attivi e passivi", il docente presenta una prima e fondamentale regola pratica per gestire razionalmente le passioni: essa consiste per Spinoza nella presa di consapevolezza delle motivazioni profonde del proprio agire, al di là di ogni maschera sociale. In altre parole, la mente deve adoperarsi per «intendere sé e i suoi affetti in modo chiaro e distinto, se non assolutamente, almeno in parte», dal momento che ogni passione, «appena ci formiamo di essa un'idea chiara e distinta», si risolve in un affetto attivo di cui possiamo interamente disporre per agire. Da questo punto di vista, il pensiero di Spinoza sembra prefigurare la "scoperta" psicoanalitica dell'inconscio, là dove il filosofo olandese afferma la non-coincidenza tra le motivazioni dichiarate e quelle reali. La trasparenza nei confronti di se stessi risulta così, più che un dato di fatto, un compito positivo da realizzare, attraverso un lento e costante lavoro su di sé.
- *L'habitus*. A partire dalla lettura del brano "Seconda regola pratica: l'*habitus*", il docente presenta una seconda regola pratica: si tratta in questo caso di un esercizio quotidiano, che consiste nello stabilire «principi di vita certi, imprimerli nella memoria e applicarli continuamente alle cose particolari», in modo da formare un'abitudine che eviti per quanto possibile inutili fluttuazioni dell'animo.

Al termine della sequenza didattica, il docente assegna per casa la lettura del testo di Pasolini su «cinema di poesia» e «soggettiva libera indiretta», al fine di preparare la seguente sequenza didattica.

3. Le modalità della rappresentazione adottate da Pasolini

3.1 *Analisi e discussione del testo di Pasolini assegnato per casa. In questa fase del lavoro, il docente utilizza l'allegato 1 fornito in fotocopia alla classe e in particolare il paragrafo "Testi scelti: cinema di poesia e soggettiva libera indiretta".*

- Il docente propone alcuni spunti per una verifica *in itinere*, relativa alla comprensione del testo assegnato per casa e a partire dalle seguenti domande: che cosa intende Pasolini per «discorso libero indiretto» e «soggettiva libera indiretta»? Saresti in grado di fornire degli esempi appropriati per ciascuno dei due termini? Il docente raccoglie alcune risposte fornite dagli alunni e interviene quindi attraverso spiegazioni e chiarimenti.

- *Discorso libero indiretto*. Pasolini definisce «discorso libero indiretto», in letteratura, «l'immersione dell'autore nello stato d'animo del suo personaggio» e quindi l'adozione di un linguaggio che rimanda al punto di vista del personaggio stesso, anche al di fuori delle virgolette che riportano un discorso diretto. Ad esempio Verga nei *Malavoglia* utilizza, in qualità di narratore, un linguaggio tecnico e gergale che è mutuato dal mondo dei pescatori che si propone di rappresentare, al fine di «lasciar parlare» i suoi personaggi senza tuttavia ricorrere ogni volta al discorso diretto.²⁷

- *Soggettiva libera indiretta*. A livello di intenti, la «soggettiva libera indiretta» è l'equivalente cinematografico del «discorso libero indiretto»: anche in questo caso si vuole

²⁷ Per chiarire meglio i vari termini, è possibile formulare un altro esempio, idealmente tratto dal linguaggio dei borgatari descritti da Pasolini nei suoi romanzi. *Discorso diretto*: Egli disse: «S'è fatto tardi e nun me posso move!» *Discorso indiretto*: Egli disse che si era fatto tardi e non si poteva muovere. *Discorso libero indiretto*: S'era fatto tardi e non se poteva move. L'esempio è in parte mutuato da Malvezzi 1994, p. 70.

ottenere una «immersione nello stato d'animo del personaggio». Tuttavia il medesimo risultato deve essere ottenuto con tecniche diverse. Infatti, un regista non si esprime per parole, ma per immagini (attraverso le riprese e il montaggio) e, diversamente dalla lingua, «gli occhi sono uguali per tutti». Egli non può quindi adottare il «linguaggio» proprio di un personaggio, attingendo ad esempio al suo vocabolario gergale, ma può soltanto mettere in atto strategie «stilistiche» tali da esprimere per immagini il suo punto di vista. Ad esempio, i registi della *nouvelle vague* francese tendono a «far sentire la macchina da presa», attraverso cambi d'inquadratura piuttosto bruschi, in modo da restituire *stilisticamente* l'insofferenza e l'irrequietudine dei loro personaggi.

3.2 Analisi delle modalità di rappresentazione adottate da Pasolini nel suo mediometraggio, a partire dai contenuti emersi dall'analisi del testo.

- Il docente riprende e approfondisce le considerazioni introdotte durante la prima sequenza didattica, a proposito del passaggio da un *cinema di terra* a un *cinema lunare*. Per ciò che riguarda i contenuti, Pasolini non si concentra più in modo esclusivo sulle sorti di una specifica classe sociale (la terra), ma sul senso tragico della condizione umana, intesa in senso meta-storico (la terra vista dalla luna). Per ciò che riguarda lo stile, l'autore si allontana da una concezione narrativa e realistica del cinema adottando piuttosto un registro lirico, volto a sviluppare le potenzialità espressive e non solo descrittive dell'immagine cinematografica.

- Il docente propone alcuni spunti per la discussione, a partire dalla seguente domanda: è possibile considerare il film come un esempio di «cinema di poesia», in relazione alla definizione fornita da Pasolini nel suo saggio?²⁸ In altre parole, è possibile rintracciare in esso esempi di «soggettive libere indirette»? Il docente raccoglie le risposte fornite dagli alunni e propone quindi alcune considerazioni rispetto all'uso della soggettiva libera indiretta e al senso della poesia.

- *Uso della soggettiva libera indiretta*. Pasolini sembra muovere verso una direzione diversa rispetto ai registi della *nouvelle vague*: una simile «immersione nello stato d'animo dei suoi personaggi» non è ottenuta tanto da Pasolini «facendo sentire la macchina da presa». Possibili esempi di «soggettive libere indirette» sono piuttosto i seguenti: 1. il *commento*: a fianco della dimensione narrativa entro cui si svolgono le azioni dei personaggi (il palcoscenico), Pasolini ne introduce un'altra, attraverso cui dà voce ai dubbi dei personaggi (il dietro le quinte); 2. l'*inserto*: il motivo cantato da Modugno, sul tema della «follia d'amore», sembra esprimere lo stato d'animo prevalente dei personaggi in scena, senza passare ricorrere a dialoghi o azioni;²⁹ 3. i *volti*: i volti dei burattini sono trasfigurati in modo grottesco dal trucco e dalle espressioni degli attori, al fine di esprimere «stilisticamente» il loro stato d'animo. Si tratta di una tecnica teatrale e caratteristica in particolare della commedia dell'arte, che Pasolini sottolinea attraverso l'uso insistente del primo e del primissimo piano.

- *Il senso della poesia*. In questo modo, Pasolini da un lato esprime, anche fuori dalla narrazione, la geografia interiore dei suoi personaggi; dall'altro, egli partecipa in modo empatico alle loro vicende, introducendo continuamente il proprio punto di vista. Il senso della poesia nei film di Pasolini forse non è nient'altro che questo: un modo per manifestare un affetto smisurato e incondizionato per la realtà dei suoi personaggi, anche e soprattutto quando sbagliano o sono rappresentati nei loro caratteri più triviali.

²⁸ Il concetto di «cinema di poesia» è proposto da Pasolini in riferimento a una «tendenza dell'ultimo cinema» (*nouvelle vague* inclusa), verso cui egli mostra grande interesse, ma di cui critica il formalismo pretestuoso. Non è quindi possibile interpretare il saggio *tout court* come una dichiarazione di poetica, anche se risulta evidente la ricerca del cinema di Pasolini verso un uso «espressivo» dell'immagine cinematografica. Per il nuovo cinema pasoliniano è stata qui proposta la definizione di *cinema lunare*, che coinvolge sia i contenuti che lo stile. La sua identificazione, a livello di stilistico, con il «cinema di poesia», che pure è sostenuta, è proposta alla classe come spunto di discussione.

²⁹ La funzione svolta dal commento e dall'inserto nel cinema di Pasolini è sottolineata in Deleuze 1983, pp. 92-96.

Al termine della sequenza didattica, il docente sintetizza i passaggi attraverso cui è stata svolta l'intera unità didattica. Al fine di riordinare le idee agli alunni e fornire strumenti per rileggere il percorso svolto, egli riprende le considerazioni di metodo fornite in fase introduttiva, chiarendo il senso epistemologico di un percorso a zig zag tra cinema e filosofia.³⁰

9. Verifica

Al termine dell'unità didattica ogni alunno conseguirà due valutazioni: una orale di filosofia e una scritta di italiano. L'adozione di differenti modalità di verifica, nonché di diverse tipologie di domande, si propone sia di rispondere all'eventuale varietà di stili cognitivi presenti nella classe, sia di valorizzare l'approccio interdisciplinare attraverso cui è stato affrontato il tema delle passioni.

Saggio breve

Il saggio sarà svolto nell'ambito di una prova scritta di italiano della durata di due o tre ore. Ecco le due tracce tra cui gli alunni potranno scegliere:

1. Scrivi una recensione del mediometraggio di Pasolini *Che cosa sono le nuvole?* destinata a una rivista di divulgazione filosofica. Presenta i contenuti salienti del film e metti in luce la sua rilevanza da un punto di vista filosofico, con particolare riferimento al tema delle passioni e all'*Etica* di Spinoza.
2. Scrivi una recensione del mediometraggio di Pasolini *Che cosa sono le nuvole?* destinata a una rivista di critica cinematografica. Presenta i contenuti salienti del film e commenta le modalità di rappresentazione adottate da Pasolini, con riferimento ai testi analizzati su «cinema di poesia» e «soggettiva libera indiretta».

Prove di verifica orali

Le prove saranno svolte al termine di un più ampio percorso didattico di filosofia moderna. Ecco alcune domande che potrebbero essere rivolte agli alunni rispetto al percorso sulle *Uma-ne passioni*:

- Che cosa si intende con l'espressione "naturalismo spinoziano"?
- In base a quale criterio Spinoza classifica le passioni nella sua *Etica*? Argomenta la tua risposta servendoti dei testi forniti in fotocopia.
- In che modo, secondo te, Spinoza spiegherebbe l'origine della gelosia e del desiderio di vendetta nel personaggio di Otello? Argomenta la tua risposta riferendoti ai testi forniti in fotocopia.
- In che cosa consistono, per Spinoza, «affetti attivi» e «affetti passivi»?
- Presenta le diverse regole di vita che Spinoza "prescrive" per gestire le proprie passioni in modo razionale, servendoti dei testi forniti in fotocopia.

³⁰ Per un approfondimento in proposito si confronti con i paragrafi 2.3 e 3.3 della prima parte.

ALLEGATO1

CHE COSA SONO LE NUVOLE?

Scheda tecnica

Terzo episodio del film a più autori “Capriccio all’italiana”, Italia 1968; durata: 20 min. *Scritto e diretto da*: Pier Paolo Pasolini; *aiuto regista*: Sergio Citti; *musiche originali*: “Cosa sono le nuvole?” scritta da Pasolini e Domenico Modugno e cantata da Modugno; *montaggio*: Nino Baragli; *aiuto regia*: Sergio Citti; *interpreti e personaggi*: Totò (Iago); Ninetto Davoli (Otello), Laura Betti (Desdemona); Franco Franchi (Cassio); Ciccio Ingrassia (Roderigo); Adriana Asti (Bianca); Francesco Legnetti (il marionettista); Domenico Modugno (l’immondezzaro); Carlo Pisacane (Brabanzio); *produzione*: Dino De Laurentiis Cinematografica, Roma; *formato*: 35 mm, colore, 1:1.85; *riprese*: marzo-aprile 1967; *teatri di posa*: Cinecittà, *esterni*: dintorni di Roma.

Che cosa sono le nuvole? narra le vicende di una compagnia di marionette parlanti, metà uomini metà pupazzi, che mette in scena l’*Otello* di Shakespeare. Tutto si svolge a metà tra la rappresentazione della tragedia e il dietro le quinte, dove le marionette si interrogano sul loro destino, sotto lo sguardo compassionevole del marionettista. Nel momento in cui Otello si appresta a uccidere Desdemona, il pubblico invade indignato il palcoscenico e mette fuori gioco Otello e Iago. Terminata la zuffa, l’immondezzaro passa a portare via col suo furgone le due marionette ormai rotte (ma ancora vive) e queste, gettate in una discarica a cielo aperto, ammirano per la prima la bellezza delle nuvole.

Introduzione all’opera

Verso un cinema lunare

Il mediometraggio occupa una posizione del tutto particolare all’interno della ricerca artistica e intellettuale di Pier Paolo Pasolini.

A partire dai primi anni Sessanta, dopo una consistente e quasi ventennale attività in campo letterario, Pasolini sceglie di dedicarsi al cinema, in risposta a quella che considerava una grave crisi della letteratura italiana contemporanea e per l’esigenza di confrontarsi con le trasformazioni sociali prodotte dal boom economico e il linguaggio dei nuovi *mass media*. Nel cinema Pasolini intravede, infatti, la possibilità di rivolgersi a un pubblico nuovo e più ampio e, più profondamente, la capacità di riprodurre la realtà attraverso il suo stesso linguaggio, che è quello dell’azione, senza il ricorso a segni convenzionali e saltando quindi a piè pari le complesse mediazioni richieste dalla lingua scritta della letteratura.

La metà degli anni Sessanta segna per Pasolini un ulteriore passaggio, accompagnato dagli scritti teorici che proprio in questo periodo egli dedica alla questione del linguaggio cinematografico: si tratta della progressiva evoluzione da un *cinema di terra* a un *cinema lunare*.³¹ Se il suo esordio cinematografico si era caratterizzato, in continuità con i precedenti romanzi, per la narrazione realistica delle vicende di quei sottoproletari delle borgate romane che Pasolini

³¹ La dicotomia tra *terra* e *luna* è mutuata dal titolo del mediometraggio di Pasolini *La terra vista dalla luna* (1967), che rappresenta uno dei momenti decisivi di questa svolta. La distinzione ricalca in parte quella tra un «linguaggio di prosa» e un «linguaggio di poesia» del cinema, enunciata dallo stesso Pasolini nel saggio sul *Cinema di poesia*. Tuttavia, l’autore propone questa distinzione in chiave analitica ed essa non può essere considerata *tout court* come una dichiarazione di poetica, se non individuando le modalità specifiche del «cinema di poesia» di Pasolini e le sue differenze rispetto a quella «tendenza dell’ultimo cinema» (riscontrata da Antonioni alla *nouvelle vague*) che l’autore descrive nel suo saggio.

aveva eletto a proprie muse ispiratrici,³² la produzione dell'autore subisce ora un significativo slittamento sia a livello di contenuti che di stile. Per ciò che riguarda i contenuti, l'attenzione non è più rivolta alle sorti di una specifica classe sociale (la terra), ma verte piuttosto sul senso tragico della condizione umana, intesa in senso meta-storico (la terra vista dalla luna). A livello stilistico, inoltre, Pasolini si allontana da una concezione narrativa e realistica del cinema adottando piuttosto un registro lirico, volto a sviluppare le potenzialità espressive e non solo descrittive dell'immagine cinematografica. Emblema di questa svolta è la figura di Totò – «l'assurdo Totò / l'umano Totò / il matto Totò / il dolce Totò» – con cui il regista avvia un intenso sodalizio artistico che si interromperà solo per l'improvvisa morte dell'attore napoletano.³³ Sia nel lungometraggio *Uccellacci e uccellini* (1966), parabola picaresca sul rapporto tra vita e cultura, che nei mediometraggi agrodolci *La terra vista dalla luna* (1967) e *Che cosa sono le nuvole?* (1968), il volto di Totò incarna infatti quella trasfigurazione poetica e clownesca del volto umano che è una delle cifre stilistiche del nuovo cinema di Pasolini.

Passioni e verità

Che cosa sono le nuvole? rappresenta una delle tappe più significative di questo nuovo percorso di ricerca. Pasolini sembra trovare nell'*Otello* di Shakespeare, di cui il film è un rifacimento trasognato, quegli stessi interrogativi sul destino dell'uomo verso cui muove la sua ricerca e che sono affrontati ora in campo aperto, fuori da tempo e storia. Si tratta in primo luogo di una domanda circa la natura e il ruolo della passioni e in particolare sulla gelosia, che Shakespeare descrive come un «mostro dagli occhi verdi che si fa beffe del cibo di cui si nutre»³⁴ e nel film è impersonata dal personaggio di Totò-Iago, il cui volto è significativamente dipinto di verde.

Attraverso il suo teatro di marionette, Pasolini rilegge Shakespeare in modo assolutamente originale. Il regista sviluppa il film su due piani paralleli: il palcoscenico, dove i burattini mettono in scena il testo shakespeariano; e il dietro le quinte, dove si realizza una sorta di "commento" che permette a Pasolini di dare voce ai dubbi e alle domande degli stessi personaggi, in particolare sul tema della verità. In questo modo, attraverso la funzione del "commento", il regista sembra fornire un esempio di quella tecnica della «soggettiva libera indiretta»³⁵ che aveva precedentemente teorizzato nel suo saggio sul *Cinema di poesia*. A determinare il carattere «poetico» del film contribuiscono non solo i dialoghi che hanno luogo dietro le quinte, ma anche i tratti grotteschi dei volti, mutuati dalla pittura e dalla commedia dell'arte, i colori vivissimi delle scenografie e l'inserito musicale scritto per l'occasione da Pasolini con Domenico Modugno: tutto ciò concorre a esprimere in immagini la geografia interiore dei personaggi e la partecipazione sentimentale dell'autore stesso. La poesia, nel suo senso profondo, risulta così essere per Pasolini un modo per esprimere un affetto smisurato e incondizionato per la realtà dei suoi personaggi, anche e soprattutto quando sbagliano o sono rappresentati nei loro caratteri più triviali.³⁶

³² Si confronti in particolare con i lungometraggi *Accattone* (1961) e *Mamma Roma* (1962), nonché con i precedenti romanzi *Ragazzi di vita* (1955) e *Una vita violenta* (1959).

³³ Totò morirà nel 1967, pochi mesi dopo le riprese di *Che cosa sono le nuvole?*. Il film, che uscirà nelle sale all'inizio dell'anno successivo, risulta così essere una sorta di testamento artistico del comico napoletano. Le parole tra virgolette sono le stesse usate da Pasolini nei titoli di testa del film *Uccellacci e uccellini*.

³⁴ Shakespeare, William, *Otello*, in "Opere scelte", vol. III, Garzanti, Milano 2000 p. 873.

³⁵ Pasolini considera la «soggettiva libera indiretta» come l'equivalente cinematografico del «discorso libero indiretto». Per un approfondimento sulla questione si confronti con il testo riportato di seguito.

³⁶ L'amore per i propri personaggi è una costante nell'itinerario artistico di Pasolini. A questo proposito, in una intervista rilasciata alla Rai, l'autore dichiara di aver rinunciato a rappresentare la sua classe sociale di provenienza (la «piccola borghesia italiana») per averla troppo odiata, dal momento che «con l'odio, si sa, non si fa nulla». Al contrario, nei confronti dei borgatari e degli umili che ha scelto di rappresentare, egli dimostra un trasporto e un affetto incondizionato.

Testi scelti: cinema di poesia e soggettiva libera indiretta

Tutta la tendenza dell'ultimo cinema, da Rossellini eletto a Socrate, alla *nouvelle vague*, alla produzione di questi anni, di questi mesi, è verso un "cinema di poesia".

La domanda che si pone è questa, come è teoricamente spiegabile e praticamente possibile, nel cinema, la "lingua della poesia"?

Vorrei rispondere a questa domanda fuori dall'ambito strettamente cinematografico, ossia sbloccando la situazione e agendo con la libertà assicurata da un rapporto particolare e concreto tra cinema e letteratura. Trasformerò dunque momentaneamente la domanda: "È possibile nel cinema una 'lingua della poesia'?", nella domanda: "È possibile nel cinema la tecnica del discorso libero indiretto?" Vedremo più avanti le ragioni di questa sterzata: vedremo cioè come la nascita di una tradizione tecnica della "lingua della poesia" nel cinema, sia legata a una forma particolare di discorso libero indiretto cinematografico.

Ma occorrono due parole, prima, per stabilire cosa intendo per "discorso libero indiretto".

Esso è semplicemente l'immersione dell'autore nell'animo del suo personaggio, e quindi l'adozione, da parte dell'autore, non solo della psicologia del suo personaggio, ma anche della sua lingua.[...].³⁷

Caratteristica costante di tutti i discorsi rivissuti è quella di non poter prescindere da una certa coscienza sociologica, da parte dell'autore, dell'ambiente ch'egli evoca: è infatti la condizione sociale del personaggio che determina la sua lingua (linguaggio specialistico, gergo, dialetto, lingua dialettizzata che sia).

Bisognerà poi fare una distinzione tra monologo interiore e discorso libero indiretto: il monologo interiore è un discorso rivissuto dall'autore in un personaggio che sia almeno idealmente del suo censo, della sua generazione, della sua situazione sociale: la lingua può essere dunque la stessa: l'individuazione psicologica e oggettiva del personaggio non è un fatto di lingua, ma di stile. Il "libero indiretto" è più naturalistico, in quanto è un vero e proprio discorso diretto senza le virgolette, e quindi implica l'uso della lingua del personaggio. [...]

Il discorso diretto corrisponde, nel cinema, alla "soggettiva". Nel discorso diretto l'autore si fa da parte e cede la parola al suo personaggio, mettendola tra virgolette. [...] Quando uno sceneggiatore usa le espressioni: "Come vista da Accattone, Stella cammina per il fraticello zozzo", oppure "Primo piano di Cabiria che osserva e vede... Laggiù tra le acacie, dei ragazzi che avanzano suonando degli strumenti e ballando" – abbozza lo schema di quelle che nel momento di girare e più di montare il film, diverranno delle *soggettive*. Soggettive famose, mari per stravaganza, non difettano: riandate con la memoria soggettiva del cadavere che vede tutto il mondo come può vederlo chi è disteso dentro una bara, cioè dal basso verso l'alto e in movimento. [...]

Che anche al cinema sia possibile un discorso libero indiretto è certo: chiamiamola "soggettiva libera indiretta" questa operazione (che, rispetto all'analoga letteraria, può essere infinitamente meno articolata e complessa). E, visto che abbiamo stabilito una differenza tra "libero indiretto" e "monologo interiore", occorrerà vedere a quale delle due operazioni la "soggettiva libera indiretta" è prossima.

Intanto, essa non può essere un vero e proprio "monologo interiore", in quanto il cinema non ha la possibilità d'interiorizzazione e d'astrazione che ha la parola: è un "monologo interiore" per immagini, ecco tutto. Manca cioè dell'intera dimensione astratta e teorica, esplicitamente impegnata nell'atto evocativo-conoscitivo del personaggio monologante. La mancan-

³⁷ In un suo precedente saggio dedicato alla tecnica del «discorso libero indiretto», Pasolini porta come esempio il linguaggio usato da Verga nei *Malavoglia*. In questo caso il narratore, nel riferire le azioni, le parole e i pensieri dei suoi personaggi, utilizza, anche fuori dalle virgolette che riportano un discorso diretto, un linguaggio tecnico e gergale che rimanda al mondo di pescatori che l'autore si propone di descrivere. Verga utilizza così un «discorso libero indiretto», al fine di immergersi in modo mimetico nel contesto sociale di provenienza dei personaggi.

za così di un elemento – quello che in letteratura è costituito da pensieri espressi da parole concettuali o astratte – fa sì che mai una “soggettiva libera indiretta” corrisponda perfettamente a quello che è il monologo interiore in letteratura. [...]

Se però la “soggettiva libera indiretta” non corrisponde del tutto al “monologo interiore” essa corrisponde ancor meno al vero e proprio “libero indiretto”.

Quando uno scrittore “rivive il discorso” di un suo personaggio, si immerge nella sua psicologia, ma anche nella sua *lingua*: il discorso libero indiretto è dunque sempre linguisticamente differenziato, rispetto alla lingua dello scrittore.

Riprodurre, rivivendole, le lingue diverse dei diversi tipi di condizione sociale è reso possibile allo scrittore dal fatto che esse ci sono. Ogni realtà linguistica è un insieme di lingue differenziate e differenzianti socialmente: e lo scrittore che usi il “libero indiretto” deve avere soprattutto coscienza di questo: che è poi una forma di coscienza di classe.

Ma la realtà della possibile “lingua istituzionale cinematografica”, come abbiamo visto, non c’è; o è infinita; e l’autore deve ogni volta ritagliarsene un vocabolario.³⁸ Ma, anche in tale vocabolario, la lingua è per forza interdialettale e internazionale: perché gli occhi sono uguali in tutto il mondo.

Non vi si possono prendere in considerazione, perché non ci sono, delle lingue speciali, dei sublinguaggi, dei gerghi: delle differenziazioni sociali, insomma. O se ci sono, come poi in realtà ci sono, sono totalmente al di fuori di ogni possibilità di catalogazione e d’uso.

Ché, effettivamente, lo “sguardo” di un contadino – magari addirittura di un paese o di una regione in condizioni preistoriche di sottosviluppo – abbraccia un altro tipo di realtà, che lo sguardo, dato a quella stessa realtà, di un borghese colto: i due vedono in concreto “serie diverse” di cose, non solo, ma anche una cosa in se stessa risulta diversa nei due “sguardi”. Tuttavia, tutto ciò non è istituzionalizzabile, è puramente induttivo.

Praticamente dunque, a un possibile livello linguistico comune fondato sugli “sguardi” alle cose, la differenza che un regista può cogliere tra sé e un personaggio, è psicologica e sociale. *Ma non linguistica*. Egli è perciò completamente impossibilitato a ogni *mimesis* naturalistica di un linguaggio, di un ipotetico “sguardo” altrui alla realtà.

Quindi se egli si immerge nel suo personaggio, e attraverso lui racconta la vicenda o rappresenta il mondo, non può valersi di quel formidabile strumento differenziante in natura che è la lingua. *La sua operazione non può essere linguistica ma stilistica*.

Del resto, anche uno scrittore se per ipotesi rivive il discorso di un personaggio *socialmente identico a lui*, non può differenziarne la psicologia attraverso la lingua – che è la stessa – ma attraverso lo stile. Praticamente attraverso certi modi tipici del “linguaggio di poesia”.

La caratteristica fondamentale, dunque, della “soggettiva libera indiretta” è di non essere linguistica, ma stilistica. E può essere dunque definita un monologo interiore privo dell’elemento concettuale e filosofico astratto esplicito.

Questo, almeno teoricamente, fa sì che la “soggettiva libera indiretta” nel cinema implichi una possibilità stilistica molto articolata: liberi, anzi, le possibilità espressive compresse dalla tradizionale convenzione narrativa, in una specie di ritorno alle origini: fino ritrovare nei mezzi tecnici del cinema l’originaria qualità onirica, barbarica, irregolare, aggressiva, visionaria.³⁹ In-

³⁸ Nelle pagine precedenti del saggio, Pasolini aveva sottolineato il fatto che non esiste un vocabolario per le immagini, contrariamente a quanto avviene per il linguaggio verbale. Il linguaggio delle immagini su cui lavora il cinema non si fonda infatti su convenzioni codificate in una grammatica, ma anzitutto sul «linguaggio dell’azione» e su quel «patrimonio di segni mimici» che caratterizza originariamente il nostro stare al mondo, ancor prima di ogni lingua positiva. Inoltre esso attinge abbondantemente al «mondo della memoria e dei sogni» e ciò spiega la qualità fondamentale «onirica» e «irrazionalistica» che Pasolini attribuisce al cinema.

³⁹ In questo senso, il «cinema di poesia» sembra portare a compimento quella che è la vocazione originaria del cinema: esso non si esprime infatti attraverso il linguaggio verbale, sul quale è possibile esercitare un controllo razio-

somma è la “soggettiva libera indiretta” a instaurare una possibile tradizione di “lingua tecnica della poesia” nel cinema.

Il testo selezionato è tratto da Pasolini, Pier Paolo, *Il cinema di poesia* (1965), in “Empirismo eretico”, Garzanti, Milano 2007, pp. 167-187.

ALLEGATO 2

L'ETICA

Introduzione all'opera

L'*Etica* è l'opera fondamentale di Spinoza e contiene l'esposizione più compiuta e organica del suo sistema filosofico. È la filosofia di una vita intera: l'autore vi ha lavorato per ben tredici anni, dal 1662 al 1675, ma si può dire che i contenuti qui esposti hanno costituito il nucleo di riferimento costante della sua produzione filosofica, nonché la "regola di vita" a cui Spinoza ha cercato di uniformare in modo rigoroso la sua stessa esistenza. Come emerge dalle sue lettere, l'autore tentò in un primo momento di pubblicare il testo, ma vi dovette rinunciare per evitare persecuzioni di tipo teologico. L'opera, affidata agli amici, uscì così postuma nel 1677: Spinoza fu accusato di ateismo, definito addirittura «l'uomo più empio e pericoloso di questo secolo»,⁴⁰ e per questo motivo l'*Etica* non fu riedita fino al 1802, in epoca romantica. Ciò non toglie che essa esercitò comunque un'impressione e un'influenza significativa sulla cultura del tempo.

Spinoza aveva già affrontato il tema teologico della corretta interpretazione delle Scritture e quello politico del rapporto tra Stato e libertà dei cittadini nel *Trattato teologico-politico*, pubblicato nel 1670. Nell'*Etica* egli sviluppa invece fundamentalmente un'ontologia, nella prima e nella seconda parte, e appunto un'etica, a partire dalla terza parte.

1. L'ontologia, di cui qui non ci occuperemo, propone una concezione di Dio lontana dall'antropomorfismo delle religioni rivelate, che sembra convenire casomai con la natura dell'universo descritta dalla scienza moderna. Essa si caratterizza da un lato per l'identificazione di Dio con la categoria filosofica di «sostanza» intesa come «ciò che è in sé ed è concepito per sé»; dall'altro per la definizione di tutte le «cose singole» di cui facciamo concreta esperienza (uomini, piante, animali, stagioni ecc.) come infiniti «modi» di essere dell'unica sostanza.

2. L'etica è centrata su una concezione altrettanto innovativa dell'uomo, la cui essenza è descritta come cupidità o desiderio, intesi come il continuo sforzo di affermare se stessi e di perfezionare la propria esistenza. È questa la concezione di fondo a partire dalla quale Spinoza si dedica allo studio dell'affettività umana e delle passioni che affronteremo attraverso la lettura dei brani.

Elemento distintivo dell'*Etica* e unico nella storia della filosofia è il metodo con cui procede l'argomentazione. Il testo si presenta infatti come un trattato di geometria euclidea, composto da definizioni, postulati, teoremi, dimostrazioni e corollari. Secondo alcune interpretazioni ciò significa che il pensiero di Spinoza nasce e si sviluppa in modo strettamente deduttivo, traendo di volta in volta conclusioni necessarie a partire da postulati ritenuti evidenti; per altri, senza nulla togliere al rigore e alla coerenza interna del sistema spinoziano, si tratta piuttosto di uno "stile" attraverso cui il discorso è organizzato e trova una sua formulazione quasi poetica.

Testi scelti: l'analitica delle passioni

1. Una prospettiva "naturalistica"

Sembra che la maggior parte di coloro che hanno scritto sugli affetti e sul modo di vivere degli uomini, non trattino di cose naturali, che seguono le comuni leggi della natura, ma di cose che sono al di fuori della natura. Sembra anzi che concepiscano l'uomo nella natura come

⁴⁰ Questa espressione fu utilizzata dal teologo francese Antoine Arnauld.

uno Stato nello Stato, perché credono che l'uomo turbi, piuttosto che seguire, l'ordine della natura, che abbia una assoluta potenza sulle proprie azioni, e non sia determinato da niente altro che da se medesimo. Attribuiscono quindi la causa dell'impotenza e dell'incostanza umane, non alla comune potenza della natura, bensì a non si sa qual vizio dell'umana natura, che però compiangono, deridono, disprezzano, o, quel che avviene più di frequente, detestano; e chi sa pungere l'impotenza della mente umana più eloquentemente o più sottilmente, è ritenuto divino. [...] A questi senza dubbio sembrerà strano che io imprenda a trattare con procedimento geometrico le stoltezze e i vizi umani, e che io voglia dimostrare secondo una ragione certa cose che secondo i loro strepiti ripugnerebbero alla ragione, sarebbero vane, assurde, orrende. Ma il mio argomento è questo: nella natura non c'è niente che si possa attribuire a suo vizio; la natura è infatti sempre la stessa, e la sua virtù e potenza di agire una e medesima dappertutto; cioè le leggi e le regole della natura, secondo le quali tutte le cose divengono, e da certe forme si trasmutano in altre, sono dovunque e sempre le stesse, e perciò uno e medesimo deve anche essere il modo di intendere la natura di tutte le cose, quali che siano, ossia mediante le universali leggi e regole della natura. Dunque gli affetti di odio, ira, invidia, eccetera, in sé considerati, conseguono dalla stessa virtù e necessità della natura, come in altre cose singole; e perciò ammettono certe cause, mediante le quali vengono intesi, e hanno certe proprietà ugualmente degne della nostra conoscenza che quelle di qualsiasi altra cosa, della cui sola contemplazione ci dilettiamo. Perciò, tratterò della natura e delle forze degli affetti, e del potere della mente di dominarli, con lo stesso metodo con cui ho trattato, nelle parti precedenti, di Dio e della mente, e considererò le azioni umane e gli appetiti, come se fosse questione di linee, superfici o corpi.

2. Definizione degli affetti⁴¹

Affetti primari

La *gioia* è il passaggio dell'uomo da una minore a una maggiore perfezione.

La *tristezza* è il passaggio dell'uomo da una maggiore a una minore perfezione.⁴²

Affetti secondari

L'*amore* è gioia accompagnata dall'idea di una causa esterna.

L'*odio* è tristezza accompagnata dall'idea di una causa esterna.

La *speranza* è gioia incostante, sorta dall'idea di una cosa futura o passata, del cui evento dubitiamo.

Il *timore* è tristezza incostante, sorta dall'idea di una cosa futura o passata, del cui evento dubitiamo.

La *sicurezza* è gioia sorta dall'idea di una cosa futura o passata rispetto alla quale è stata tolta la causa di dubitare.

La *disperazione* è tristezza sorta dall'idea di una cosa futura o passata rispetto alla quale è stata tolta la causa di dubitare.

⁴¹ Le definizioni qui riportate sono tratte dalle *Definizioni degli affetti* contenute nella terza parte dell'*Etica*. È forse necessario premettere ciò che Spinoza afferma a proposito dell'«indignazione», ma che vale per tutte le definizioni che seguono: «So che questi nomi nell'uso comune significano altro. Ma il mio intento fondamentale non è di spiegare il significato delle parole, bensì la natura delle cose, e di indicarle con quei vocaboli il cui significato usuale non ripugni del tutto a quello che voglio loro assegnare».

⁴² Nelle definizioni degli affetti primari è già evidentemente implicito un criterio di ordine pratico, dal momento che gioia e tristezza conducono l'una a una maggiore e l'altra a una minore «perfezione». Tale giudizio sarà reso esplicito nella quarta parte dell'opera e risulta evidente dal prossimo brano qui riportato.

L'*invidia* è odio in quanto modifica l'uomo in modo che si rattristi della felicità di un altro e goda invece dell'altrui male.

La *misericordia* è amore in quanto modifica l'uomo in modo che egli goda del bene altrui e si rattristi invece dell'altrui male.

Il *compiacimento di sé* è gioia sorta dal fatto che l'uomo contempla se stesso e la sua potenza di agire.

L'*umiltà* è tristezza sorta dal fatto che l'uomo contempla la sua impotenza o debolezza.

La *gloria* è gioia accompagnata dall'idea di qualche nostra azione, che immaginiamo sia dagli altri lodata.

La *vergogna* è tristezza accompagnata dall'idea di qualche nostra azione, che immaginiamo sia dagli altri biasimata.

3. Criterio generale: la ricerca delle passioni gioiose

La tristezza diminuisce o impedisce la potenza di agire dell'uomo, cioè diminuisce o impedisce lo sforzo, col quale l'uomo tende a perseverare nel suo essere [...] la gioia accresce o aiuta la potenza di agire dell'uomo.

Scolio. Fra l'irrisione (che ho detto cattiva) e il riso, riconosco una grande differenza. Infatti il riso, come anche lo scherzo, è mera gioia; purché quindi non abbia eccesso, per sé è buono. Certo soltanto una cupa e triste superstizione vieta di dilettersi. Perché infatti sarebbe più lecito estinguere la fame e la sete che cacciare la malinconia? Questa è la mia norma e di ciò mi sono convinto: che nessun nume, né altra persona, se non invidiosa, prova piacere alla mia impotenza e al mio danno, né può ritenere che siano una nostra virtù le lacrime, i singhiozzi, la paura e altre cose simili, che sono segni di un animo impotente; ma, anzi, più grande è la gioia da cui siamo affetti, più grande è la perfezione a cui passiamo, cioè tanto più è necessario che noi partecipiamo alla natura divina. Usare quindi delle cose e dilettersene quanto più possibile (non certo fino alla nausea, che non è questo un dilettersi), è dell'uomo saggio. Dico che è dell'uomo saggio rifocillarsi e ricrearsi con moderato e piacevole cibo e bevanda, come pure con gli odori, con l'amenità delle piante verdegianti, il bel vestire, la musica, gli esercizi del corpo, gli spettacoli e le altre cose simili, di cui ognuno può usare senza alcun danno per gli altri.

3.1 Prima regola pratica: affetti attivi e passivi

Spinoza distingue tra "azioni" o affetti attivi, dei quali siamo consapevoli e che determiniamo completamente, e "passioni", o affetti passivi, dei quali non siamo altrettanto consapevoli e "di cui non siamo se non causa parziale".

Proposizione Un affetto che è passione, cessa di essere passione appena ci formiamo di esso un'idea chiara e distinta.

Corollario Un affetto è dunque tanto più in nostro potere, e tanto meno ne patisce la mente, quanto più ci è noto.

3.2 Seconda regola pratica: l'habitus

Il meglio che possiamo fare, finché non abbiamo una conoscenza perfetta degli affetti, è di concepire un retto modo di vivere, ossia principi di vita certi, imprimerli nella memoria, e ap-

plicarli continuamente alle cose particolari, nelle quali vivendo spesso ci imbattiamo, affinché in questo modo la nostra immaginazione ne sia largamente affetta e li abbiamo sempre a disposizione. [...] Ma è da notare, che, nell'ordinare i nostri pensieri e immagini, bisogna sempre rifarsi a ciò che vi è di buono, in ciascuna cosa, per essere così sempre determinati ad agire secondo l'affetto della gioia. Per esempio, se qualcuno si accorge di inseguire troppo la gloria, pensi al retto uso di essa, e a che fine sia da perseguire e con quali mezzi si possa acquistare; ma non all'abuso e alla vanità della gloria e all'incostanza degli uomini o ad altre cose simili, a cui nessuno pensa, se non per malattia d'animo; infatti con tali pensieri semplicemente gli ambiziosi si travagliano massimamente, quando disperano di conseguire l'onore a cui ambiscono; e mentre vomitano ira, vogliono apparire saggi. Per la qual cosa è certo che i più desiderosi di gloria sono proprio quelli che più di tutti cianciano sull'abuso di essa e sulla vanità del mondo. [...] Chi perciò si studia di dominare i suoi affetti e appetiti per solo amore della libertà, si sforzerà per quanto può, di conoscere le virtù e le loro cause, e di riempire l'animo con la gioia che scaturisce dalla loro vera conoscenza; ma non certo di contemplare i vizi degli uomini, di denigrare gli uomini e di godere di una falsa parvenza di libertà. Ma chi diligentemente osserverà queste cose (né invero sono difficili), e le metterà in pratica, certamente potrà in breve spazio di tempo dirigere le proprie azioni generalmente sotto il controllo della ragione.

I tesi selezionati sono tratti da Spinoza, Baruch, *Etica*, opera postuma, trad. it. a cura di Giametta Sossio, Bollati Boringhieri, Torino 1992. In particolare il brano n. 1 è tratto dalla *Prefazione* alla terza parte del libro; il brano n. 2 contiene le *Definizioni degli affetti* presentate nella stessa terza parte; i brani n. 3 sono tratti dalla Proposizione 37 della terza parte e dalla Proposizione 45 della quarta parte; il brano n. 3.1 è tratto dalla Proposizione 3 della quinta parte; il brano n. 3.2 è tratto dalla Proposizione 10 della quinta parte.

ALLEGATO 3

IL TEATRO DI SHAKESPEARE

Un teatro delle passioni

È possibile considerare il teatro di Shakespeare un vero e proprio “teatro delle passioni”. In questo senso, l'autore inglese si inserisce pienamente nel clima culturale del Seicento, dove la natura passionale dell'uomo costituisce un motivo di grande interesse non solo per ciò che riguarda la filosofia, ma in modi diversi anche per l'arte o la ricerca fisiologica, che soprattutto nel corso del Settecento conoscerà un vastissimo sviluppo.⁴³ Rispetto alle due domande di senso comune che hanno disegnato lo sfondo del percorso svolto in Filosofia a proposito delle “umane passioni” – 1. piano conoscitivo: quali sono e come si caratterizzano le varie passioni?; 2. piano pratico: come gestire le passioni? – il teatro di Shakespeare sembra intervenire in tre modi.

1. Anzitutto, l'autore inglese “mette in scena” e descrive poeticamente alcune delle grandi passioni che animano l'uomo. In *Otello*, ad esempio, il motore dell'intreccio è costituito dalla gelosia, descritta ora come un «mostro dagli occhi verdi che si fa beffe del cibo di cui si nutre», ora come «un mostro concepito e generato da se stesso»⁴⁴, dal momento che non si è mai gelosi per un motivo, ma proprio per il fatto stesso che si è gelosi. Allo stesso modo, l'attenzione dell'autore si concentra altrove prevalentemente sull'amore sensuale (*Romeo e Giulietta*) oppure sull'ambizione e la sete di potere (*Macbeth*).

2. Shakespeare sembra inoltre mettere in guardia lo spettatore rispetto ai drammatici pericoli cui le passioni possono condurre: se da un lato esse sono sicuramente capaci di grandi cose, al di là di ogni calcolo opportunistico o convenzione sociale, dall'altro finiscono spesso per travolgere i personaggi e determinare l'esito tragico della trama. Tutto ciò si spiega forse con il fatto che nel teatro di Shakespeare le passioni non si presentano da sole, ma per coppie di opposti, come avviene ad esempio in *Romeo e Giulietta*, dove alla rivalità di vecchia data tra due famiglie si contrappone l'amore che nasce tra i due protagonisti.⁴⁵ Oppure in *Amleto*, dove alla vera e propria passione per la verità che anima il protagonista si contrappone la bramosia di potere dello zio-usurpatore. Spesso è la stessa presenza di una passione a suscitare e farne esplodere un'altra, quasi per reazione: le passioni paiono quindi proprio come quel «fuoco che si estingue solo al bruciare di un altro fuoco»⁴⁶ che Shakespeare descrive in *Romeo e Giulietta*. Addirittura in *Otello* ci troviamo di fronte al loro carattere dilagante e incontrollabile. Infatti la gelosia, che infiamma dapprima il cuore di Iago, si propaga in modo corrosivo in direzione di Otello, finendo per tramutare il suo amore per Desdemona in odio e sete di vendetta.

⁴³ Il tema delle passioni è un tema tipico dell'età moderna. Tra il XVI e il XVII secolo, infatti, esso è affrontato dai più importanti filosofi, tra cui Cartesio, Spinoza, Hobbes, Hume, Pascal, Montaigne, Vico, Adam Smith e Kant. Inoltre, lo stesso tema attraversa in modo significativo anche il teatro e la musica del tempo, basti pensare, al di là di Shakespeare, alle commedie di Molière o al Don Giovanni di Mozart.

⁴⁴ Shakespeare, William, *Otello*, in “Opere scelte”, vol. III, Garzanti, Milano 2000, pp. 873 e 903.

⁴⁵ Si confronti con ciò che segue: «ci si dà molto da fare con l'odio ma ancor più con l'amore / amore rissoso, odio amoroso, cosa per prima nata dal nulla / caos deforme di forme all'apparenza armoniose / plumbea piuma, fumo lucente, gelido fuoco / sanità malata / sonno dagli occhi aperti / capace di essere ciò che non è / questo è l'amore che io sento / senza sentire il minimo amore in questo. / Non ti fa ridere?» e «il mio unico amore nato dal mio unico odio! / [...] Nascita d'amore tra le più strane e rare / che un odioso nemico io debba amare». Da Shakespeare, William, *Romeo e Giulietta*, in “Opere scelte”, cit., vol. II, pp. 37 e 77.

⁴⁶ Ivi, p. 45. Si confronti ciò che segue: «Più la gioia si sfrena, più il dolore si lamenta / e dolore ride e gioia piange per un niente. [...] Se il grande cade, fugge il favorito; / il povero diventa ricco, e si fa amico / il nemico [...] Ma, per finire con ordine lì dove ho cominciato, / desideri e destini vanno in senso contrario / tanto, che i nostri calcoli sono sempre rovesciati». In Shakespeare, William, *Amleto*, in “Opere scelte”, cit., vol. III, pp. 601- 602

3. Infine, di fronte a questa forza dirompente delle passioni, sembra emergere una particolare concezione circa la natura dell'uomo. Si tratta della risposta alla domanda insieme esistenziale e filosofica che assilla il personaggio shakespeariano di Amleto e che è in qualche modo ripresa da Pasolini in *Che cosa sono le nuvole?*: «ma io chi sono veramente?»⁴⁷ Alla luce delle considerazioni svolte finora, potremmo rispondere che l'uomo di Shakespeare è anzitutto ed essenzialmente le sue passioni, indipendentemente da ciò che egli è disposto a riconoscere e dire positivamente di sé. In altri termini, a definire ciò che siamo non sono tanto le *parole*, contro cui Amleto conduce una sottile e costante polemica nel corso dei suoi monologhi, quanto piuttosto ciò che si agita nel profondo dell'animo e che costituisce il vero movente delle nostre azioni, anche se spesso non ne siamo pienamente consapevoli. Da questo punto di vista, ciò che è stato rilevato a proposito di Spinoza sembra valere anche per Shakespeare: la riflessione sulle passioni, che caratterizza l'età moderna, sembra in talvolta prefigurare la "scoperta" psicoanalitica dell'inconscio, là dove essa pone insistentemente l'interrogativo sulla non-coincidenza tra le motivazioni dichiarate e le motivazioni reali del nostro agire.

Testi scelti: la gelosia di Otello

1. *La gelosia come motore dell'azione*

OTELLO: Sul mondo intero,
io credo che mia moglie sia onesta,
e che non lo sia; che tu sia leale,
e che non lo sia; mi occorrono le prove.
Il mio nome, che era limpido come il volto di Diana,
è ora insozzato e nero come la mia faccia.⁴⁸
Non lo sopporterò, se c'è coltello o cappio,
fuoco, veleno o fiumi che travolgono.
Se potessi avere la certezza! [...]
Dammi una valida prova che mi tradisce.
IAGO: Questo incarico non mi piace;
ma essendo ormai dentro a questa storia,
mosso da affetto e da stupida onestà,
andrò avanti. Ho dormito con Cassio
di recente, e per un gran mal di denti
non potevo dormire. Ci sono uomini
col cuore sulle labbra, che nel sonno
mormorano i loro affari. Cassio è uno di questi
Nel sonno l'ho udito bisbigliare

⁴⁷ A questo proposito può risultare utile confrontare i monologhi di Amleto con il seguente dialogo, tratto da *Che cosa sono le nuvole?* di Pasolini: «Otello: Qual è la verità? È quello che penso io di me, quello che pensa la gente o quello che pensa quello là lì dentro (n.d.r. indicando il marionettista)? / Totò-Iago: Cosa senti dentro di te? Concentrati bene... cosa senti? / Otello: Sì sì, si sente qualcosa che c'è! / Totò-Iago: Eh, quella è la verità! Ma non bisogna nominarla, perchè appena la nomini non c'è più».

⁴⁸ Otello è un generale moro, assoldato dalla Repubblica di Venezia. La questione razziale costituisce una delle possibili chiavi di lettura dell'opera: in questo modo è possibile spiegare sia la diffidenza che circonda il personaggio di Otello, sia la fragilità di quest'ultimo a livello identitario, la quale contribuisce ad alimentare la sua gelosia nei confronti del "bianco" Cassio.

“Dolce Desdemona, stiamo attenti,
occorre nascondere i nostri amori”.
Poi mi prendeva e mi torceva la mano
gridando “Mia dolcezza!”, e mi baciava forte
come per spiccare alla radice i baci
dalle mie labbra; poi stendeva una gamba
sulla mia coscia, gemendo, baciando e gridando
“Maledetto il fato che ti ha data al Moro!”⁴⁹
OTELLO: Oh, è mostruoso, mostruoso!
IAGO: Ma era solo in sogno.⁵⁰ [...]
OTELLO: La farò a pezzi!
IAGO: No, siate ragionevole. Di certo non c’è nulla,
Forse è ancora onesta. Ma ditemi:
avete visto talvolta in mano a vostra moglie
un fazzoletto con delle fragole ricamate?
OTELLO: Gliel’ho dato io; è stato il mio primo regalo.
IAGO: Questo non lo so, ma con un fazzoletto così
(sono sicuro che era quello di vostra moglie)
oggi ho visto Cassio asciugarsi la barba. [...]
OTELLO: Oh, se quella schiava avesse mille vite!
Una è poca, non basta per la mia vendetta.
Adesso so che è vero. Guarda, Iago,
tutto il mio folle amore lo disperdo
nell’aria, con un soffio... è svanito.⁵¹
Sorgi, nera vendetta, dal tuo covo,
e tu, amore, cedi la tua corona
e il trono che avevi nel mio cuore
all’odio tiranno!⁵² Gonfiati, petto,
pel carico di mille lingue di serpenti. *Si inginocchia.*
[...] Come la gelida corrente

⁴⁹ Si noti come Iago fornisca una rappresentazione dei fatti estremamente vivida e dettagliata, capace di scatenare la gelosia di Otello. La gelosia è qui presentata come un sentimento tutt’altro che astratto, che si alimenta di immagini concrete e ossessive.

⁵⁰ Il fatto che si tratti di un sogno o della realtà, in questo caso, è ininfluenza. Ciò che importa è l’impressione di realtà fornita dalle immagini evocate. In questo senso, il sogno ha persino più forza della realtà e finisce per precorrere e determinare la prima.

⁵¹ Si confronti con il tema cantato da Domenico Modugno nel film *Che cosa sono le nuvole?* (ITA 1968): «Tutto il mio folle amore / lo soffia il cielo / lo soffia il cielo / così...» Tuttavia, nel finale del film di Pasolini, l’amore cantato da Modugno forse non «soffia in cielo» perché è stato perduto, ma perché è ormai in grado di risuonare e si diffondere nel mondo.

⁵² È la gelosia a produrre un mutamento così drastico, la mutazione dell’amore in odio e della «dolce» passione sensuale in «nero» desiderio di vendetta.

e il corso impetuoso del Ponto Eusino
non conoscono il riflusso di marea
ma volgono sempre alla Propontide e all'Ellesponto
così i miei pensieri violenti e sanguinari
non torneranno mai sui loro passi,
non rifluiranno nel tenero amore finché
non li inghiotta piena e crudele vendetta.
Su quel cielo luminoso faccio giuramento
con la solennità di un sacro voto.

2. La gelosia come "offuscamento della mente"

DESDEMONA: Un affare di stato,
forse da Venezia, o una congiura
segreta rivelatagli qui a Cipro⁵³
gli hanno offuscato la mente; in questi casi
uomini con la mente occupata in grandi cose
si inquietano per delle sciocchezze.
Già: se ci fa male un dito, esso trasmette
anche alle membra sane un senso di dolore. [...]⁵⁴

EMILIA: Pregate il cielo che siano affari di stato,
come voi pensate, e non sospetti
o un'ombra di gelosia nei vostri riguardi.

DESDEMONA: Ma non gliene ho mai dato alcun motivo!

EMILIA: È una risposta che al geloso non basta.
Non sono mai gelosi per un motivo,
ma sono gelosi perché sono gelosi. È un mostro
concepito e generato da se stesso.

DESDEMONA: Il cielo tenga quel mostro lontano
dalla mente di Otello!

EMILIA: Così sia mia signora.

I testi sono tratti da Shakespeare, William, *Otello*, in "Opere scelte", volume III, Garzanti, Milano 2000, atto III, scena iii, pp. 886-891 e atto III, scena iv, pp. 900-903.

⁵³ L'azione si svolge a Cipro, allora sotto il controllo della Repubblica di Venezia. Otello viene mandato a difendere l'isola dai turchi.

⁵⁴ Il paragone mette in luce il carattere pervasivo e difficilmente controllabile della gelosia. Così come con il dito dolente tocchiamo una parte del corpo sana, avvertendo dolore e senza essere in grado di distinguere da dove questo si origini, allo stesso modo, se per qualche motivo proviamo un dolore morale, questo sentimento spesso tende a invaderci completamente, senza che siamo in grado di individuarne con chiarezza le cause. Si noti come questa considerazione venga mossa da Desdemona, in grado di guardare i fatti da un punto di vista esterno. Nel dialogo precedente, il ruolo di osservatore esterno era stato svolto da Iago, ma in modo del tutto falso e interessato.

Elenco delle fonti

Filosofia e cinema

- Andrew 1984: Dudley Andrew, *Film in the Aura of the Art*, Princeton University Press, Princeton 1984.
- Bazin 1945: André Bazin, *Ontologia dell'immagine cinematografica*, in "Che cos'è il cinema?", Garzanti, Milano 1973.
- Benjamin 1936: Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2000.
- Bergson 1896: Henri Bergson, *Materia e memoria*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Bergson 1907: Henri Bergson, *L'evoluzione creatrice*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- Cabrera 1999: Julio Cabrera, *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Casetti 2004: Francesco Casetti, *Teorie del cinema (1945-1990)*, Bompiani, Milano 2004.
- Cavell 1971: Stanley Cavell, *The World Viewed*, Harvard University Press, Cambridge 1971.
- Cavell 1981: Stanley Cavell, *Pursuit of Happiness*, Harvard University Press, Cambridge-Londra, 1981.
- Curi 2000: Umberto Curi, *Lo schermo del pensiero. Cinema e filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Deleuze 1983: Gilles Deleuze, *Cinema 1. L'immagine-movimento*, Ubulibri, Milano 2006.
- Deleuze 1985: Gilles Deleuze, *Cinema 2. L'immagine-tempo*, Ubulibri, Milano 2006.
- Deleuze 1988: Gilles Deleuze, *Conversazione con Raymond Bellour e François Ewald*, in "Pourparler", Quodlibet, Macerata 2000.
- Deleuze e Guattari 1991: Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino 2002.
- Deleuze 1977: Gilles Deleuze con Claire Parnet, *Conversazioni*, Ombre Corte, Verona 1998.
- Horkheimer e Adorno 1947, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino 1997.
- *Les Cahiers du cinéma. La politica degli autori*, 2 voll., Minimum fax, Roma 2000.
- Lyotard 1973: Jean-François Lyotard, *L' "acinema"*, in "Revue d'Esthétique", n. 2-4, trad. in in "Aut aut", vol. 338, Il Saggiatore, Milano 2008.
- Merleau-Ponty 1945: Marcel Merleau-Ponty, *Il cinema e la nuova psicologia (1945)*, in "Senso e non senso", Il Saggiatore, Milano 1962.
- Metz 1964: Christian Metz, *Cinema: lingua o linguaggio?*, in "Semiologia del cinema", Garzanti, Milano 1972.
- Metz 1965: Christian Metz, *La significatività nel cinema*, Bompiani, Milano 1975.
- Morin 1956: Edgar Morin, *Il cinema o l'uomo immaginario*, Il Mulino, Bologna 1982.
- Sani 2008 a: Andrea Sani, *Il cinema pensa? Cinema, filosofia e storia*, Loescher, Torino 2008.

- Sani 2008 b: Andrea Sani, *Il cinema delle idee*, allegato al manuale di filosofia “Il pensiero plurale”, a cura di Enzo Ruffaldi, Piero Carelli, Nicola Ubaldo, Gian Paolo Terravecchia e Andrea Sani, Loescher, Torino 2008.

- Stanford Encyclopedia of Philosophy, voce “Philosophy of film”, fonte: <http://plato.stanford.edu/entries/film>.

Altre fonti bibliografiche

- Abbagnano e Fornero 2000: Nicola Abbagnano e Giovanni Fornero, *Protagonisti e testi della filosofia*, Paravia, Torino 2000.

- Eco 1980: Umberto Eco, *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano 1980.

- Kierkegaard 1843: Soren Kierkegaard, *Aut-Aut*, Mondadori, Milano 2002.

- Malvezzi 1994: Franco Malvezzi, *Intrecci delle parole. Dizionario di retorica, stilistica e metrica*, Dante Alighieri, Milano 1994.

- Murri 1995: Stefano Murri, *Pier Paolo Pasolini*, Il Castoro, Milano 1995.

- Pasolini 1972: Pier Paolo Pasolini, *Empirismo eretico*, Garzanti, Milano 2007.

- Pasolini 1955: Pier Paolo Pasolini, *Ragazzi di vita*, Garzanti, Milano 2008.

- Pasolini 1959: Pier Paolo Pasolini, *Una vita violenta*, Garzanti, Milano 2008.

- Shakespeare 1622: William Shakespeare, *Otello* in “Opere scelte”, 3 voll., Garzanti, Milano 2000.

- Spinoza 1677 a: Baruch Spinoza, *Etica*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

- Spinoza 1677 b: Baruch Spinoza, *Etica* in “Opere”, a cura di Filippo Magnani, Mondadori, Milano 2007.

Filmografia

- Pasolini 1961: Pier Paolo Pasolini, *Accattone*, Italia 1961.

- Pasolini 1962: Pier Paolo Pasolini, *Mamma Roma*, Italia 1962.

- Pasolini 1965: Pier Paolo Pasolini, *Uccellacci e uccellini*, Italia 1965.

- Pasolini 1967: Pier Paolo Pasolini, *La terra vista dalla luna*, terzo episodio del film “Le streghe”, Italia 1967.

- Pasolini 1968: Pier Paolo Pasolini, *Che cosa sono le nuvole?*, terzo episodio del film “Capriccio all’italiana”, Italia 1968.

COME ANDREMO A INCOMINCIARE...
MATERIALI PER UNA INTRODUZIONE PROBLEMÁTICA
ALLE ORIGINI DEL PENSIERO FILOSOFICO

Sergio A. Dagradi

Abstract

The aim of the essay is to analyse the origin of Western philosophy from four different points of view: the relationship between money and abstraction; the transition from orality to writing; the transition from *myths* to *logos*; the importance of the wonder.

Keywords

History of philosophy, Origin of philosophy, Abstraction, Orality and writing, Philosophical astonishment.

In un periodo in cui i concetti sono spesso confusi e mistificati al punto da diventare inservibili, l'esigenza di una rigorosa precisazione dei concetti e della loro articolazione interna acquista un'importanza vitale.

Nicola Abbagnano

... tutte le nostre generalizzazioni, ossia tutto ciò che diciamo o scriviamo, sono una forma di semplificazione e, anche se ciò che intendiamo descrivere è reale, non potremo mai coglierne appieno la complessità.

Thomas R. Trautmann

L'entrata a pieno regime della cosiddetta riforma Gelmini, che ha ridotto il numero di ore di insegnamento della filosofia nei licei non tradizionali, oltre ad aver prodotto altre nefaste conseguenze, mi ha necessariamente indotto a dover riesaminare la distribuzione degli autori, dei materiali, nonché la tempistica della loro trattazione nei tre anni del Liceo delle scienze applicate dove insegno. In particolare, un primo momento di riflessione è stato quello di un ripensamento dell'avviamento alla disciplina, che fosse maggiormente centrato sulla disamina di alcuni nuclei problematici, la cui intellesione ritengo essenziale per una adeguata comprensione del sorgere della filosofia stessa e del suo specifico regime discorsivo e veritativo, piuttosto che sulla stanca ripetizione del solito elenco di nomi e principi primi della realtà che a lungo ha costellato, spesso noiosamente, il far lezione di filosofia nei primi mesi di scuola. Questo nuovo approccio alla materia ho voluto sperimentarla anche in funzione di due ragioni storiografiche ben evidenti: in primo luogo, la necessità del superamento dell'anacronistica categoria dei *pre-socratici*, che sempre ha accompagnato la precedente didattica, spesso anche meramente no-

zionistica, di avvio allo studio della disciplina;¹ in seconda battuta, il riconoscimento di Platone come colui che, per primo, sviluppa un discorso che possa pienamente e consapevolmente definirsi filosofico, e, di conseguenza, l'esigenza di un confronto quanto più anticipato possibile – rispetto alla tradizionale scansione scolastica precedente – con il suo pensiero ed i suoi testi.²

Lo scopo delle pagine seguenti è quello di presentare alcune ipotesi di lavoro attorno a determinati fattori cardine per l'emergenza del pensiero filosofico occidentale, nonché di prospettare un primo quadro sintetico della possibile interazione giocato da questi stessi elementi nel definire quell'ordine di discorso che da Platone in poi è stato individuato, appunto, con il termine *filosofia*. Lavoreremo, pertanto, attorno al *processo di astrazione* nella sua relazione con l'attestarsi dell'uso della moneta, ai mutamenti sociali paralleli a questo fenomeno ed alla *separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale* che si è determinato, all'avvento di una civiltà della *scrittura alfabetica* subentrante alla cultura della oralità ed in un quadro di laicizzazione delle forme di pensiero, ed infine al fenomeno dello *stupore* come cardine del pensare filosofico.³

1. Scambio, moneta e pensiero astratto.

Nell'idea comunemente accolta e diffusa di *filosofia*, emerge come carattere costitutivo della disciplina quello di avere a che fare con il *pensiero*. Tuttavia, la definizione stessa di cosa sia il *pensiero*, non è così immediata come si potrebbe credere. Anche attorno al *pensiero* occorre una sorta di indagine preliminare e preparatoria – per così dire – per poterne adeguatamente intendere la peculiarità e la potenza. In particolare, un primo dato storico sul quale occorre attirare l'attenzione per comprendere sia lo specifico del *pensiero* umano rispetto ad un generico *ragionare* o *calcolare* dei quali anche gli animali sarebbero portatori, sia la capacità *astraente* che caratterizzerebbe tale attività simbolica umana, è indiscutibilmente l'introduzione della moneta come dispositivo regolatore degli scambi.

Da lungo tempo, come noto, la psicologia ha individuato con il termine *pensiero* ogni comportamento che implichi una scelta e che, pertanto, sia solitamente la soluzione di un problema (*problem-solving*):

Ogni volta che nel fronteggiare una situazione ci manchino *azioni istintive (...)* o *automatiche (forme acquisite di comportamento)* divenuteci abituali [...]), accade che interrompiamo per un tratto le nostre attività per riflettere sul modo di procedere. Quanto accade durante la pausa si chiama pensiero, e l'introspezione ci rivela che esso consiste nella valutazione delle diverse azioni possibili, le quali vengono soppesate e confrontate in funzione dei maggiori o minori vantaggi che presentano.⁴

1 Tra i primi ad argomentare efficacemente contro tale categoria storiografica Havelock 1996. Dubbi, in tal senso, sono comunque rinvenibili già di Friedrich Nietzsche, nei corsi da lui tenuti all'Università di Basilea tra il 1869 ed il 1876. Si cfr., ad esempio, Nietzsche 1973: pp. 135-223, dove la scansione tra attività filosofica propriamente detta e fase precedente è scandita dalla figura di Platone, non di Socrate (in part. *ivi*, pp. 147-149).

2 Su Platone come *primo* filosofo si cfr., ad esempio, l'impostazione di Colli 1975, ma anche Papi 1993, oltre al già citato Nietzsche.

3 Risulterà credo evidente, nel corso della trattazione, come l'approccio all'origine della filosofia possa avvenire anche seguendo autonomamente ciascuno dei fenomeni che qui verranno viceversa presentati come co-partecipanti dell'evenienza della filosofia stessa.

4 Voce «Pensiero» in Hofstätter 1964, p. 165. Con maggior precisione occorrerebbe distinguere – sempre secondo una impostazione psicologica – tra quelle attività che sono definibili come *problemi propriamente detti* e i cosiddetti *compiti*. Questi ultimi implicano una procedura di soluzione del contesto appunto problematico graduale, secondo un andamento *step by step*, mentre solamente i primi richiederebbero una svolta, un cambiamento netto nella comprensione e strutturazione dell'ambiente problematico di ordine non solamente quantitativo, ma anche – e soprattutto – qualitativo. Si parla in questo secondo caso di *ristrutturazione* dell'ambiente problematico e saremmo quindi in presenza di un pensiero *produttivo*. Ricorrendo alle parole di Giuseppe Mosconi «[...] quando si attua una ristrutturazione avviene qualcosa di veramente nuovo, qualcosa *si capovolge*, si produce un cambiamento qualitativo e non soltanto un cambiamento quantitativamente più o meno rilevante» (Mosconi 1994, p. 404).

Questa definizione, tuttavia, non individua una netta cesura tra l'attività riflessiva dell'uomo rispetto a quella degli altri animali. In tal senso, ad esempio, si sono mossi Max Wertheimer o il controverso Konrad Lorenz nel sottolineare e interpretare alcuni comportamenti animali.⁵ Qualsiasi organismo che si trovi davanti ad una prova, che non è in grado di assolvere immediatamente attraverso forme di comportamento o ereditarie o acquisite in precedenza, ma solo dopo un certo intervallo di tempo non riempito da attività casuali e che implicino da parte sua un riorientamento della condotta, si potrebbe dire che ha manifestato un certo qual tipo di pensiero o di ragionamento.⁶ Questa attività – apparentemente comune come detto ad animali e uomini – implicherebbe tuttavia una inequivocabile *attività simbolica* che segnerebbe propriamente la differenza tra la modalità e la potenza di pensiero dell'essere umano rispetto a quello di tutti gli altri esseri viventi: «I movimenti del pensiero, che nulla posseggono di materiale, hanno luogo [...] in un mezzo che non è costituito dalle cose, ma dalle loro rappresentazioni».⁷ I pensieri utilizzano non oggetti reali, sensibili, ma – per poter operare – delle rappresentazioni degli stessi, le quali non necessariamente debbono possedere un carattere sensoriale. Anzi, il pensiero umano si distinguerebbe per il suo carattere propriamente *astratto*, mediato da rappresentazioni linguistiche utilizzate normalmente sotto forma di *concetti*.

Se dibattute sono le modalità attraverso le quali l'uomo perverrebbe alla concettualizzazione, è comunque indubitabile che la testimonianza prima dell'emergenza piena di questo processo di astrazione e della capacità metasimbolica di utilizzo dei prodotti di questo processo, nonché della consapevolezza di entrambi, si ha con la comparsa della *moneta* (associabile – come vedremo – alla comparsa della scrittura alfabetica).

Solamente nell'antichità greca – e quindi dopo migliaia di anni di sviluppo degli scambi e di una economia che vede nel mercato il luogo di allocazione e ripartizione dei beni – è posto il problema, a livello di coscienza, che le operazioni di astrazione implicite in ogni rapporto di scambio merce contro merce (ossia il fatto di considerare le merci che andavano scambiate secondo un valore estrinseco alle loro caratteristiche fisiche e al loro valore d'uso, ma che rappresentasse astrattamente il valore proporzionale che ne rendesse possibile la loro scambiabilità, secondo un rapporto formale di reciproca estraneità) dovessero essere esplicitate e rese precise al punto da rendere concreta – e quindi facilmente e immediatamente tangibili – appunto la forma astratta della loro scambiabilità.

La nascita e, soprattutto, l'affermarsi dell'uso della moneta realizza la concretezza di questa forma-valore che ogni merce può assumere in uno scambio, rendendo – come detto – tanto semplici quanto precise le transazioni stesse.

Questo passo gravido di conseguenze si verificò per la prima volta nella storia intorno al 680 a.C. verosimilmente in Lidia, ai confini ioni del mondo culturale greco.⁸ [...] La moneta coniatà è forma-valore diventata visibile. È infatti un materiale naturale che porta impresso in ogni forma il fatto di non essere destinata all'uso ma allo scambio e alla rappresentazione del valore.⁹

Dapprima di grande valore, a partire dal V secolo a.C. vennero coniate anche monete di piccolo valore – solitamente di rame – che assunsero il loro ruolo anche nelle transazioni quo-

5 A titolo esemplificativo si rimanda al libro più noto – anche in chiave divulgativa – di quest'ultimo: Lorenz 1967.

6 Si cfr. Boyle 1971, p. 19.

7 Voce «Pensiero» in Hofstätter 1964, p. 168.

8 Come testimonia anche Erodoto (I, 94, 1): «I Lidi [...] primi fra gli uomini di cui abbiamo conoscenza coniarono monete d'oro e d'argento e se ne servirono, e per primi esercitarono il commercio al minuto» (Erodoto 1984, p. 187).

9 Sohn-Rethel 1970, pp. 71-72.

tidiane ed è, quindi, a questa datazione più bassa che l'utilizzo della moneta come regolatore degli scambi commerciali può essere fatto risalire.¹⁰

Grazie all'introduzione della moneta il valore di un bene viene immediatamente astratto e reso calcolabile dal valore delle monete stesse, la quali – a loro volta – implicano da parte di chi le utilizza un lavoro di astrazione che sposti l'attenzione dall'oggetto fisico che stanno maneggiando (dei pezzi di metallo di un certo tipo, con certe effigi, ecc.) all'oggetto sociale che rappresenta: solo la capacità di far contare quell'oggetto fisico *come se* rappresentasse il valore che vi è impresso, solo se si accetta questa astrazione nel suo utilizzo, si può efficacemente impiegare la moneta come immediato regolatore del sistema di scambi.

La moneta, quindi, viene a realizzare e ad implicare un doppio processo di astrazione: verso le merci di cui diviene il misuratore astratto del valore di scambio e verso l'oggetto fisico di cui si serve per rappresentare formalmente il suddetto valore. La moneta spinge il pensiero da un piano concreto ad un piano puramente *formale*, ossia astratto. La moneta garantisce così il massimo grado di *universalizzazione* possibile, ponendosi costitutivamente come scambiabile con ogni merce e per questo rendendo, appunto, universalmente evidente il valore di scambio di ciascuna di esse.¹¹ La diffusione dell'uso della moneta rende altresì tangibile la concreta presenza di un pensiero umano *astratto*, capace di astrazione e di concettualizzazione, quale orizzonte di pensabilità del reale raggiunto dalla cultura umana in una data epoca e in un dato luogo e determinando – a livello metacognitivo – un processo di riflessività attorno a questa capacità concettualizzante propria dell'uomo stesso.

Seguendo pertanto l'input proveniente da Gilles Deleuze e Felix Guattari, quando affermano che «il primo principio della filosofia è che gli Universali non spiegano niente, ma devono invece essere spiegati».¹² in quanto «[...] la filosofia è l'arte di formare, di inventare, di fabbricare concetti»,¹³ potremmo allora forse intendere la filosofia proprio come quella forma di discorso e di pensiero che si è storicamente determinata da tale processo di riflessività attorno alla potenza del pensiero astraente umano; nonché porre una relazione tra l'attribuzione ad Eraclito del conio della parola stessa φιλοσοφία¹⁴ – da intendere nel senso di un *dire intonato al Lógos*, di un parlare *consonante* con quel modo di presentare astrattamente la realtà, di *posare raccogliente* (*die lesende Lege*), che è individuato dal *Lógos* stesso – con il famosissimo aforisma 22 B 90 DK in cui si afferma l'equivalenza tra la capacità di scambiare tutte le cose con il fuoco – simbolo per Eraclito del *Lógos* stesso – con l'analoga possibilità che si attua con le monete: «Tanto le cose tutte sono un baratto in cambio del fuoco, quanto lo è il fuoco in cambio delle cose tutte; proprio come lo sono i beni in cambio dell'oro, e l'oro in cambio dei beni».¹⁵ La filosofia intende pienamente la capacità del pensiero astraente di poter mutare ogni realtà in concetti ed ogni concetto in realtà, esattamente come ogni merce può tradursi in moneta e ogni moneta in merce.

2. La separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale: la filosofia come espressione della classe agiata.

L'affermarsi della moneta, dell'ordine di pensiero da essa implicata, accade – inoltre – in uno spazio politico-sociale ben delimitabile: uno spazio politico-sociale di crisi e di una crisi che si risolverà nella riorganizzazione della sfera produttiva attorno ad una netta cesura tra lavoro

10 Per una prima discussione – con ricca bibliografia – sull'origine e la funzione sociale prima e, in un secondo tempo, economica della moneta si cfr. Lepore 1993, pp. 220-230.

11 Ne consegue che: «Pur non essendo produzione di plusvalore nel senso capitalistico, l'antica produzione delle merci fu la base di una "società sintetica" intesa come formazione sociale in cui la sintesi sociale è data dal processo di scambio dei prodotti come merci, senza basarsi su un modo di produzione comunitario» (Sohn-Rethel 1970, p. 101).

12 Deleuze-Guattari 1991, p. XV.

13 Ivi, p. X.

14 Si cfr., ad esempio, Heidegger 1956, pp. 22-23.

15 Colli 1980, p. 43.

intellettuale e lavoro manuale. Detto di nuovo: la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale si realizza parallelamente al diffondersi dell'uso della moneta, portando con sé, nel medio periodo una svalutazione del lavoro che sarà parte integrante di una certa ideologia del mondo greco classico.

Secondo le tesi di Sohn-Rethel questa divisione sarebbe addirittura da leggersi quale conseguenza dell'affermarsi della sintesi sociale fondata sullo scambio:

Solo nella forma riflessa lo scambio ha carattere di circolazione privata in cui le merci sono proprietà individuale calcolata privatamente; solo in questa determinatezza esso diventa la forma relazionale interna alla società. Di qui si comprende come tutta l'analisi formale dell'astrazione-merce e dell'astrazione-scambio [...] è valida esclusivamente per la circolazione delle merci in forma riflessa, poiché considera lo scambio delle merci come modo di socializzazione e della sintesi sociale risultante dall'appropriazione. Questa è una falsa sintesi, poiché la società perde il controllo sul processo vitale e la forza produttiva degli uomini (cioè la forza dell'autoproduzione umana) si scinde nell'unilaterale lavoro manuale degli sfruttati e nell'altrettanto unilaterale attività intellettuale che è inconsapevolmente al servizio dello sfruttamento.¹⁶

Tesi forse estrema, ma che possiamo leggere anche in altri autori, tanto antichi che moderni.

L'uscita dal cosiddetto medioevo ellenico e il delinearsi delle *poleis* si lega alla ritrovata autosufficienza alimentare delle città stesse e alla conseguente crescita demografica: la produzione di surplus alimentare consente l'implementazione degli stessi scambi che determinano, nel medio periodo, il formarsi di una società e di un ceto mercantile accanto ad un artigianale, nonché di un profondo mutamento – anche culturale, come vedremo – nell'organizzazione del modello produttivo e nei rapporti di forza tra proprietari dei mezzi di produzione e reali forze produttive.¹⁷ Questo surplus produce degli effetti a livello di riorganizzazione sociale («[...] i processi di accumulazione e il sorgere della moneta hanno già determinato l'ampliamento della classe dominante, e la sua organizzazione secondo un altro tipo di rapporti»)18 che sono descritti esemplarmente, in primo luogo, dallo stesso Aristotele.

Nel libro I della *Metafisica*, come noto, lo Stagirita ricostruisce molto succintamente i motivi che hanno portato ad un sapere di tipo disinteressato, slegato da esigenze di tipo pratico, e pone l'origine di tale nuovo modello di conoscenza nella possibilità – manifestatasi per la prima volta in Egitto – dell'esistenza di un gruppo di uomini *liberi da occupazioni pratiche*:

[...] quando già erano costituite tutte le arti di questo tipo [*quelle legate alle necessità della vita*, ndr], si passò alla scoperta di quelle scienze che non sono dirette né al piacere né alle necessità della vita, e ciò avvenne dapprima in quei luoghi in cui gli uomini dapprima furono liberi da occupazioni pratiche. Per questo le arti matematiche si costituirono per la prima volta in Egitto: infatti, là era concessa questa libertà alla casta dei sacerdoti» (*Metafisica*, A 1, 981 b 20-25).¹⁹

Il sapere disinteressato si staglierebbe come il prodotto di un surplus economico che determinerebbe la possibilità di generare una netta separazione tra sfera pratico-manuale e sfera

16 Sohn-Rethel 1970, pp. 102-103.

17 «Gli antagonismi perciò saranno certo *anche* fra possidenti e non-possidenti (chi dispone di un *surplus* per lo scambio è nelle condizioni di ampliare il suo possesso terriero); ma non è questo l'unico rapporto sociale che viene interessato dall'incremento degli scambi: accanto ai rapporti di proprietà, restano infatti modificati anche i rapporti fra la forza-lavoro e i proprietari della forza-lavoro» (Musti 1981, p. 41). Ricordiamo che gli studiosi sembrano escludere la presenza – anche in età arcaica – di quella pratica di scambio del surplus attraverso il dono e descritta esemplarmente da Marcel Mauss (si cfr. Mauss 1923-1924, pp. 155-292).

18 Musti 1981, p. 43. Su questa evoluzione utile strumento introduttivo è ancora rappresentato da Vegetti 1975.

19 Aristotele 2000, p. 7.

intellettuale. Poco dopo lo stesso Aristotele ribadirà come questa separazione si leghi ad una precisa distinzione gerarchica all'interno della società e della sua struttura economico-produttiva:

Ed è per questo [che la sapienza sia da intendere come il possedere le cause prime e i principi, ndr] che [...] chi ha esperienza è ritenuto più sapiente di chi possiede soltanto una qualunque conoscenza sensibile: chi ha l'arte [ossia, chi ha una conoscenza universale, ndr] più di chi ha esperienza, chi dirige più del manovale e le scienze teoretiche più delle pratiche» (*Metafisica*, A 1, 981 b 30 – 982 a 2).²⁰

A questa gerarchizzazione ne consegue una seconda: «Riteniamo anche che, tra le scienze, sia in maggior grado quella che è scelta per sé e al puro fine di sapere, rispetto a quella che è scelta in vista di benefici che da essa derivano» (*Metafisica*, A 2, 982 a 14-17).²¹ Non solo, quindi, le scienze teoretiche sono da considerarsi di grado maggiore delle pratiche, ma il criterio per la gerarchizzazione delle scienze stesse e del sapere è dato dalla distanza che queste mostrano dalla loro spendibilità pratica, ossia dal loro rapporto col piano non esclusivamente del lavoro manuale, ma del lavoro in generale. Conferma ne sia che il possessore della sapienza più alta deve comandare a chi risulta – in questa ottica – meno sapiente (*Metafisica*, A 2, 982 a 17-19).²²

Circolarmente l'argomentazione dello Stagirita ritorna sul medesimo concetto dopo aver riposto nello *stupore*, nello *thaumázein* (su cui ritornerò nella quarta parte di questo scritto) l'origine del filosofare stesso. È un passo assai significativo che credo sia bene leggere per esteso:

Cosicché, se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dall'ignoranza, è evidente che ricercano il conoscere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica. E il modo stesso in cui si sono svolti i fatti lo dimostra: quando già c'era pressoché tutto ciò che necessitava alla vita ed anche all'agiatezza ed al benessere, allora si incominciò a ricercare questa forma di conoscenza. È evidente, dunque, che noi non la ricerchiamo per nessun vantaggio che sia estraneo ad essa; e, anzi, è evidente che, come diciamo uomo libero colui che è fine a se stesso e non è asservito ad altri, così questa sola, tra tutte le altre scienze, la diciamo libera: essa sola, infatti, è fine a se stessa» (*Metafisica*, A 2, 982 b 19-28).²³

Emerge chiaramente una visione della realtà anche valoriale, dove la distinzione sociale tra lavoro intellettuale e lavoro materiale è già all'opera ed anzi, nella sua forma radicalizzata, ha posto nel superamento di ogni finalità concreta l'essenza stessa dell'autentico sapere: l'emancipazione dal bisogno dell'uomo libero – traduciamo, non costretto all'obbligo del lavoro – diviene il criterio di valutazione delle differenti forme di conoscenza. Il guadagno di tale indipendenza dall'indigenza, dal bisogno e dalla fatica del lavoro rendono possibile l'attività ritenuta più libera, e perciò più degna, dell'essere umano. Piano economico e piano sociologico si intersecano a determinare una prospettiva antropologica di gerarchizzazione degli individui secondo valori economico-produttivi ben precisi. La polarizzazione che si delinea è allora quella tra necessità e libertà, bisogno e pieno soddisfacimento di sé: l'uomo autenticamente libero – e di conseguenza anche il sapere di cui è portatore – si definiscono in riferimento alla seconda alternativa di tali polarizzazioni.

20 *Ibid.*, corsivo finale di chi scrive.

21 Ivi, p. 9.

22 Come già accennato questo sapere di grado superiore si presenta come un sapere *universale*, un sapere che deve vertere attorno ai *principi primi*: tale si presenta appunto per Aristotele la *filosofia*.

23 Aristotele 2000, pp. 11-13.

Una ricostruzione delle dinamiche sociali, che accompagnarono il diffondersi della moneta fino all'affermarsi del pensiero filosofico e vicina, ma solamente per certi versi e sotto determinati aspetti, a quella offerta da Aristotele nel primo libro della *Metafisica*, credo sia possibile ritrovarla in una tarda opera di Friedrich Engels, *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*.²⁴ Pur essendo un'opera per molti punti superata – anche perché basata sulle analisi di Lewis Henry Morgan (1818-1881) sull'evoluzione dell'istituto familiare, sorpassate dallo stadio degli studi attuali in materia – per la parte di nostra pertinenza l'interpretazione offerta di alcune tappe del mutamento della società greca si rivela di un certo interesse, proprio per la suddetta vicinanza alle tesi dello Stagirita. In particolare in poche, ma significative pagine, Engels sottolinea gli effetti dell'introduzione della moneta e del potenziamento degli scambi sull'organizzazione dell'originaria comunità tribale greca (ed ateniese in particolare). Riporto quasi per esteso il passo in questione, perché raramente conosciuto e commentato (a differenza della *Metafisica* di Aristotele):

[...] l'economia monetaria, che andava sviluppandosi, penetrò come un acido corrosivo nel modo di esistenza tradizionale delle comunità rurali fondato su un'economia naturale. [...]. Là il modo di produrre il necessario per la vita, modo che di anno in anno rimaneva inalterato, non poteva mai dare origine a conflitti, quali quelli imposti dal di fuori, né alcun antagonismo tra ricchi e poveri, sfruttatori e sfruttati. [...]. Il possesso privato di armenti e di oggetti di lusso che andava affermandosi portò allo scambio tra individui e alla trasformazione dei prodotti in *merci*. [...]. Gli Ateniesi dovettero sperimentare quanto rapidamente, dopo il sorgere dello scambio tra individui e con la trasformazione dei prodotti in merci, il prodotto faccia sentire il suo dominio sul produttore. Con la produzione delle merci venne la coltivazione della terra da parte di individui per proprio conto, e conseguentemente la proprietà fondiaria individuale. Più tardi venne il danaro, la merce universale, con la quale tutte le altre erano scambiabili. Ma, inventando il danaro, gli uomini non pensavano di creare, con ciò, una nuova potenza sociale, la sola potenza universale davanti alla quale tutta la società doveva inchinarsi. [...]. La divisione del lavoro tra i diversi rami di produzione, agricoltura, artigianato, innumerevoli sottospecie dell'artigianato, commercio, navigazione, ecc., si era sviluppata con i progressi dell'industria e dello scambio in maniera sempre più completa. La popolazione si divideva ora secondo le sue occupazioni in gruppi abbastanza saldi [...].²⁵

L'ultima tappa di questa evoluzione è descritta alcune pagine oltre:

Il commercio, l'artigianato e l'artigianato artistico, esercitato sempre su più larga scala mediante il lavoro degli schiavi divennero i rami di produzione dominanti. [...] si sfruttarono prevalentemente gli schiavi e la clientela non ateniese. Il possesso mobiliare, la ricchezza in danaro, in schiavi e navi, crebbe sempre più, ma non fu più ora semplice mezzo per l'acquisto di possesso fondiario, come nei primi tempi dal limitato orizzonte, bensì divenne fine a se stesso.²⁶

Se è vero – come lo stesso Engels sottolinea – che, con la costituzione soloniana del 594 a.C., la proprietà privata diventa il discrimine per commisurare i diritti e i doveri dei cittadini ateniesi e che, di conseguenza, le lotte politiche successive furono volte verso l'apertura degli uffici pubblici ad ogni cittadino (a partire dalla nuova costituzione di Clistene, 509 a.C.), l'ultima annotazione riportata testimonia come l'orizzonte di queste lotte si stagli entro un ambito che vede come loro immutabile fondamento la divisione tra lavoro manuale (esercitato da un numero sempre crescente di popolazione schiavile) e la sua direzione, interpretando sotto una nuova luce quella distinzione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale mostrato precedentemente da Aristotele. Lo schema aristotelico e la ricostruzione di Engels ci consegnano una società greca, ed in particolare quella ateniese, nella quale il lavoro, anche

24 Engels 1884.

25 Ivi, pp. 139-141.

26 Ivi, pp. 144-145.

libero, è condannato dai valori che sono divenuti dominanti a seguito di quella evoluzione sociale testé descritta.²⁷

La differenza più rilevante è, tuttavia, che mentre Aristotele pensa al pensiero filosofico come un fenomeno emerso in processo di continuità, di stadi di sviluppo che liberano progressivamente l'uomo dalla necessità per consegnarlo ad un orizzonte di pensiero totalmente autonomo e autosufficiente, Engels fa riecheggiare quelle cesure e rotture sociali di cui la stessa filosofia sarebbe figlia e che sono state inquadrare in modo puntuale da Benjamin Farrington.²⁸ La filosofia sorge come sapere diverso rispetto a quello elaborato dalla cosiddetta scuola di Mileto e non – come pensava Aristotele – come sua continuazione: non ne è la continuazione evolutiva perché, mentre la riflessione dei milesi nacque dalla «[...] applicazione di idee derivate dalla tecnica della produzione all'interpretazione dei fenomeni dell'universo»,²⁹ il pensiero metafisico platonico-aristotelico si originò proprio da quella rottura sociale – a cui accennava Engels – che produsse la separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale e che Aristotele ha poi raffigurato nel suo primo libro della *Metafisica* come articolazione naturale del sapere umano. Ad un sapere pratico, nel senso che «il loro [dei Milesi, ndr] criterio di verità era la pratica coronata da successo»,³⁰ ad un sapere che aveva innalzato (nel corso del V sec. a.C.) a metodo di analisi della natura e dei suoi fenomeni quel modello di conoscenza pratica insito nella tecnica,³¹ venne a sostituirsi un altro modello di sapere che nacque proprio dal divorzio, determinatosi a livello sociale, tra mano e intelletto, tra *techné* e *sophia*.

Tesi forte, come detto, ma corroborata per certi versi dalle successive analisi di Jean-Pierre Vernant e Pierre Vidal-Naquet.³² L'unità della *polis* serve a garantire l'articolarsi della complementarità reciproca delle attività dei loro membri, determinata dalla progressiva divisione ad articolazione del lavoro.³³ Riconoscere però questo elemento, proprio della riflessione politica del pensiero greco classico, significa al contempo riconoscere come «[...] les activités de métier, limitées à l'économique, sont extérieures à la société politique»,³⁴ che – tradotto – significa ricondurre al piano politico la dimensione essenziale della esperienza umana, con conseguente squalifica per il livello economico-produttivo, pratico. La dimensione del bisogno risulta, inoltre, ancor più squalificante se ricondotta, per il suo soddisfacimento, all'utilizzo di una tecnica che, piuttosto che conformarsi alla natura, all'ordine naturale, si sottrae ad esso, lo muta, lo plasma. Una gerarchizzazione dei cittadini appare sullo sfondo di questa lettura delle attività umane che rispecchia quella precedentemente analizzata nel pensiero aristotelico. Ed è proprio tale ordine politico, sociale ed economico che, portando il lavoro intellettuale a separarsi da quello materiale, che sarà per altro sempre più appannaggio del diffondersi della manodopera servile,³⁵ condurrà dapprima alla condanna della tecnica e del lavoro nell'età classica, e quindi a quella rimozione di un «pensée technique véritable»,³⁶ sperimentale, che impedirà – secondo i due autori – lo sviluppo in Grecia di una adeguata tecnologia.

27 Sulla denigrazione del lavoro libero da parte del cittadino ateniese si cfr. anche *ivi*, pp. 146-147.

28 Farrington 1947, pp. 157-249.

29 *Ivi*, p. 163.

30 *Ivi*, p. 164.

31 «Ogni esperienza pratica umana acquistò un duplice carattere, poiché, mentre continuò ad essere un metodo tradizionale per raggiungere un delimitato fine pratico, nel tempo stesso divenne una spiegazione della vera natura dei fenomeni cosmici. I processi che gli uomini controllavano sulla terra, divennero la chiave per comprendere l'intera attività dell'universo» (*ivi*, p. 165). Si cfr. anche p. 171.

32 In particolare nel loro Vernant-Vidal Naquet 1985: *Travail & esclavage en Grece ancienne*, Editions Complexe 1988 (ma in altra edizione 1985).

33 E occorrerà ritornare anche sull'incidenza che l'attestarsi delle istituzioni tanto giuridiche che politiche avranno per il definirsi di alcune tecniche argomentative che determineranno l'emergenza di un pensiero logico-dialettico (*lógos*).

34 *Ivi*, p. 16.

35 *Ivi*, pp. 62, 64-65.

36 *Ivi*, p. 57.

La filosofia emergerebbe dunque, in questo ambito socio-economico, come un peculiare ordine di discorso che vorrebbe contrastare quella *tecnicizzazione* della parola che il movimento sofista andava realizzando proprio a coronamento di quel processo di democraticizzazione della *polis* ateniese che, lo si è visto, rappresentava l'unico luogo possibile di coesione sociale, nella sua crescente articolazione e differenziazione economico-produttiva. Da un lato il sedimentarsi e l'istituzionalizzarsi delle pratiche politiche e giuridiche, delle loro procedure – anche veritative, ossia di giustificazione delle tesi asserite dai contendenti –, andava a contribuire al definirsi di un sempre più puntuale modello di razionalità argomentativa (il *lógos*, appunto), dall'altro correva il rischio del ridurre tale pratica di pensiero ad una *tecnica*, al piano della *techné*.³⁷ La filosofia – col suo disprezzo del lavoro, dell'attività manuale – tenta di riproporre un modello di sapere di ordine diverso. Scrive a riguardo Giorgio Colli: «Amore della sapienza non significava infatti, per Platone, aspirazione a qualcosa di mai raggiunto, bensì tendenza a recuperare quello che già era stato realizzato e vissuto». ³⁸ La filosofia appare da un lato come un fenomeno – in tal senso – di decadenza, per lo stesso Platone, rispetto all'età della sapienza, all'età dei sapienti, poiché è quell'ordine veritativo che nasce dalla cesura che le dinamiche socio-economiche e politiche appena descritte hanno prodotto all'interno della *polis* (e ricordiamo, secondo la nota lezione di Foucault, l'intrinseco legame che sempre lega ordine di potere, ordine del discorso e ordine della verità); dall'altro – e proprio come mossa attuata dallo stesso Platone, consapevole di tale decadenza, ne è al contempo il tentativo di una sua restaurazione, sebbene su altri presupposti logici, quelli – paradossalmente – istituiti dall'emergenza di un uso tecnico della parola (la *dialettica* come arte della discussione).³⁹ Ecco spiegabile, allora, il senso dell'analisi di Jean-François Lyotard

37 La dialettica spiegherebbe per Colli il passaggio da un pensiero sapienziale ad un pensiero di ordine razionale, intendendo per dialettica: «[...] arte della discussione reale, tra due o più persone viventi, non escogitate da un'invenzione letteraria» (Colli 1975, p. 73). La dialettica si legherebbe al carattere agonale da un lato e all'emergenza di una formalizzazione astratta del pensiero dall'altra.

38 Ivi, pp. 13-14.

39 È forse opportuno richiamare, su questo punto, la ricostruzione fatta da Giorgio Colli sull'emergenza del pensiero dialettico da una progressiva *laicizzazione* del pensiero sapienziale. Questa ricostruzione potrebbe inoltre essere anche autonomamente utilizzata come percorso introduttivo attorno alla nascita della filosofia proprio sulla scorta dei testi pubblicati dallo stesso Colli sull'argomento. Mi riferisco al già citato Colli 1975 nonché a Colli 1977. Come noto, Colli delinea un'origine del pensiero greco a partire dal carattere *agonale* che caratterizzerebbe lo stesso pensiero sapienziale. Essendo il sapere originario un sapere ritenuto di origine divina e comunicato agli uomini mediante divinazioni, le parole pronunciate dalla divinità attraverso alcune figure straordinarie, possedute dalla divinità stessa che le ha ispirate (gli oracoli, anzitutto), appaiono agli esseri umani oscure, quasi incomprensibili. La sfida è tra la divinità e l'uomo che deve decifrarne il messaggio: al centro dell'agone è posta la capacità di quest'ultimo di cogliere il senso della rivelazione divina. Fondamentale appare l'opera esercitata dal dio greco della sapienza, Apollo, che nel suo parlare obliquo, per bocca della Pizia ad esempio o degli oracoli, accenna più che indicare chiaramente il contenuto di quella stessa sapienza che sembrerebbe offrire ai mortali. Dio crudele, Apollo lancia agli uomini la sua sfida: questi ultimi devono cercare di districare il filo di quella sapienza contenuta nei suoi messaggi, ma sempre a rischio della propria vita. In epoche successive la sfida si mantiene ancora tra la divinità e l'uomo, ma in un ambiente che appare per certi versi laicizzato o in via di laicizzazione: è – esemplare – la sfida che la Sfinge (e con lei, quindi, ancora il dio al quale la Sfinge rimanda, Apollo) lancia ai passanti dalle mura di Tebe. Ed è comunque, occorre ricordarlo sempre, una sfida mortale. La sfida per la sapienza richiede un impegno totale dell'uomo che mette in gioco, nel tentativo di comprendere le parole della divinità tutto se stesso, al punto da morirne (Sull'aspetto crudele e tremendo di Apollo rimando anche a Detienne 1998). In una terza fase la sfida assume una connotazione del tutto laica: scompare ogni riferimento divino e la sfida sarà tra uomini per la supremazia del titolo di sapienti. Gli enigmi che si rimandano l'un con l'altro appartengono a questa dimensione agonale dell'*enigma* e della nascita propriamente della filosofia in Grecia. *Essere sapienti* significa saper *sciogliere gli enigmi* che altri pongono, indipendentemente dal contenuto conoscitivo di questi. Permane ancora, comunque, la dimensione mortale e tragica della sfida. Staccandosi da ogni riferimento divino l'irrelevanza del contenuto dell'*enigma* da sciogliere balza quasi in primo piano: è il titolo formale di sapiente ciò che l'*enigma* deve mostrare, non un particolare contenuto carico di un qualche significato fondamentale (a riguardo Norbert Elias ha sottolineato la gravità della perdita di status nelle piccole comunità: l'osservanza delle ritualità hanno, in questi ultimi contesti sociali, anche il significato di simboli di status che garantiscono dall'incertezza e dal pericolo. La perdita dello status si lega alla perdita di stabilità nelle relazioni reciproche e quindi all'aprirsi di un possibile mortale pericolo. Si cfr. Elias 1984, pp. 34-35). Infine, l'ultima fase è quella delle dispute propriamente filosofiche, a colpi di argomentazioni logico-dialettiche, in un contesto non solo pienamente laicizzato (i tribunali, l'*agorà*), ma anche cauterizzato dal pericolo mortale che in precedenza – come visto – aveva caratterizzato l'orizzonte di tali dispute. Al tempo stesso vi è una sorta di progressiva interiorizzazione del conflitto uomo-dio, della disputa tra l'uomo e il divino: l'*enigma* – in tutta la sua evoluzione, appena descritta – può

secondo il quale la filosofia sarebbe nata da una crisi di *senso*.⁴⁰ La filosofia sorge, con Platone, connessa alla crisi della polis greca di Atene e della sua cultura, letta evidentemente in una certa ottica aristocratica: è la fine dell'età dei sapienti e la filosofia, nella visione iperuranica di Platone, ne potrebbe essere per certi versi la compiuta rappresentazione nostalgica.⁴¹ Sintetizza Sohn-Rethel: «[...] la genesi del pensiero discorsivo verso la sua piena autonomia concettuale si estende da Talete ad Aristotele, lungo l'arco di tre secoli, e si compie quando il fondamento dell'esistenza della polis diventa problematico e la polis stessa comincia a disgregarsi». ⁴² La filosofia come prodotto, pertanto, della classe agiata.⁴³

Un fattore decisivo è però sorto, nel frattempo, a porre una cesura non più rimarginabile tra l'età dei sapienti e quella dei filosofi: l'avvento della scrittura alfabetica greca.

3. L'avvento della scrittura alfabetica: dall'oralità, alla scrittura, dal *mythós* al *lógos*.⁴⁴

La cultura pre-filosofica può essere definita come una cultura sapienziale legata, in particolare, a due fattori: il *mito* e il *rito*.

Mythós in greco vuol dire *parola* e quindi, per traslato, *racconto*. Si tratta, evidentemente, di un racconto particolare e non tanto – o non solo – per i contenuti, ma per l'esemplarità di cui questi racconti si fanno portatori. Vediamo di comprenderne la genesi.

La struttura temporale della mentalità arcaica, come noto, sarebbe stata non lineare, bensì ciclica. La realtà terrena si sarebbe originata attraverso un processo di creazione o emanazione attuato da entità e forze sovraumane che avrebbero continuato ad albergare e regolare l'organizzazione del cosmo stesso (come già visto anche nella tesi di Colli sull'origine del pensiero sapienziale). Era in altri termini un fattore, una forza superiore alla natura stessa – ma allo stesso tempo ad essa costantemente correlata – a governare, a dare ordine e senso alla realtà degli uomini. Questo intervento costante ed ininterrotto di regolazione e ordinamento del cosmo era inoltre intuibile, per la mentalità arcaica, nella temporalità ciclica che presiedeva il disporsi di ogni evento naturale: l'alternarsi, ad esempio, del giorno e della notte, o il ritorno delle stagioni. Il perpetuarsi dell'ordine ripetitivo degli elementi naturali, detto altrimenti, avrebbe offerto uno schema di inquadramento degli accadimenti attorno al quale sarebbe emersa quella che è stata chiamata *ontologia arcaica*.⁴⁵

Questa ontologia – evidentemente non formulata in un linguaggio teorico ma, come vedremo, attraverso simboli, miti e riti – avrebbe teso a trasporre la temporalità concreta, linea-

anche essere inteso, in questo senso, come la rappresentazione simbolica, in forma appunto interiorizzata e astratta della lotta mortale col dio, ma per la conoscenza della natura, del cosmo e dei suoi segreti. La testimonianza di Simplicio riportata in 28 A 20 DK rammenta, in tal senso, come gli antichi «[...] avevano l'abitudine di esprimere le loro teorie in forma enigmatica» (Giannantoni 1979, p. 254). L'*oscurità* attribuita alla forma espressiva di Eraclito o di Parmenide sarebbe facilmente spiegabile riconducendo il loro pensiero e le loro forme espressive a questo modello sapienziale. È infine interessante notare come anche nella cultura indiana delle origini sia presente il gusto di esprimersi in maniera simbolica ed enigmatica, come testimonia l'inno I, 164 del *Rgveda*. Si cfr. Papesso s.i.d., pp. 104-108. A titolo d'esempio riporto la strofa 11: «Questa ruota dell'Ordine dai dodici raggi, non (destinata) a consumarsi intorno al cielo. Qui, o Agni, stanno sette cento venti figli a coppie» (ivi, p. 106). La facile soluzione è l'anno di dodici mesi con la somma di giorni e notti che ammontano a 720.

40 Lyotard 2012.

41 La stessa figura di Socrate elaborata da Platone sarebbe interpretabile come un prodotto funzionale alla esposizione del proprio pensiero.

42 Sohn-Rethel 1970, p. 103.

43 Se la filosofia nasce originariamente come espressione culturale della classe agiata sarebbe interessante e doveroso riflettere seriamente sulla necessità di un suo oltrepasamento prospettata da Marx nella notissima undicesima *Tesi su Feuerbach*, nonché sulle forme della sua fine – forse segnate già in questo inizio: la scienza marxiana (Althusser), il prospettivismo dell'Oltreuomo nicciano, l'archo-genealogia di Foucault, la filosofia del linguaggio, per citarne solamente le più note.

44 Da un punto di vista didattico, una esemplificazione molto chiara e puntuale delle tappe e delle difficoltà di questo passaggio è offerta dal capitolo II di Havelock 1996, pp. 23-40.

45 Sulla ontologia del pensiero primitivo, implicita nella concezione ciclica della temporalità, ancora imprescindibile Eliade 1949.

re, della quotidianità, in un piano temporale diverso: quello appunto della ripetizione, dell'*eterno ritorno dell'uguale*. Dire *eterno ritorno dell'uguale* significava pensare agli accadimenti della vita umana non come ad eventi unici ed irripetibili, bensì come costante riproporsi di casi che avevano la loro origine – e il loro senso – in episodi mitici occorsi in un Tempo originario (ossia in un extra-tempo) e ai quali era opportuno rinviarli per dare loro una logica. Il tempo, in altri termini, riproponeva eventi archetipi, originari, che come tali risultavano esemplari nella loro eternità: rapportarsi efficacemente alla realtà significava allora, sempre per la mentalità arcaica, stabilire un rapporto efficace con quegli eventi originari e riattivarli costantemente, ri-produrli, ripeterli. In virtù della *ripetizione* e della *partecipazione* di un modello esemplare un oggetto o un atto acquisiva *realtà*. La consistenza ontologica – e quindi il valore e il senso – della realtà umana venivano pertanto posti in una relazione di dipendenza da un piano metafisico superiore al quale sarebbero da associare una serie di miti, e di riti a questi connessi, presenti in tutte le civiltà rurali arcaiche.

I riti avrebbero consentito, di conseguenza, proprio la riattualizzazione dei modelli di accadimento archetipi, avvenuti in un passato originario, permettendo in questo modo agli uomini di riappropriarsene, inserendosi armoniosamente nel ripetersi eterno del cosmo. La riattualizzazione rituale di questi modelli esemplari, rivelatisi agli uomini in un Tempo originario, sarebbe stata alla base della rigenerazione periodica tanto del cosmo quanto della stessa comunità umana, come era possibile evincere ancora nel poema esiodeo *Le opere e i giorni*, senz'altro debitore di questi presupposti metafisici. Il lavoro dell'uomo, per avere successo, anzi per svolgersi secondo giustizia (*dike*), doveva armoniosamente inserirsi in questa ciclicità (vv. 230-231, 306-307 e 458-464). Essere giusti significava inserirsi nella ripetizione.⁴⁶

Il racconto in quanto *mito* sarebbe allora da leggersi come intimamente connesso al *rito*, ovvero a quella dimensione esperienziale sostanzialmente sacra, che abbiamo appena tratteggiato. Nel rito, abbiamo detto, si cercava la riattivazione di forze ed energie positive, o la ripetizione di gesti che – proprio perché originari e quindi posti in essere dalla stessa divinità all'origine del mondo – venivano ritenuti da sempre efficaci, ossia, da un certo punto di vista forse un po' impreciso, *veri*. I racconti esposti dai *miti* si proponevano pertanto, nelle culture orali delle origini, come veicolo di trasmissione di modelli rituali di interpretazione e manipolazione dei fenomeni reali attorno ai quali erano incentrati, reimmettendo costantemente in circolazione quegli elementi culturali attorno a cui una comunità aveva edificato queste stesse ritualità. Riprodurre, attraverso la narrazione orale e il rito, un mito significava, dunque, ripetere l'azione che si era dimostrata in un tempo pregresso, oramai immemore ed inaccessibile, in qualche modo efficace; significava ripetere una forma di conoscenza e controllo che, quella particolare azione (o parola) che il mito descriveva (o riproponeva), aveva avuto sulla realtà e che, stante la ripetizione della realtà secondo una concezione ciclica della temporalità, avrebbe continuato ad avere.⁴⁷

Il mito verrebbe quindi a presentarsi come una originaria forma di conoscenza che metteva in relazione un certo *ordine*, *immutabile* e *ciclico*, della realtà, con certe ritualità efficaci per l'interazione con questo stesso ordine: l'elemento unificatore sarebbe stato rappresentato da quella dimensione divina che veniva pensata come origine tanto della realtà e del suo ordine (a temporalità ciclica), quanto delle ritualità. La parola rituale riattivava la forza originaria, primigenia, divina, della realtà, la riattualizzava, rendendo presente qualcosa di assente.⁴⁸ Schema-

46 Su questi ultimi aspetti mi permetto di rinviare al mio Dagradi 1999.

47 Secondo Norbert Elias (Elias 1984, pp. 34-35) tale formalizzazione e ritualizzazione dei rapporti tra uomini e spiriti, tra piano divino e piano umano, sarebbero tesi a contenere l'insicurezza e il pericolo: quanto maggiore è il livello di insicurezza e pericolo percepito, tanto maggiore diventa l'osservanza scrupolosa dei rituali. Sull'istituzione di regolarità come tentativo di contenimento dal pericolo del divenire e dalla minaccia della casualità si cfr. anche Severino 2002.

48 Occorre tener ben presente, inoltre, che «uno dei dogmi della logica mitopoietica è la mancanza di distinzione di similarità e identità: "essere simile" equivale a "essere"» (Jacobsen 1946, p. 233). Detto altrimenti: attraverso l'individuazione di tratti di somiglianza con i protagonisti di un mito, gli uomini che compivano un rito – e lo riattivavano, quindi – erano resi *ontologicamente identici* ai suoi protagonisti. L'identificazione con il dio comportava il ri-

ticamente potremmo raffigurare il mito come quell'elemento simbolico (culturale) in grado di connettere efficacemente due piani della realtà e della temporalità:



Nel corso del VI-V secolo a.C. il sapere del *lógos* venne progressivamente ad emergere come sapere altro rispetto al sapere del *mythós* – anche in termini di dislocazione sociale e spaziale nella città, ponendosi il primo, come già accennato nel paragrafo precedente, quale sapere del *demos* emergente e delle istituzioni che nell'*agorà* andavano a delinearsi e ad affermarsi, ed il secondo, viceversa, come sapere dell'aristocrazia e dell'acropoli.

Fattore rilevante di questo passaggio, e per certi versi decisivo, che accompagna e sostiene i paralleli cambiamenti economico-sociali di cui si è detto, è l'avvento della *scrittura alfabetica* come veicolo di trasmissione della cultura in sostituzione della trasmissione orale.

Nell'affrontare il problema del passaggio dall'*oralità* alla *scrittura*, seguiremo in particolare le preziose indicazioni fornite dallo studioso statunitense Eric A. Havelock (1903-1988) nei suoi scritti. In particolare Havelock si è soffermato su quel processo di *astrazione* rispetto al contenuto oggetto di scrittura, che è parallelo e contemporaneo alla comparsa della moneta (che ricordiamolo è, anzitutto, un *simbolo*) ed al processo di astrazione della regola di scambio rispetto al carattere particolare dei beni interessati allo stesso. Detto altrimenti, come la compravendita con monete giudica – lo si è visto nel primo paragrafo – il valore di un prodotto facendo astrazione delle sue caratteristiche per oggettivarlo in una misura che può immediatamente essere rapportata ad altri prodotti, così la scrittura produrrebbe un processo di astrazione rispetto al contenuto culturale trasmesso nella comunicazione, in particolare attraverso il mutamento di alcune caratteristiche implicite nella diversa forma di trasmissione culturale che la scrittura stessa introdurrebbe rispetto all'*oralità*.

Vediamo anzitutto alcune delle tecniche compositive della cultura orale, sottolineata dallo stesso Havelock. La trasmissione avviene mediante *poemi* in quanto incentrati sull'ausilio del verso, ossia del *ritmo* – e dell'accompagnamento con strumenti a corde – come primo elemento di facilitazione per la rimemorazione dei contenuti che si dovevano trasmettere. Questa poesia era inoltre *ripetitiva* e *ridondante*, sempre per facilitare la trasmissione e la memorizzazione (in primo luogo per l'aedo, in seconda istanza per il suo pubblico) di quanto veniva trasmesso. Anche l'uso di *formule* e di *scene tipiche* agevolava la memorizzazione. La struttura ritmica della poesia vincolava il poeta e l'uso sia di *formule* che di *espressioni fisse* (*epiteti costanti* a delineare dei veri e propri *formulari*) facilitavano la sua opera. Altro ausilio, come detto, era quello dell'elaborazione di *scene tipiche*, ovvero la presentazione di situazioni ricorrenti in modo pressoché identico.

Il testo scritto rompe questi modelli di memorizzazione e trasmissione del pensiero, poiché permetteva, anzitutto, di rendere *oggettivo*, presente come *oggetto* ciò di cui si parlava. Con l'utilizzo della scrittura si tradusse il contenuto del pensiero *in un oggetto fisico* che veniva *posto dinnanzi all'emittente del messaggio*. Ponendolo di fronte al soggetto, *lo si pose al contempo in una distanza* nella quale il soggetto stesso poté vederlo in modo *libero* e quindi esercitare

torno del dio nel pieno della realtà quotidiana, il suo agire ordinatore in essa e nell'attualità del momento. Da qui l'efficacia del rito stesso.

49 È il modello interpretativo presentato, ad esempio, da Philippon 1944.

su di esso un'azione di ripensamento, di *critica*. Detto ancora, la distanza che si venne ad instaurare tra l'oggetto, il supporto della scrittura, e il soggetto emittente determinò il delinarsi di una distanza tra il contenuto del pensiero e lo stesso soggetto pensante: non fu più richiesto quel fenomeno, costitutivo della oralità, di *identificazione* con quanto veniva comunicato, che risultava essere uno degli strumenti fondamentali per garantire la memorizzazione di un contenuto e, quindi, il fatto che fosse tramandato correttamente alle generazioni successive in forma immutata. Nacque, oltre alla possibilità di criticare ciò che era scritto, di modificarlo, di cambiarlo (in meglio o in peggio, si badi), anche *la possibilità del confronto tra casi diversi* e l'istituzione pertanto di generalizzazioni, ovvero di *astrazioni* (come abbiamo visto accadere per la moneta).⁵⁰

In connessione con l'evoluzione delle strutture politiche e l'importanza crescente che l'uso della parola efficace veniva ad assumere nell'agone assembleare, nonché nelle procedure giuridiche ai loro albori (e in connessione anche, ricordiamolo, con quel processo di progressiva laicizzazione dell'*enigma*, che offriva la formalizzazione di strumenti per avere la meglio nelle dispute), anche le procedure logico-argomentative che la scrittura veniva a formalizzare si imposero progressivamente sulle altre modalità di formazione e comunicazione del sapere. L'insieme di tali procedure saranno infine individuate come *razionali*, ovvero caratterizzate da una trama logica di connessione degli elementi che le formano, ed aventi un potere giustificativo maggiormente probante rispetto ad altre. È questo propriamente l'orizzonte di passaggio dal *mythós* al *lógos*.

Diviene allora comprensibile – in questo contesto di emergenza – la lettura etimologica proposta da Martin Heidegger del termine *lógos*.⁵¹ Rimandando la sua origine al verbo *légein*, quest'ultimo non intende solo il *parlare*, ma più radicalmente intende un'azione di selezione e messa in custodia del raccolto che lo designerebbe come *il posare raccogliente*: detto nuovamente, il *lógos* rappresenterebbe la conclusione di un'azione che raccoglie, seleziona qualcosa per conservarlo, per preservarlo dalla dispersione, poiché lo ritiene evidentemente importante. Il *lógos* appare, quindi, come quell'agire che soppesa ciò che ha di fronte (azione critico-selettiva), *astraendo* da questo ciò che è essenziale e rilevante per custodirlo: ecco perché questo termine potrà andare ad indicare proprio l'azione di *astrazione* e *concettualizzazione* che compie il pensiero umano e su cui rifletterà proprio la filosofia nel tentativo di chiarirne le procedure e la portata del suo utilizzo. Il *lógos* può passare ad indicare la *ragione* umana solo partendo dalla comprensione di questo suo etimo.

La comprensione del passaggio dal *mythós* al *lógos* può essere efficacemente inteso anche prestando attenzione allo slittamento semantico subito dalla parola greca *áletheia* (ovvero, *verità*).

Come noto, infatti, originariamente i poeti erano soliti indirizzare, all'inizio dei componimenti, delle invocazioni alle Muse, figlie di *Mnemosyne*, ossia Memoria. Questo appare logico se lo colleghiamo a quanto detto sull'importanza essenziale che la memoria ha per ogni cultura orale: la parola *corretta*, la parola *vera* è quella *ricordata* esattamente, capace pertanto di ripristinare nel presente e ciclicamente i miti e le ritualità opportune. Il termine *á-letheia*, come *verità*, è allora, nella forma particolare della temporalità delle culture orali, il *non-dimenticare* (da *lanthàno*, nascondo). Memoria deve conservare *ciò che è, ciò che è stato, ciò che sarà* (ossia *le cose del presente, del passato e dell'avvenire; ta eonta, ta proeonta, ta esomena*) e portatore di questo sapere arcaico appare il *sapiente* (il poeta, l'aedo, l'oracolo), letteralmente colui che sa, colui che è in possesso delle chiavi di accesso al vero, ossia alla *parola efficace*.

Solamente a partire da questo quadro diviene comprensibile il processo di laicizzazione del contesto di utilizzo del *lógos*, della parola-efficace, che abbiamo precedentemente introdotto.

50 Ricordiamo che ad Atene, tra il VI e il V sec. a.C., compare – sotto forma di rotolo di papiro – il libro. Nel V sec. a.C. è quindi possibile ipotizzare una regolare circolazione in città di testi scritti, sebbene occorra non sovrastimare tale fenomeno. Si cfr. a riguardo Canfora 1996 (in part. pp. 645-649).

51 Heidegger 1951.

Lo stabilizzarsi di istituzioni politiche (l'assemblea dei migliori) e giuridiche (la definizione di procedure di giudizio regolamentate), la laicizzazione della sfida dell'enigma per il primato di sapiente, l'introduzione della scrittura e del suo pensiero astratto richiedono tutti un uso costante, ma diverso, della parola per convincere, spiegare, chiarire. Il concetto di razionalità, di *lógos* come modello di parola, di discorso legato a particolari procedure di organizzazione del pensiero emerge allora, progressivamente, in questo processo storico combinato. Il *discorso vero* a questo punto indicherà un discorso che giunge a mostrare qualcosa attraverso un particolare percorso (un *metodo*) che – come detto – raccoglie e posa alla luce, *porta allo scoperto* la realtà nella sua consistenza ultima e fondante, che arriva a mostrare l'essenzialità della realtà. Ecco, allora, che il concetto di *áletheia* andrà a significare – in relazione all'uso delle procedure *logiche*, del *lógos* – appunto il *far uscire allo scoperto*, il *portare in piena luce*, da un originario nascondimento, l'essenziale di ciò su cui si sta discutendo, ragionando. Proprio in questo *disvelamento* dell'essenziale, la filosofia si proporrà – con Platone ed Aristotele, anzitutto – come quella attività di creazione di *universalità* di cui abbiamo già parlato in precedenza e che possiamo ora intendere da questo nuovo punto di vista. La filosofia si propone, fin dal suo sorgere, come l'orizzonte della '*messa in comune*' di qualcosa tra le esperienze degli uomini (pensiero *concettuale* del *lógos*), che solo la scrittura alfabetica – per quanto mostrato – rende definitivamente possibile e praticabile. Di questo si *stupivano* i primi pensatori greci.⁵²

4. Lo stupore come origine del pensare filosofico.

È noto e assai commentato il passo platonico del *Teeteto* (155d), dove viene posta in evidenza – per la prima volta, in modo esplicito – la relazione tra filosofia e stupore, meraviglia: «[...] ciò che provi [*Socrate si sta rivolgendo a Teeteto*, n.d.r.] – la meraviglia [*thaumázēin*] – è un sentimento assolutamente tipico del filosofo. La filosofia non ha altra origine che questa e, a quanto pare, chi ha definito Iride figlia di Taumante non ha tracciato una cattiva genealogia».⁵³ Sia Platone che, successivamente a lui, Aristotele («Infatti gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia [...]», *Metafisica*, A 2, 982 b 11-13)⁵⁴ motivavano l'origine della stessa filosofia tramite il concetto di *stupore*, *thaumázēin*.

Di che cosa provavano stupore possiamo tentare ora di individuarlo, anche sulla scorta della lezione di Martin Heidegger (1889-1976).⁵⁵ Lo stupore a cui giunge la filosofia greca, in quanto filosofia, è quella della capacità di concettualizzazione dell'uomo. Dire – con Parmenide – che pensare era mettere qualcosa nella forma dell'essere, accoglierlo come orizzonte della concettualizzazione umana, significava cogliere – in una terminologia ancora oscura e ambigua – ciò che Gottlob Friedrich Ludwig Frege (1848-1925) ha successivamente puntualizzato come carattere costitutivo del linguaggio umano e, pertanto, dell'uomo stesso: il suo dire-pensare (*lógos*) fa apparire, mostra la realtà in un determinato modo e non in altri; il dire-pensare (*lógos*) dell'uomo fa sussistere l'ente e lo mostra riunendolo secondo una certa denotazione configurante e non altre. Tale è il potere del linguaggio-pensiero (*lógos*) umano, il suo potere astrante e concettualizzante di cui Platone e Aristotele – per primi – si stupirono: lo stupirsi del dispiegarsi del *lógos* originario come *posare-raccogliente*.

Ci si stupisce che l'essere dell'ente è ed è così («[...] tutti cominciano dal meravigliarsi che le cose stiano in un determinato modo», *Metafisica*, A 2, 983 a 12-14):⁵⁶ ossia liberato da tutta la sua concretezza, soggettività, transitorietà; che c'è qualcosa che permane e che il pensiero astrante coglie ponendolo in una classe di equivalenza, che egli stesso crea, e determinata dai caratteri essenziali dell'oggetto, istituita dallo stesso *lógos* per rendere certi oggetti univer-

52 Per una ricostruzione della storia della filosofia legata allo *stupore* archetipo, seppur da una prospettiva differente da quella dello scrivente, si veda Hersch 1981.

53 Platone 1994, p. 69.

54 Aristotele 2000, p. 11.

55 E sintetizzata nella già citata conferenza *Was ist das – die Philosophie?*, che potrebbe costituire un ulteriore banco di prova come lettura conclusiva del percorso qui presentato.

56 Aristotele 2000, p. 13.

salmente scambiabili tra di loro e sulla scorta delle proprie necessità. Perché «[...] l'esperienza è conoscenza dei particolari, mentre l'arte è conoscenza degli universali» (*Metafisica*, A, 1, 981 a 15-16).⁵⁷ Ci si stupisce, dunque, che al pensiero astratto, al pensiero del logos, al pensiero reso possibile anche mediante la scrittura, sia possibile concettualizzare gli enti, sia possibile vederli sotto la luce dell'universale, del concetto universale che li esprime: che tutti i caratteri di un ente appaiano in una unità, per cui – seguendo Eraclito – diventa lecito dire che *tutto è uno*, che tutto è assemblato dal *lógos* in una unità e posta davanti alle menti di tutti. Ci si stupisce, quindi, che in questo apparire dell'essere dell'ente, la denotazione sia condivisibile dal pensiero di tutti (*omologhía*): *l'in-tesa unisona* del *Sophón*, su cui Platone e Aristotele si interrogeranno.

In questa modalità dell'apparire, risulta anche nuovamente pensabile – da una ulteriore prospettiva – il carattere di *s-velamento*, di *dis-ascondimento* di *áletheia*, della verità che esce allo scoperto, che si mostra e che mostra *cio-che-davvero-è*, l'ente appunto: «[...] la verità è soltanto ciò che il pensiero crea, tenuto conto del piano di immanenza che esso si dà per presupposto e di tutti i tratti di questo piano [...]: pensiero è creazione [...]».⁵⁸

57 Ivi, p. 5.

58 Deleuze-Guattari 1991, p. 44.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele 2000: ARISTOTELE, *Metafisica*, tr. it. di Giovanni Reale, Bompiani, Milano 2000.
- Boyle 1971: D. G. BOYLE, *Language and Thinking in Human Development*, Hutchinson, London 1971, tr. it. di Rino Rumiati, *Mente e linguaggio*, Il Mulino, Bologna 1977.
- Canfora 1996: Luciano CANFORA, *La trasmissione del sapere*, in Salvatore SETTIS (a cura di), *I Greci. Storia Cultura Arte. Società*. Vol. I, *Noi e i Greci*, Einaudi, Torino 1996, pp. 637-663.
- Colli 1975: Giorgio COLLI, *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano 1988⁸ (1^a ed. 1975).
- Colli 1977: Giorgio COLLI, *La sapienza greca*. Vol. I, *Dioniso – Apollo – Eleusi – Orfeo – Museo – Iperborei – Enigma*, Adelphi, Milano 1992² (1^a ed. 1990; ma in altra collana 1977).
- Colli 1980: Giorgio COLLI, *La sapienza greca*. Vol. III, *Eraclito*, Adelphi, Milano 1996² (1^a ed. 1993; ma in altra collana 1980).
- Dagradi 1999: Sergio DAGRADI, *La problematizzazione della sessualità nelle opere di Esiodo*, «Atene e Roma», a. 44 n. s. (1999), nn. 3-4, pp. 121-129 (ora in ID., *Il Vuoto e la Carne: il pensiero filosofico e la problematizzazione della sessualità*, Bonomi Editore, Pavia 2002, pp. 11-18).
- Deleuze-Guattari 1991: Gilles DELEUZE – Felix GUATTARI, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Les éditions de Minuit, Paris 1991; tr. it. di Angela De Lorenzis, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino 1996.
- Detienne 1998: Marcel DETIENNE, *Apollon le couteau à la main*, Gallimard, Paris 1998; tr. it. di Francesco Tissoni, *Apollo con il coltello in mano*, Adelphi, Milano 2002.
- Eliade 1949: Mircea ELIADE, *Le Mythe de l'Éterne Retour. Archétypes et répétition*, Gallimard, Paris 1949.
- Elias 1984: Norbert ELIAS, *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1984; tr. it. di Antonio Roversi, *Saggio sul tempo*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Engels 1884: Friedrich ENGELS, *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats*, Zürich 1884, tr. it. (condotta però sulla IV ed. tedesca, Stüttgart 1891) di Dante Della Terra, *L'origine della famiglia, della proprietà private e dello Stato*, Editori Riuniti, Roma 1972⁴ (1^a ed. 1963).
- Erodoto 1984: ERODOTO, *Storie*, tr. it. di Augusta Izzo D'Accinni, vol. I, Rizzoli, Milano 1984.
- Farrington 1947: Benjamin FARRINGTON, *Head and Hand in Ancient Greece*, C.A. Watts & Co., London 1947, tr. it. di Anna Omodeo, *Lavoro intellettuale e lavoro manuale nell'antica Grecia*, in ID., *Scienza e politica nel mondo antico – Lavoro intellettuale e lavoro manuale nell'antica Grecia*, Feltrinelli, Milano 1981³ (1^a ed. 1976).
- Giannantoni 1979: *I Presocratici. Testimonianze e frammenti*, a cura di Gabriele Giannantoni, vol. I, Laterza, Roma-Bari, 2002⁷ (1^a ed. 1981, ma in altra collana 1979).
- Havelock 1996: Eric A. HAVELOCK, *The Preplatonic Thinkers of Greece. A Revisionist History*, inedito, tr. it. di Liana Lomiento, *Alle origini della filosofia greca. Una revisione storica*, introduzione, revisione e note a cura di Thomas Cole, Laterza, Roma-Bari 1996.
- Heidegger 1951: Martin HEIDEGGER, *Lógos*, (1951), in ID., *Vorträge und Aufsätze*, Verlag Günther Neske, Pfüllingen 1954, pp. 207-229; tr. it. Di Gianni Vattimo, in ID., *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976, pp. 141-157.
- Heidegger 1956: Martin HEIDEGGER, *Was ist das – die Philosophie?*, Günther Neske, Pfüllingen 1956, tr. it. di Carlo Angelino, *Che cos'è la filosofia?*, Il Melangolo, Genova 1981.

- Hersch 1981: Jeanne HERSCH, *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*, Gallimard, Paris 1993 (ma 1^a ed. 1981), tr. It. di Alberto Bramati, *Storia della filosofia come studio*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- Hofstätter 1964: Peter R. HOFSTÄTTER, *Psychologie*, Fischer, Frankfurt a.M.-Hamburg 1957, tr. it. di Pietro Faglioni, *Psicologia*, Feltrinelli, Milano 1964.
- Jacobsen 1946: Theorkild JACOBSEN, *La Mesopotamia*, in *The Intellectual Adventure of Ancient Man. An Essay on Speculative Thought in the Ancient Near East*, The University of Chicago Press, Chicago 1946, tr. it. di Elémire Zolla, *La filosofia prima dei Greci. Concezioni del mondo in Mesopotamia, nell'antico Egitto e presso gli Ebrei*, Einaudi, Torino 1963.
- Lepore 1993: Ettore LEPORE, *Città-stato e movimenti coloniali: struttura economica e dinamica sociale*, in Ranuccio BIANCHI BANDINELLI (a cura di), *Storia e civiltà dei Greci*, vol. 1, *Origini e sviluppo della città. Il medioevo greco*, Bompiani, Milano 1993.
- Lorenz 1967: Konrad LORENZ, *L'anello di Re Salomone*, Adelphi, Milano 1967.
- Lyotard 2012: Jean-François LYOTARD, *Pourquoi philosopher?*, P.U.F., Paris 2012; tr. it. di Rosella Prezzo, *Perché la filosofia è necessaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.
- Mauss 1923-1924: Marcel MAUSS, *Essai sur le don*, «Année sociologique», serie II, t. I (1923-1924), tr. it. di Franco Zannino, *Saggio sul dono*, in ID., *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino 1991.
- Mosconi 1994: Giuseppe MOSCONI, *Pensiero*, in Paolo Legrenzi, a cura di, *Manuale di psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 1997² (1^a ed. 1994).
- Musti 1981: Domenico MUSTI, *L'economia in Grecia*, Laterza, Roma-Bari 1999³ (1^a ed. 1981).
- Nietzsche 1973: Friedrich NIETZSCHE, *Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen*, (1873), tr. it. di Giorgio Colli, *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, in ID., *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci e scritti 1870-1873*, Adelphi, Milano 1991.
- Papesso s.i.d.: Valentino PAPESSO, a cura di, *Inni del Rgveda*, Ubaldini Editore, Roma s.i.d.
- Papi 1993: Fulvio PAPI, *Capire la filosofia*, Ibis, Como-Pavia 1993.
- Philippson 1944: Paula PHILIPPSON, *Untersuchungen über den griechischen Mythos – Thesalische Mythologie*, Rhein Verlag, Zürich 1944; tr. it. di Angelo Brelich, *Origini e forme del mito greco*, Boringhieri, Torino 1983.
- Platone 1994: Platone, *Teeteto*, tr. It. di Luca Antonelli, Feltrinelli, Milano 2009⁴ (1^a ed. 1994).
- Severino 2002: Emanuele SEVERINO, *Legge e caso*, Adelphi, Milano 2002⁵.
- Sohn-Rethel 1970: Alfred SOHN-RETHEL, *Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970; tr. it. di Vera Bertolino e Francesco Coppellotti, *Lavoro intellettuale e lavoro manuale. Per la teoria della sintesi sociale*, Feltrinelli, Milano 1979³ (1^a ed. 1977).
- Vegetti 1975: Mario VEGETTI (a cura di), *Polis e economia nella Grecia antica*, Zanichelli, Bologna 1975.
- Vernant-Vidal Naquet 1985: Jean-Pierre VERNANT e Pierre VIDAL-NAQUET, *Travail & esclavage en Grèce ancienne*, Editions Complexe 1988 (ma in altra edizione 1985).

DOVE VA LA FILOSOFIA?

Presentazione

Giulio Moraca

Nel contesto delle celebrazioni della Giornata mondiale della filosofia, organizzate dalla sezione di Ancona della Società Filosofica Italiana nei giorni 19, 20, 21 novembre 2015, a Camerano, Falconara, Senigallia, il 20 novembre 2015, nei locali di Palazzo Mastai di Senigallia con la collaborazione del Circolo Culturale Sestante, si è svolta una tavola rotonda sul tema *Dove va la filosofia?* L'iniziativa si colloca all'interno del programma di educazione filosofica permanente che la sezione SFI di Ancona rivolge al territorio.

Alla domanda: che cos'è la filosofia?, rispondiamo con Hegel: *La filosofia è il proprio tempo pensato in concetti.*

Essa è sempre stata espressione dell'unità qualitativa di un sapere relativo ad una determinata temporalità, offrendo agli uomini, che operano nella storia, una sicura bussola per navigare nelle acque, mai calme, molto spesso tempestose, del divenire. In una determinata epoca storica non a caso prevale un certo tipo umano, ben espresso dalla filosofia del proprio tempo. Il rapporto fra storia e filosofia è sempre stato dialettico, mai meccanico e deterministico. I grandi filosofi hanno offerto una vigorosa e grandiosa sintesi della propria età, in grado di saldarsi al passato e al futuro. Leggere Platone e Aristotele significa comprendere a fondo l'antichità. Il tomismo è la cifra del Medioevo, Cartesio l'emblema dell'uomo moderno, mentre in Hegel leggiamo il trapasso dalla modernità ad una contemporaneità ancora forte e sicura di sé, nonostante e oltre il sangue delle guerre napoleoniche. La nostra epoca è invece caratterizzata da insicurezza e instabilità. Ogni orizzonte sembra essere svanito ai naviganti dei nostri giorni. Non a caso un grande economista, J. K. Galbraith, parla del nostro tempo come dell'età delle incertezze. Dispersione e frammentazione sono le caratteristiche del nostro *pensiero debole*. Sul finire del secolo scorso sono stati conati termini quali *post-moderno* e *post-industriale*, che dicono tutto e niente. Dove va la storia? Dove va la filosofia? Interrogativi scomodi, ma doverosi, a cui i filosofi non possono non rispondere. Dobbiamo, inoltre, ribadire il valore della conoscenza. L'ignoranza, sostiene un antico detto, fa più male della cattiveria. La conoscenza, però, non è da prendersi in senso astratto o generico, ma interessa la pluralità dei piani inerenti al mondo e alla vita. Vi è, infatti, il piano sociale e politico, quello scientifico ed epistemologico, la dimensione interiore e spirituale dell'essere umano. Non a caso in questa sede si analizza la problematica teologica, in seguito l'impatto sulla più recente filosofia delle attuali neuroscienze e, infine, l'etica. Consapevoli della complessità di questi argomenti e senza alcuna pretesa di esaustività, vogliamo offrire al lettore spunti di riflessione e di ulteriore ricerca attraverso la sintesi di due degli interventi presentati alla tavola rotonda, l'uno relativo al pensiero teologico di P. Sequeri e l'altra relativa al rapporto tra filosofia e neuroscienze.

1.

**SAPERE CONFESSANTE E SIMBOLICA DELLA TESTIMONIANZA:
LA TEOLOGIA DI P. SEQUERI.**

Paola Mancinelli

1.1 Sequeri nel panorama della teologia italiana contemporanea.

La teologia italiana contemporanea mostra una vitalità significativa, non solo quanto al rinnovamento dell'esegesi e dell'ermeneutica biblica, visti i maggiori spazi di indagine ad esse propri, ma anche riguardo alla riflessione sulla fede e alla riproposizione epistemologica, che si rende sempre più necessaria. Alla luce di questo, è quasi immediato pensare alla figura di Pier Angelo Sequeri, teologo milanese, autore di numerosi saggi di teologia fondamentale, fra i quali non si può dimenticare *Il Dio affidabile*, su cui ci soffermeremo, ma anche raffinato musicologo, e con un'importante sensibilità estetica, destinata ad incidere sulla sua riflessione teologica.

Molto singolare la sua visione, che permette di avvicinarlo alle posizioni più feconde della fenomenologia contemporanea di marca francese, attenta alle possibilità di rinnovamento teoretico offerte dalla teologia, si pensi solo a Jean Louis Chretien o a Michel Henry, dato che, come afferma «la fede cristiana ha una serie di energie creative da offrire al pensiero e questa è la destinazione più audace e più interessante». Si desume immediatamente l'idea di una disciplina in dialogo, capace di farsi mettere in questione e di rispondere a questioni, così come quella di una riflessione teologica, per usare le categorie di Bonhoeffer, al centro e non all'estremo delle possibilità teoretiche.

Si tratta di una teologia filosofica, le cui potenzialità, Sequeri continua ad indagare con passione ed originalità. Egli continua ribadirlo ogni volta che viene interpellato sulla sua passione teologica, ponendo l'attenzione sul fatto che:

Senza pensare/parlare di Dio-persino "contro" - l'umanesimo avrebbe già perso tutte le sue parole. "Dio" è il pensiero la cui prestazione fondamentale è questa: senza nominarlo e tenerlo vivo nel discorso dell'umano, che è comune (e su di esso), ci è impossibile condividere qualsiasi imperativo che riguardi il senso di ciò che si deve e non si deve fare per rimanere umani senza attribuire il potere ad una sua controfigura.¹

All'avviso di Sequeri si tratta di una *radura del pensiero*, che possa riconfigurare un umano comune, tenendo insieme credenti e non nell'accettare l'essere interrogati e sfidati su una questione di senso che deve reggere un ordine del discorso, il quale deve *misurarsi con le tracce e con quell'enigma dell'irriducibile inizio* al fine di sottrarre l'umano stesso ad ogni arrogante principio, che rischia addirittura di divenire idolatrico.

La pista della teologia filosofica sarà quella che cercheremo di seguire in questa piccola trattazione, al fine di mettere in luce la sempre intrigante scommessa di una fede compiuta e di un pensiero a cui, come scriveva Italo Mancini, *nulla si può dare da intendere*.

¹ Intervista a Stefano Santasilia in Philosophical News.

1.2 Ripensare fede e ragione: l'azzardo e la scommessa.

Il rapporto fede/ragione è sempre controverso e denota sempre una questione aperta, nonché una risposta mai definitiva, ma sempre da rielaborare a seconda delle istanze storico-culturali, ma anche scientifiche e morali che si presentano all'uomo. Da questo punto di vista anch'esso rientra nell'ambito dell'ermeneutica del fatto cristiano che contempera la fecondità di esperire la Verità rivelata da un lato, mentre dell'altro il fondamento epistemologico su cui la Verità stessa si mostra come tale. Tuttavia, ove il primo estremo è necessariamente legato alla storicità umana, il secondo presuppone un *apax legomenon* che è il Dio incarnato, istanza incondizionata della Verità ma anche condizione trascendentale di ogni parola su di Lui, che, sia pur ferita e frantumata, rivela, tuttavia, una radura su cui si riverbera quell'Appello originario che sottende la stessa dimensione relazionale del discorso umano.

Tendendo presente questo contesto, si può individuare la portata del saggio sequeriano di teologia fondamentale dal titolo *Il Dio affidabile*.

Esso, nel determinare questioni epistemologiche inerenti alla teologia, cerca di definire la portata metodologica. Da questo punto di vista, afferma Sequeri che «la teologia ha la funzione di riconoscere ed elaborare criticamente i fondamenti che già obiettivamente sostengono, in forza della loro stessa natura, la realtà della fede cristiana». ² Conseguentemente, «essa si confronta con le contestazioni del mondo esterno al cristianesimo, al fine di mediare in modo critico-sistematico la risposta di legittimazione che scaturisce dalla forza di verità iscritta nel logos cristiano».

Sequeri indica un'apologetica di tipo nuovo che scaturisce dall'imprescindibilità di partire dal presupposto di una ricerca di senso per cui la teologia stessa deve farsi ascolto per poter mostrare la sua fondazione nel Logos trinitario. Ecco, dunque, la ragione per cui il teologo milanese definisce scommessa ed azzardo questo antico nesso di fede e ragione.

In primis Sequeri ribadisce che è *necessario interpretare ed elaborare nel modo migliore la dottrina della fede*, per poter giungere (ed è questa una delle scommesse) alla conclusione che *la fede abbia la capacità di aprire percorsi al pensiero umano e nel pensiero umano che senza lo choc della fede, non si aprirebbero proprio*. Facile desumere il carattere di tale apologetica. Si potrebbe dire che essa si presenti nella sua dimensione maieutica: suscita il pensiero e con esso una sorta di *thauma*, che suscita il cammino verso il vero. Ancora prima di presentarsi come formula di Verità, la fede indica che è necessario riconoscere la necessità di pensare che si dà la Verità e che essa è apertura già nello stesso pensare umano: una sorta di trascendenza che incontra dal basso, che ci pare un modo filosofico di tradurre la cifra dell'Incarnazione.

Proprio per questo, Sequeri giunge ad affermare: «La fede non è un pensiero creativo dell'uomo. Però creare pensiero è onorare la fede in Dio». ³

Tuttavia, se la capacità di indurre pensiero da parte della fede è una scommessa, essa è anche un azzardo, nel caso che non si definisca nettamente la portata epistemologica della Verità rivelata. Tuttavia, o si parte dalla dimensione personale della Verità- Dio è Verità e non il contrario, o si cade in un astratto metodologismo che, non potrebbe più rendere ragione dell'Incontro e dell'apertura.

Una volta trovato il punto archimedeo su cui fondare il legame fede-ragione nella logica dell'incontro fra domanda e apertura, secondo il nostro teologo, si può comprendere, altresì la vera portata di libertà della ragione interrogante. Ora, questo punto di appoggio risulta essere Gesù di Nazareth. Non solo, Sequeri lo definisce «un legame affidabile per parlare di Dio perché in lui la riuscita della comunicazione di Dio è intrinsecamente saldata con il riscatto dell'uomo». ⁴ Si evince che il fondamento epistemologico è la Verità personale, la cui struttura è dialogica e ha il suo climax nell'Incarnazione, ma in quanto la sua natura è di per sé relazione,

² P. Sequeri, *Il Dio affidabile*, Queriniana, Brescia 2000, p. 27.

³ P. Sequeri, intervista citata, p.2.

⁴ *Ibidem*.

nonché fondamento trascendentale di ogni relazione orientata al senso del vero, la verità stessa si lascia evincere *ab effectibus*, dalla coscienza umana che sa porre la questione della propria acquisita libertà. Il guadagno sta certamente nel fatto che la teologia può liberarsi da astratte formulazioni o elaborazioni di scuola che si allontanano da questo fresco legame con la Rivelazione e tornare al *Deus loquens* persona che si incarna in Gesù, riconoscendo l'inizio di ogni comunicazione di Dio. Questo comporta una nuova acquisizione della fede che interroga il pensiero, il quale, d'altro canto, si trova alle prese con un sempre possibile incremento di senso che scaturisce dal circolo ermeneutico di un'interrogazione per cui ne va della propria apertura trascendentale. Si tratta però di un *legame affidabile per la ragione critica*. Torniamo qui al paradosso di cui abbiamo già parlato: la fede non è un pensiero creativo ma ha bisogno che l'uomo crei pensiero per recuperare tale *frischer Bund*, questo fresco legame con il fondamento della fede.

Si tratta di una libertà, come afferma Sequeri ne *Il Dio affidabile*, che «fonda l'essere nella Verità dato che la libertà qui prende appunto la forma dell'aver fede rivolto alla verità ed alla giustizia dell'essere, che è lo stesso di cercare la verità e la giustizia ovvero anche sentire la responsabilità della coscienza». Ciò implica, naturalmente, un esercizio problematico della ragione. Ora, questo cosciente e libero *essere nella Verità* conduce ad un *essere nella fede*, ma esclude qualsivoglia deriva fideistica. Osserva Sequeri: «l'Essere nella fede, infatti, argomenta, giudica, interpreta, soltanto che tutto questo avviene nell'orizzonte della scelta pratica».⁵

Sequeri intende l'esercizio di una ragione pratica che, sulla base della coscienza intenzionale può giungere ad una affidabile anticipazione della verità e della giustizia. Ora, sull'orizzonte di questo legame dinamico, è necessario ricondurre l'*actus fidei*, da un lato all'apertura intenzionale della coscienza in cui il fondamento epistemologico genera pensiero, e dall'altro al carattere inferenziale di questa logica *fidei* che si fonda sul postulato di un'eccedenza del Dio affidabile sulla storia, che tuttavia, implica la natura relazionale del Suo legame con il destino dell'uomo. Si tratta, infine, di ripensare il nesso fede/ragione a partire da una fede pensante ed una ragione credente arrischiata sulla sfida del Vero.

1.3 *Affectus fidei*: riserva critica della ragione credente e della fede pensante.

Il retaggio dell'estetica è molto forte nella teologia di Sequeri, dato che la cifra della bellezza assurge ad un criterio, tanto discriminante (sub contrario è denuncia di un mondo lacerato e iniquo, tanto che il Dio incarnato se ne fa carico, celando la propria bellezza dietro la sfigurazione) quanto riconciliante (nella stretta dialettica e non solo della kenosis, la bellezza come cifra dell'eschaton riverbera la gloria del Dio incarnato nel mondo redento). In Sequeri non ne va tanto di un'estetica teologica, quanto di una teologia estetica, dove, accanto ad una razionalità credente, mossa dalle riserve di pensiero che la fede apre, si affianca una conversione dei sensi spirituali, capaci di dare un supplemento a questo pensiero. Ravvisabile in un'opera quale *L'estro di Dio*, essa diventa un leit-motiv imprescindibile del pensiero teologico di Sequeri, a partire dalla sua competenza di raffinato musicologo.

Cercheremo di approfondire questo fondamentale aspetto della teologia sequeriana, partendo, però, da una specificazione chiarificante. Afferma Sequeri:

[...] È certamente giusto segnalare il difetto di una spiritualità cristiana che si è lasciata suggestionare più del necessario dall'inclinazione peccaminosa dell'uomo nei confronti del sensibile. Ma, per parlare francamente, la battaglia contro l'intelligenza, così spesso e stoltamente accesa a tutela della spiritualità cristiana, rende semplicemente irreversibile il danno.⁶

⁵ P. Sequeri, *Il Dio affidabile*, cit., p. 435.

⁶ P. Sequeri, *L'estro di Dio*, Glossa, Milano 2000, p.10.

Sequeri ritiene che bisogna recuperare l'istanza dei sensi spirituali innanzi tutto per evitare che si scivoli in una sorta di *schematismo dogmatico della catechesi* ed in un *ingenuo eccesso di un cristianesimo affidato alla sofferenza della mortificazione*.

Su questo si erige una riflessione teologica che vuole impegnarsi sull'impatto che un approccio estetico e fenomenologico può di fatto avere sul dato della Rivelazione cristiana. Ora, Sequeri si sofferma su una *educazione sentimentale cristiana* che, tuttavia, non deve essere alternativa o addirittura oppositiva rispetto ad un *intellectus fidei*. Anzi dovremmo parlare di un *intellectus sive affectus fidei*, ovvero di una fede pensante complementare ad un pathos della ragione, e chasticamente ad una ragione credente complementare ad una fede confrontata sull'esercizio del pensiero.

Per conseguire questo esito, bisogna partire dal recupero dei sensi spirituali. Così scrive Sequeri:

I sensi spirituali (...) non sono un'alternativa ai sensi materiali. Sono, invece, l'affinamento spirituale di quei sensi medesimi. E insieme, il modo tipico dello spirituale nell'uomo che ha bisogno di avere un corpo per potersi apprezzare nella compiuta destinazione delle proprie facoltà.⁷

Di conseguenza è necessario soffermarsi sulla cifra della bellezza in teologia. Sequeri recupera il senso analogico ed anticipante che suscita al pensiero credente l'esercizio di un consapevole atto di fede, e che apre alla ragione stessa una via di riscatto rispetto all'agguato della razionalità strumentale, nonché quello morale che coinvolge la coscienza etica. Quindi, chiosa Sequeri:

l'esperienza della bellezza con la percezione della sua nativa capacità di alludere ad una libera signoria del senso, capace di *trascendere i limiti della ragione informativa e strumentale*, illumina questa profondità ultima dell'esperienza possibile all'uomo a riguardo della giustizia.⁸

In tal senso è garantito lo spazio di una teologia filosofica, sfidata dalla coscienza storica, e messa alla prova del pensiero. In realtà, è lo stesso pensiero, *en revolte* contro la ragione strumentale a poter esperire un suo continuo rinnovamento, dato che in tale teologia dimorano *masse di vita filosofica*.

Ad ogni modo, su questo orizzonte estetico emerge la questione della verità che, secondo Sequeri si lega alla percezione della giustizia di un significato, percepita in virtù della persuasione da parte di una sorta di fascinazione dell'incondizionato, come bellezza ultima, inverando quanto Dostoevskij scriveva, ovvero che la bellezza salverà il mondo. Tale persuasività, tuttavia, non ha una portata meramente estetica: essa rimanda all'affidabilità della Parola su cui un'epistemologia teologica si erige, tale che l'elemento estetico qui presente rimandi sempre ad una esperienza di grazia risalente all'incondizionatezza della Rivelazione.

Non si tratta certo, all'avviso di Sequeri del venir meno della *fides ex auditu*, ma di un suo rafforzamento mediante il fatto che tale chiave estetica attiene ad una metafisica della Parola, che *ha sapore* nella vita e nell'esperienza di fede, aprendo il sentiero ad una *confessio fidei* che sia un tempo narrativa e testimoniale.

1.4 Dio affidabile e verità testimoniale.

Sequeri parte dal presupposto incontrovertibile che la fede sia in primis relazione, poiché relazionale è il carattere della coscienza che pensa Dio, e lo fa necessariamente in modo relati-

⁷ P. Sequeri, *l'estro*, cit. p. 7.

⁸ *Ivi*, p. 25.

vo e negativo. Il dato di questa relazione è il Signore risorto che pone le basi di una fede testimoniale, capace di contare sulla presenza di Dio nella storia così che ogni volta emerge la certezza dell'esistenza di Dio, il legame fontale e trinitario nel Figlio e nello Spirito. In quanto relazione vissuta, terminante a rem, la fede poggia sull'oggettività della testimonianza del Risorto che persuade della Verità del Padre e della promessa dello Spirito, ma essa si esplica nella storia come narratio, la cui intenzionalità rimanda a quella fonte trinitaria che la rende possibile.

Tuttavia, Sequeri tiene ad evidenziare che:

La fede testimoniale non raggiunge la sua identità e il suo compito semplicemente riproducendosi, ma riproducendosi come mediazione dell'accesso alla confidenza con Dio, che nella sequela e mediante lo Spirito istruisce ed edifica il discepolo.⁹

Da questo punto di vista, l'atto di fede è di natura ermeneutica, visto che continua a dare forma narrativa e testimoniale ad un evento il cui *kairos* è sempre oggi, e la cui presenza effettuale, se pur compiuta in un *apax* si accresce ogni volta attraverso questa testimonianza *ex auditu*.

Una teologia che si esplica su questa fede narrativa e confessante può e sa ancora parlare di Dio nella coscienza che è lo Spirito a fondarne la testimonianza e a rinnovarne la fedeltà. Essa designa uno *spazio interlocutorio*, che si dona come provocazione da un lato e dall'altro in un intenzionale rivolgersi, tale che essa può mostrarsi come *theologia viatorum* per poter fornire riserve critiche alla storia. Di conseguenza lo stesso spazio interlocutorio non implica il mero rapporto fra singolarità umana e singolarità divina, ma fa in modo che la singolarità divina fornisca una sorta di ablativo in cui far convergere intenzionalmente ognuna delle singolarità umane, per questo motivo essa si fa evidente come presenza trinitaria della mediazione nella compagine ecclesiale, depositaria tanto del *sensus fidei*, quanto del suo continuo incremento di senso, continuando a rendere vivo il legame con la fonte evangelica da cui scaturisce la testimonianza. In tal modo fede e sapere trovano la loro connessione in questo interscambio fra Verità compiuta e coscienza della determinazione storica intesa come spazio per l'interlocuzione, l'invocazione, la testimonianza in una feconda storia degli effetti che rende sempre nuova ed inedita la pagina del possibile quinto Evangelo.

Asserisce il teologo milanese: «La testimonianza non è semplice tradizione/memoria che consegue alla fede apostolica, né semplice annuncio notizia della manifestazione futura di Dio. Essa è invece la realizzazione della struttura stessa della *fides* apostolica».¹⁰

Un altro punto importante è dato dal carattere responsoriale della testimonianza che, come argomenta il teologo milanese deve onorare il sapere della fede circa la verità, ovvero deve inverare quello spazio interlocutorio e relazionale che permette la sua attuazione, pena la possibile deriva di una comunicazione dispotica e prevaricante. Tanto più la testimonianza è forte ed è aperta a tale affidabilità di Dio, tanto meno si rischierà una fede preda di rozze compensazioni apologetiche.¹¹

Potremmo individuare, qui, un'analogia con quanto il filosofo Ricoeur asserisce in *Ermeneutica filosofica ed ermeneutica biblica*, ovvero che quanto alla testimonianza si tratta sempre di un circolo virtuoso fra Scrittura - Parola- Scrittura, che mentre rende sempre penultima la testimonianza le consente di rinnovarsi in una costante apertura alla Rivelazione, per poterne rendere trasparente la Verità salvifica e lo sforzo per reintrodurla in un linguaggio storicamente comprensibile.

⁹ P. Sequeri, *Il Dio affidabile*, cit., p.563

¹⁰P. Sequeri, *Il Dio affidabile*, cit., 571.

¹¹*Ivi*, 579.

Questo assunto salverebbe, poi, da una mera custodia nostalgica della profezia, dato che «implica l'attualità di un principio critico sempre operante all'interno della fede nella forma di una permanente autocritica della coscienza credente».¹²

Una tale teologia si intende, certamente come memoria, ma essa è tanto più autentica quanto più è rammemorazione che ne sostanzia il presente, come compagnia dell'umano, e proprio per questo necessita di un dialogo con il pensiero, senza la presunzione di un deposito storico, che rischierebbe di essere muto, ma anche come anticipazione critica che, da raddomante, cerchi di decifrare gli effetti delle *passiones Dei* nel cuore della storia, rinunciando per sempre all'ignava *ratio* del Dio tappabuchi. In questo reciproco avvicinamento di filosofia e teologia, fede e storia, sarà possibile recuperare uno spazio al pensiero teologico capace di essere eredità vitale.

¹² *Ibidem.*

2.

LA FILOSOFIA DI FRONTE ALLE SFIDE DELLE NEUROSCIENZE

Michele Della Puppa

Quello della mente e della sua natura è stato al centro dell'indagine filosofica fin dalle sue origini. La stessa terminologia utilizzata dalla filosofia per indicare la sede delle nostre facoltà superiori ha subito nel corso del tempo una significativa trasformazione: dall'originario termine anima di derivazione religiosa a quello di mente, parola divenuta egemone nel pensiero moderno e contemporaneo.

La filosofia, a partire dall'età moderna, di fronte all'affermarsi della rivoluzione scientifica si è posta di fronte ad alcuni interrogativi fondamentali: che cos'è la mente? Qual è la sua natura, la sua identità? Come si distingue la mente dal corpo? È possibile considerarle due entità diverse? Che ne è dell'io, dell'autocoscienza, della consapevolezza che abbiamo noi in quanto soggetti, persone uniche e irripetibili?

A questi interrogativi la filosofia ha cercato di dare risposte, per quanto diverse, a volte anche contraddittorie ma mai definitive, comunque compatibili con la ragione umana.

In particolare il problema mente corpo, mente cervello ha trovato innanzitutto in Cartesio il suo più lucido interprete.

Cartesio è stato uno dei primi filosofi nell'età moderna a teorizzare una netta distinzione tra la mente (*res cogitans*) e il corpo (*res extensa*).

Secondo Cartesio il mondo poteva essere descritto in termini meccanicistici come interazione di corpi e movimento; ma in questa interazione sfuggiva un elemento sostanziale: la creatività umana e in particolare la creatività del pensiero e del linguaggio umano. A differenza delle macchine e degli animali, gli uomini sono in grado di non rispondere meccanicamente, in modo programmato, a determinati stimoli.

Per Cartesio la mente non può essere che una sostanza immateriale totalmente distinta dal corpo, la cui essenza è costituita dai pensieri che rispecchiano il nostro "io". Mente come anima quindi che, essendo separata dal corpo, non smetterebbe di esistere anche dopo la morte di esso.

Scrive Cartesio nel *Discorso sul Metodo*:

Ne conclusi esser io una sostanza di cui tutta l'essenza o natura consiste solo nel pensare e che per esistere non ha bisogno di luogo alcuno né dipende da cosa alcuna materiale. Questo dico io dunque, cioè, l'anima, per cui sono quel che sono è qualcosa d' interamente distinto dal corpo, ed anzi tanto più facilmente riconosciuto, sicché, anche se il corpo non esistesse, non perciò cesserebbe di essere tutto ciò che è.

Hobbes, contemporaneo a Cartesio, critica come illogica tale soluzione che considera l'io penso, la mente umana, come sostanza immateriale; infatti dall'affermazione "cogito ergo sum" non si può dedurre che "io sono una cosa immateriale".

Quindi l' "Io penso" non può essere definito "*res cogitans*", sostanza immateriale in quanto, sostiene Hobbes: «una cosa che pensa è materiale piuttosto che immateriale. Una cosa pensante è qualcosa di corporeo [...] per il fatto che non possiamo separare il pensiero da una materia che pensa».

Hobbes ci propone una soluzione di tipo materialistico al problema mente-corpo: le funzioni psichiche vengono descritte come forme particolari di movimento della materia, non come espressione di una “sostanza pensante immateriale”.

Quindi se ne deduce che il pensare è una facoltà, una proprietà del mio corpo e non una sostanza pensante indipendente da esso.

Hobbes è dunque il primo sostenitore, nella storia del pensiero filosofico moderno, che critica il dualismo cartesiano. Oggi può essere chiamata la teoria dell'identità tra mente e cervello.

La ragione per Hobbes non è più una facoltà contemplativa che ci distingue ontologicamente dagli altri esseri viventi, ma discorsiva e operativa; seguendo un procedimento matematico, la ragione è innanzitutto manipolazione e calcolo di nomi

Scrivono Hobbes nel *Leviatano*:

Quando uno ragiona non fa altro che ottenere una somma totale attraverso un'addizione di parti, o un resto sottraendo una somma da un'altra....poiché ragione in questo senso significa nient'altro che calcolo, cioè addizione e sottrazione.

La ragione come facoltà calcolatrice ci permette di prevedere le conseguenze delle nostre azioni. La conoscenza non è più il fine ultimo dell'uomo, come pensava Aristotele; è uno strumento per agire nel mondo. Non viviamo per conoscere, ma conosciamo per vivere (o meglio per sopravvivere).

Successivamente con Darwin e i filosofi contemporanei della mente di orientamento naturalistico, la conoscenza diventa una funzione biologica di adattamento all'ambiente.

Ma allora che ne è dell'io, dell'autocoscienza, del sé, ovvero di quella consapevolezza che abbiamo noi in quanto soggetti, persone uniche e irripetibili? Con quali strumenti, metodi possiamo analizzare l'io?

Hume risponde mettendo in discussione la nozione di io come di una sostanza spirituale, descrivendolo come un flusso di percezioni di stati d'animo, che continuamente si susseguono.

Non si tratta quindi di una sostanza in senso cartesiano, bensì di una specie di «teatro dove le percezioni fanno la loro apparizione, passano e ripassano, scivolano e si mescolano come un'infinita varietà di atteggiamenti e situazioni».

In tal modo, la nozione di sostanza psichica, l'anima, appare una finzione, sia pure generata dall'istinto, dalla necessità di dare un fondamento sostanziale al flusso delle rappresentazioni sensibili, che si avvicendano nel teatro della mente.

Come afferma Hume: «Io a rigore, non sono una cosa, una sostanza (spirituale o materiale): sono una relazione tra percezioni».

Nell'ambito della critica alla metafisica, Kant sostiene contro Cartesio che, se era giustificata l'affermazione dell'esistenza del cogito, ingiustificato era invece il passaggio ad una *res*, cioè ad una sostanza pensante.

Il filosofo tedesco attacca, nella *Critica della Ragion Pura*, le tesi sostanzialistiche dell'anima come indimostrabili. L'intelletto la mente umana può essere definita soltanto come io penso, attività conoscitiva, o funzione che ha il compito di unificare i dati dell'esperienza e di ogni fase della conoscenza; mentre nulla si sa delle caratteristiche in sé del soggetto che conosce.

L' "io penso" kantiano non è una sostanza, come lo è invece la mente per Cartesio, non è neppure una semplice collezione di percezioni, come per Hume, ma è una funzione di unifica-

zione, di sintesi, di tali percezioni. In ultima analisi potremo dire che la mente è solo un insieme di funzioni unificatrici dei dati, che mi provengono dalla sensibilità.

Kant, però, avrà necessità di dimostrare, in ambito morale, l'esistenza dell'anima, infatti affermerà che l'immortalità dell'anima è uno dei tre "postulati", necessari per dare un senso alla virtù umana. Solo se l'anima è immortale vi potrà essere una "conformità completa della volontà con la legge morale" la quale richiede "un progresso all'infinito, e l'anima di chi ha perseguito la virtù potrà conseguire in una vita ultraterrena, la felicità che ha meritato".

Tuttavia il problema della mente, della coscienza umana, rimane ancora oggi, nonostante gli sforzi delle neuroscienze di ridurla al cervello, un enigma, un mistero; soprattutto perché ci pone di fronte all'interrogativo sulla libertà umana. Ovvero avere una mente diventa un aspetto cruciale non solo dell'essere cognitivi ma anche dell'essere soggetti liberi, dotati di libero arbitrio, capaci di autodeterminarsi e quindi responsabili. Il possesso del pensiero cosciente ci apre la strada all'esercizio della libertà del volere e quindi dell'etica.

Secondo alcuni neuroscienziati e filosofi di orientamento eliminativista non possiamo considerarci liberi non perché le nostre azioni sono determinate ma perché non causiamo consapevolmente il nostro comportamento; la nostra coscienza arriva in scena troppo tardi per avere un ruolo causale nell'azione; la nostra coscienza è informata della decisione, non la crea. Ma se non possiamo controllare ciò che decidiamo di fare non possiamo essere responsabili delle nostre decisioni. È colpevole di un'azione chi la compie intenzionalmente e consapevolmente.

Ma il concetto di libero arbitrio, a partire dall'età moderna, viene sottoposto a radicale critica in particolare da Hobbes e Spinoza, per riaffermare una lettura in chiave rigorosamente deterministica della natura e dell'uomo.

La libertà per Hobbes è intesa esclusivamente come libertà d'agire, e non libertà di desiderare e scegliere. Quindi l'uomo può considerarsi libero solo di agire ovvero solo se la sua azione orientata a soddisfare i suoi bisogni e desideri non incontra ostacoli.

Hobbes esclude così il libero arbitrio (cioè la libertà di scegliere), affermando che la volontà dell'uomo è determinata da una catena causale che ha la sua origine nell'istinto di autoconservazione dell'essere vivente. È infatti questo istinto l'origine e il motore di ogni desiderio, ed ogni passione che è positiva se tende ad incrementarlo, e negativa se lo ostacola. In questo modo la libertà dell'uomo è simile a quella dell'animale, escludendo una differenza ontologica tra gli esseri viventi, e ponendo le basi della filosofia moderna che riprenderà questo concetto con la teoria dell'evoluzionismo di Darwin.

In base a queste considerazioni Hobbes definisce l'uomo "egoista", privando il termine di ogni valore negativo e definendolo semplicemente come effetto dell'istinto di autoconservazione di ogni uomo.

Spinoza, Come Hobbes, interpreta l'agire umano secondo schemi meccanicistici e basando su metodi geometrici, dando così all'etica un'impostazione prettamente scientifica.

Spinoza intende quindi affrontare le azioni e le passioni umane "come se si trattasse di linee, di piani, di corpi" perciò "non le dobbiamo deridere, compiangere o detestare ma comprenderle", ponendo le basi per l'impossibilità di un giudizio di valore delle azioni dell'uomo, ma ammettendo solamente una comprensione risalendo alle cause generatrici.

Con questa concezione si esclude il concetto di libero arbitrio in quanto la libertà degli uomini è soltanto illusoria e data dalla non conoscenza delle cause dell'agire.

Pur nell'ambito di una concezione rigorosamente deterministica della natura e dell'uomo che lo porta a negare qualunque forma di libero arbitrio, Spinoza ha proposto una via di emancipazione e di liberazione dell'uomo assolutamente originale: possiamo elevarci dal determinismo meccanicistico delle passioni e degli istinti, attraverso la ragione:

...gli uomini credono di essere liberi solo perché sono consapevoli delle proprie azioni e ignari delle cause da cui sono determinati (...). Se noi immaginiamo libere le azioni degli altri uomini che riteniamo nocive, siamo portati a odiarli; ma se sappiamo che non lo sono, non li odieremo, o li odieremo molto di meno, considereremo le loro azioni alla stregua del sasso che cade o di ogni altro evento naturale necessario.

Quindi se seguo la ragione -secondo Spinoza- devo evitare di compiangere, deridere, compattare, condannare gli altri, ma solo di comprenderli, solo in questo modo eviterò di odiarli ed imparerò ad amarli. Ma perché la ragione assuma questo ruolo nella nostra vita di ogni giorno, è necessario che diventi essa stessa passione, forza passionale, capace di prevalere sugli altri istinti e passioni.

Secondo le ricerche del neurofisiologo americano Benjamin Libet anche le azioni compiute deliberatamente sono innescate da meccanismi inconsci e iniziano prima che noi decidiamo di compierle «il processo che porta a un'azione volontaria viene iniziato dal cervello in modo inconscio, molto prima che appaia la volontà cosciente di agire». Anche quelle azioni che noi reputiamo frutto di una scelta libera e consapevole sfuggirebbero al nostro controllo.

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

Possiamo allora considerarci liberi? La risposta di Libet è affermativa poiché ci è ancora possibile controllare il risultato finale, decidendo di procedere nell'azione o se bloccarla. Ma allora cambia il significato di libero arbitrio che consiste nella capacità di inibizione ovvero la capacità di riuscire a scegliere di non fare una cosa. Essere liberi significa esercitare un certo dominio sui propri pensieri e sulle proprie azioni. Non significa poter realizzare ciò che si desidera, bensì avere il controllo su se stessi. Anche di fronte a fatti, ad eventi che non determiniamo, ma che ci troviamo a subire, deve comunque considerarci libero di reagire e quindi di scegliere.

Secondo la teoria della mente estesa, sostenuta da filosofi della mente come Chalmers e Clark ma anche da biologi come Dawkins, la mente umana è una struttura complessa allargata alle tecnologie e a tutti quegli strumenti che utilizziamo per potenziare le nostre facoltà cognitive. La mente allora non è completamente contenuta nel nostro cervello, non è solo un insieme di meccanismi fatti di neuroni e di sinapsi, include anche tutti quegli strumenti che abbiamo sviluppato noi stessi (i nostri calcolatori, i nostri libri, un magazzino di informazioni e tutto ciò che concorre a sostenere la nostra attività cognitiva).

Così Chalmers giustifica il concetto di mente estesa: «se qualcosa svolge un ruolo nell'attività cognitiva, tale che, se fosse interno non avremmo difficoltà a concludere che è parte della mente, dovrebbe essere considerato parte della mente indipendentemente dal fatto che sia o no interno».

Strettamente collegato al principio di mente estesa è il principio etico di parità (PEP). Scrive sempre Chalmers:

se qualche parte del mondo esterno funziona in modo tale che se fosse interno al cranio non avremmo esitazione a chiamarlo cognitivo, allora dovremmo considerare quella risorsa esterna parte della mente". Poiché la mente si estende nell'ambiente esterno, le alterazioni dei puntelli esterni usati per pensare sono eticamente allo stesso livello delle alterazioni del cervello. In altre parole se gli interventi sulla mente estesa non sono problematici da un punto di vista etico, allora non dobbiamo considerare eticamente problematici interventi analoghi sul cervello. Diventa così eticamente legittimo intervenire sul cervello non solo ai fini curativi, ma anche per potenziare le nostre capacità cognitive, e perché no per modificare la nostra stessa natura e identità di esseri umani. Siamo così entrati nell'era postumana?

D'altronde la ricerca dei correlati neurali di ogni nostro stato mentale è una condizione irrinunciabile per costruire la neurotecnologia che diventa lo sbocco concreto possibile delle neuroscienze.

In questi ultimi decenni il rapporto mente-cervello è diventato innanzitutto oggetto d'indagine da parte delle scienze empiriche e sperimentali; si sono venute affermando le scienze della mente, termine che comprende una pluralità di discipline, dalle scienze cognitive alle neuroscienze, il cui fine convergente è quello di studiare la mente in tutti i suoi aspetti. Le scienze della mente hanno decisamente abbandonato ogni forma di dualismo di derivazione cartesiana per approdare a forme sempre più radicali di riduzionismo.

Partendo da un postulato, in realtà non del tutto scontato, che la mente è il cervello, attraverso le neuroimmagini cercano soprattutto di capire come da una massa organica, materiale (il cervello), si siano venute sviluppando quelle funzioni mentali specifiche dell'essere umano (pensare, ragionare, immaginare...), in altre parole il pensiero cosciente, quel pensiero che esprimiamo attraverso un linguaggio simbolico complesso. In altre parole com'è possibile che da una realtà materiale emerga qualcosa di immateriale?

Un ruolo centrale, come accennavamo sopra, viene svolto dalle neuroscienze, una branca della neurobiologia che analizza specificatamente il cervello attraverso le neuroimmagini offerte da tecnologie sempre più evolute (PET, risonanza magnetica funzionale...) che permettono di rappresentare ogni aspetto e processo che avviene nella massa cerebrale in corrispondenza a determinati stati e attività mentali. Tuttavia, per usare le parole del filosofo americano Colin McGinn "non siamo in grado di spiegare come un oggetto fisico abbia una parte interiore". Le neuroscienze descrivono come gli stimoli provenienti dall'esterno raggiungono determinate aree del nostro cervello ma non sono in grado di spiegare come lo stimolo diventi cosciente.

A partire dall'ultimo decennio l'Unione europea e il governo statunitense stanno sostenendo due importanti progetti di ricerca sul cervello: l'Human Brain Project e il progetto BRAIN.

Il primo progetto, sostenuto dall'Unione Europea si propone un obiettivo alquanto ambizioso, realizzare entro il 2023 un computer capace di simulare tutte le funzioni del cervello umano, un obiettivo che negli anni quaranta del 1900 Alan Turing aveva espresso attraverso la celebre espressione: la mente sta al software come il cervello sta all'hardware. A questa immagine si rifà oggi la teoria computazionale della mente, secondo la quale la mente funzionerebbe come un processo di elaborazione di informazioni attraverso una rete di algoritmi, di calcoli. Questo orientamento apre alla possibilità di sviluppare forme sempre più sofisticate di intelligenza artificiale (da seriale a parallela) indipendenti dalla massa cerebrale e quindi di costruire macchine intelligenti.

Il progetto americano BRAIN (Brain Research through Advancing Innovative Neurotechnologies) si propone di mappare ogni neurone del cervello soprattutto al fine di capire l'origine e la natura di alcune patologie del cervello.

Ma il fine di questo progetto non è solo curativo. Secondo la teoria della mente estesa elaborata in epoca recente da filosofi della mente come Chalmers e Clark ma sostenuta anche da biologi come Dawkins diventa eticamente legittimo intervenire sul cervello non solo ai fini curativi, ma anche per potenziare le nostre capacità cognitive, e perché no per modificare la nostra stessa natura e identità di esseri umani attraverso l'introduzione nel cervello di protesi elettromeccaniche al fine di potenziarne le sue facoltà, protesi che sostituiscono organi biologici o parti di organi malati o lesi. E così il nostro corpo viene progressivamente invaso da apparati meccanici, soggetto ad una progressiva ibridazione, dall'*homo sapiens*, all'*homo technologicus*, dal tradizionale meticciamiento biologico a quello tecnologico; Siamo così entrati nell'era postumana?

Bibliografia di riferimento

- A. Benini, *Che cosa sono io. Il cervello alla ricerca di se stesso*, ed. garzanti, Milano 2009.
- A. Paternoster, *Introduzione alla filosofia della mente*, Laterza 2002.
- B. Libet, *Mind Time, il fattore temporale nella coscienza*, Cortina editore, Milano 2007.
- B. Spinoza *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*, Boringhieri, Torino.
- D. Chalmers, *La mente cosciente*, Milano 1999.
- D. Swaab, *Noi siamo il nostro cervello*, Elliot Edizioni, Roma 2011.
- Hobbes, *Leviatano*, La Nuova Italia.
- I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza.
- J. R. Searle, *Il mistero della coscienza*, Cortina Editore, Milano 1998.
- N. Levy, *Neuroetica*, ed. Apogeo, Milano 2009.
- P.M. Churchland, *La natura della mente e la struttura della scienza. Una prospettiva neuro computazionale*, Il Mulino, Bologna 1992.
- S. Nannini, *L'anima e il corpo. Un'introduzione storica alla filosofia della mente*. Laterza 2007.
- Th. Metzinger, *Il tunnel dell'io*, Cortina Editore, Milano 2010.

3.

UN'ETICA PER IL FUTURO

Vittorio Mencucci

La profonda crisi di valori etici che stiamo vivendo fa sentire necessaria una rifondazione della morale, sia nel concreto vivere del popolo, che nel pensiero filosofico. Le due prospettive sono connesse tra loro perché la filosofia, come dice Hegel, è il proprio tempo visto con la ragione, talora alla maniera della civetta di Minerva che si leva a volo al calar del giorno per rivedere in bianco e nero, ossia nella logicità della ragione, ciò che è stato vissuto negli accesi colori delle passioni, talora alla maniera della talpa che senza vedere e senza esser vista procede nel suo scavo oltre il cammino dei fatti.

Con la denuncia di tangentopoli credevamo di aver debellato la corruzione, oggi la costatiamo ancor più devastante. Se allora la rapina del denaro pubblico era in funzione del partito e quindi poteva autogiustificarsi in funzione di un progetto politico, oggi assistiamo all'uso del ruolo politico solo in funzione dei vantaggi personali in denaro o in prestazioni sessuali. Il fondo dell'abisso è caratterizzato dal fatto che la corruzione dei potenti non genera un sussulto di indignazione nelle masse popolari, ma piuttosto invidiata e, nella misura in cui è passibile, imitazione. Il discrimine tra ciò che si può fare e ciò che non si deve fare non è più tracciato dalla coscienza etica, ma dalla disponibilità dei mezzi.

La riflessione filosofica spiega questa situazione come conseguenza dello sviluppo tecnologico e della cultura nichilista. La tecnologia che domina il nostro tempo non è un puro strumento sottomesso al nostro arbitrio, ma l'orizzonte globale entro cui il mondo e la realtà umana acquistano un nuovo significato. Per sua natura ci offre strumenti, non dice nulla sui valori che guidano le nostre scelte. Se sto male, mi rivolgo al tecnico della malattia, ma una volta guarito non posso chiedere al medico se abbia senso continuare a vivere. Max Weber diceva: la scienza è a-valutativa, i valori sono a-razionali. Non avendo un proprio valore, la tecnologia fa suo quello del sistema capitalistico in cui si inserisce. In quanto permette il raggiungimento di ogni scopo, essa stessa si pone come fine più ambito. Il suo indiscutibile successo impone il suo criterio operativo, ossia l'efficienza, come criterio ultimo e universale di ogni agire umano: onestà, giustizia, verità.. rimangono solo la facciata retorica per coprire un terribile vuoto etico nella concretezza del vivere quotidiano. C'è un rovesciamento di prospettiva: l'*homo sapiens* ha sempre guidato la mano dell'*homo faber*, ora l'*homo faber* con l'ingegneria genetica è capace di costruire l'*homo sapiens*. È questa la più radicale "trasvalutazione" che il pensiero nichilista poi sviluppa.

In perfetta sintonia Zaratustra (Nietzsche) ammonisce:

figlioli siate fedeli alla terra e non ascoltate coloro che vi parlano di speranze ultraterrene. La morte di dio che il pazzo annuncia sulla piazza del mercato, mentre lo cerca con la lanterna accesa in pieno giorno, genera una duplice e contraddittoria conseguenza. Se dio è morto, ogni avventura è possibile, non ci sono più le colonne di Ercole con il loro monito: non plus ultra! ma al nostro ardire il mare è aperto... e non vi fu mai un mare così aperto.

Allo stesso tempo, ora che abbiamo spezzato le catene che legavano la terra al suo sole, non c'è più né sopra, né sotto, ma un continuo precipitare, non c'è più né giorno, né notte, ma un continuo farsi più buio. Se dio è morto, conclude Sartre, è la stessa cosa condurre popoli o ubriacarsi in solitudine. Se non c'è un punto di riferimento non è possibile pronunciare giudizi

di valore: spendere la vita per gli altri o chiudersi nel cerchio dell'egoismo sono scelte personali di uguale valore etico. Riemerge il discorso di Callicle nel *Gorgia* di Platone: è legge di natura che il più forte soggioghi il più debole. Lo stesso principio lo ritroviamo nel *Mein Kampf*. Anche "La nuova destra francese" riconosce nella forza l'unico criterio per regolare le relazioni tra uomini e la corrente antiedipica rifiuta ogni norma come oppressiva per lasciar libera la creatività vitale dell'eros. Il nichilismo ha dominato la scena filosofica per alcuni decenni alla fine del ventesimo secolo.

Di nichilismo ne abbiamo a sazietà, abbiamo detto tutto quello che si poteva dire, ora è necessario ricostruire la convivenza pacifica, non ritornando ai vecchi dogmi, ma esplorando nuove possibilità. Questa espressione di Marramao e Bolaffi in *Frammento e Sistema* (Roma 2001) all'inizio del duemila esprimono lo status del dibattito filosofico.

La gerarchia cattolica affronta la crisi con un richiamo al passato, riprendendo la classica teoria della legge naturale: queste norme sono eternamente valide, si tratta solo di convincere gli uomini a osservarle. Gli stessi teologi cattolici assumono però un atteggiamento critico, come risulta nella rivista internazionale di teologia *Concilium* (3/2010 del: 1-9-2010). In particolare mettono in risalto come la legge naturale rispecchi una prospettiva eurocentrica e non sappia valorizzare le differenze espresse dalle altre civiltà. In secondo luogo la legge naturale fa uso del metodo deduttivo, perciò rimane astratta, non sa cogliere la concretezza del vivere esperita nella quotidianità. Infine non sa tener conto dell'apporto che viene dallo sviluppo del sapere scientifico. Tuttavia questi teologi riconoscono alla legge naturale la funzione di mettere in luce che la norma ha un valore che si impone alla coscienza e non è una pura convenzione lasciata all'arbitrio del decisionismo. Si tratta di conciliare il valore etico della norma con l'aderenza ai problemi posti dalla vita, l'a-priori della dignità umana e i contenuti elaborati in base all'esperienza.

Nella prospettiva cattolica particolarmente significativa la presa di posizione di Jaques Maritain. Nelle sue trasmissioni radio durante la guerra per sostenere il morale delle truppe della resistenza afferma che la ricostruzione della Francia può avvenire solo sulle bare della sua radice storica del cristianesimo. Si tratta di un cristianesimo inteso come *Umanesimo integrale*. Quando però nel 1946 entra a far parte della commissione che deve redigere *La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, si rende conto che tale criterio è inadeguato, perché non tiene conto delle differenze di altri popoli, di altre culture e di altre religioni e afferma che un'etica adeguata alla convivenza pacifica di tutti i poli può sorgere soltanto sulla base di una "fede laica comune": fede e non teorie dimostrate, perché su queste non c'è mai accordo; laica, perché ugualmente impossibile l'accordo partendo dalle religioni; per essere comune può partire solo dalla concreta esperienza di vita in cui si precisano quelle condizioni indispensabili alla pacifica convivenza.

Già la Scuola di Francoforte, nell'immediato dopoguerra, reagiva contro una ragione modellata sul criterio dell'efficienza: non sappiamo che facene di una ragione che non ha nulla da eccepire all'organizzazione scientifica ed efficiente dei campi di sterminio, vogliamo far valere la sua forza critica verso ogni distruzione dell'uomo che percorre tutta la storia del capitalismo per giungere al vertice dei campi di sterminio. Il Germania, negli anni settanta si afferma un movimento di pensiero che prende il nome di *riabilitazione della filosofia pratica*, che diventerà il titolo di una raccolta di saggi guidata da Manfred Ridel (1972). Di fronte all'etica della responsabilità che nel contesto di Max Weber significa l'abbandono dei valori, per assumere decisioni (decisionismo) guidate solo dalla scienza, Hans Jonas fa notare che "responsabilità" comporta un dover rispondere. Abbiamo sempre pensato di dover rispondere a chi sta sopra di noi, il capo-ufficio, il giudice..., in ultima istanza a Dio, padrone dei padroni. Oggi la prospettiva si rovescia: debbo rispondere a chi mi è inferiore, non per natura, ma perché le concrete condizioni di vita non gli permettono di esprimere la dignità di persona. Non gli debbo parole, ma l'impegno per cambiare concretamente la sua condizione di inferiorità. Anche Paul Ricoeur vede l'uscita dal nichilismo etico nella concreta situazione di trovarsi di fronte al degrado della persona umana. La demolizione del nichilismo mi lascia smarrito: non so più da dove vengo,

quale sia il mio destino, chi sono, ma faccio esperienza che c'è l'intollerabile: un uomo che muore di fame o di malattia senza nessuna cura. La certezza dell'intollerabile è il punto di Archimede per sostenere il peso dell'etica contro ogni nichilismo. Emmanuel Lévinas elabora l'etica del volto. Il volto è la manifestazione, l'epifania della persona. La posizione tipica dell'uomo è quella di stare faccia a faccia, ciò comporta che io debbo riconoscere nell'altro tanta dignità quanta ne esigo per me.

Da questo breve panorama del pensiero attuale emerge l'attenzione per una ricostruzione della vita etica, non però in base a principi astratti, metafisicamente dimostrati, che richiedono solo di essere applicati nella pratica, ma partendo dall'esperienza di degrado e di lotta per un riscatto di dignità a cui ogni uomo ha diritto. La riflessione filosofica può essere utile per dare le coordinate di questo cammino storico e aggiungere poi un sostegno di motivazioni alle nuove posizioni conquistate.

CHI HA DIRITTO ALLA FILOSOFIA? DOTTI, GIOVANI E FUNZIONARI MINI- STERIALI

Mario Autieri

Abstract

As a contribution to the debate on the future of philosophy as an autonomous discipline beyond its current function within Western-type universities, a comparison is offered between three diverging strategies of “speaking the universal” which keep their relevance today; focusing on Kant, Hegel and Lacan, we try to investigate the alienated knowledge at the bottom of our mythical imaginary.

Parole chiave

Autonomia, conflitti, insegnamento, filosofia, valutazione.

1.

Il *Conflitto delle facoltà*, pubblicato nel 1798, venne cinque anni dopo l'uscita della *Religione nei limiti della semplice ragione*, testo che, come è noto, si attirò le attenzioni di Federico Guglielmo II; che Kant, quindi, con questo testo del '98, si soffermi sui rapporti tra la filosofia e le altre discipline non è un caso. In secondo luogo, esiste anche una ragione molto meno personale; Kant espone un autorevole punto di vista sulla questione della cultura in rapporto allo sviluppo nazionale; in altre parole, Kant coglie una trasformazione in atto sia sul piano delle istituzioni che su quello strettamente teorico, e considera la questione dell'Università cruciale in questa fase di transizione. Veniamo al primo punto. Kant ha alle spalle l'esperienza di un illustrissimo predecessore; nel 1673 Spinoza scrisse una lettera al rettore dell'università di Heidelberg motivando il suo rifiuto per l'insegnamento, che gli era stato offerto nella prestigiosa università, con la difficoltà a conciliare la sua libertà di filosofo con la

religione ufficialmente stabilita. Ma Kant sembra nutrire una certa diffidenza verso la figura del dotto isolato visto che, nella sua classificazione dei gradi del sapere, distingue i “membri della corporazione” - cioè i professori universitari- dagli “indipendenti” che, confrontandosi solo con “una parte del grande complesso del sapere”, o danno origine alle Accademie o, da “dilettanti”, continuano ad approfondire certi argomenti al riparo da “norme e regole pubbliche” (Kant 1994, p.68). C'è dunque uno status proprio del professore appartenente all'Università che è ben distinto dagli altri soggetti che in maniera privata fanno ricerca; in particolare questi ultimi non hanno gli stessi vincoli che Kant, in qualità di professore, deve rispettare. Ma se questa è una distinzione che marca il confine tra l'Università e la ricerca che si fa nel resto della società, Kant traccia dei confini insoliti all'interno stesso dell'Università; oltre ai “dotti” esistono i “tecnici del sapere”; chi sono costoro? Sono quelli che “ricoprono un ufficio pubblico per uno scopo politico”, ovvero tutti quei “magistrati, ecclesiastici e medici” che hanno il diritto, in qualità di strumenti del governo, di esercitare “un'influenza” sul popolo, fatto per lo più di “gente incolta”, e di farlo sotto “la censura” delle facoltà a cui appartengono- teologia, diritto e medicina-. Di questi soggetti Kant sottolinea il fatto che sono un prodotto dell'insegnamento universitario, ma che il loro obiettivo principale, una volta formati, non è tanto quello di contribuire al progresso della scienza, ma di mettere in pratica quelle competenze apprese all'Università in vista di specifiche attività professionali. Kant sta dicendo, cioè, che l'Università, a cui di diritto ha riconosciuto una sua autonomia- solo i dotti possono giudicare i dotti (Kant 1994, p.67-68) - non ha a che fare solo con la conoscenza pura, ma si apre di fatto alla società per mezzo di determinate funzioni- le tre facoltà prima richiamate-. Queste funzioni non si manifestano, però, solo al termine del percorso di studio; l'apertura all'esterno non riguarda solo gli iscritti all'Università che, ad un certo punto, devono far fruttare professionalmente quanto appreso; essa investe l'università nella sua stessa organizzazione

interna. Dice infatti Kant che la ripartizione dell'Università in tre facoltà superiori e una inferiore risponde ad un'intuizione del governo il quale, poiché deve premunirsi per avere una certa influenza sul popolo, favorisce quelle facoltà che meglio rispondono al suo interesse: e a tal fine lo stato si «riserva il diritto di poter selezionare le loro dottrine» (Kant 1994, p.69); mentre la facoltà inferiore, che cura esclusivamente «l'interesse della scienza» (ID., p.69), è lasciata interamente al giudizio degli uomini dotti. Ora, Kant sottolinea che questa divisione gerarchica risponde all'uso, ad una tradizione secolare, e non certo ad un uso della ragione; in quest'ultimo caso, infatti, la facoltà che si occupa della verità in maniera del tutto disinteressata, indipendente dagli interessi impuri del governo, avrebbe dovuto essere qualificata come "superiore". E, invece, osserva Kant, questa divisione che evidentemente lo squalifica come dotto della facoltà inferiore - è fatta dal punto di vista del governo, non della verità. Ma se, come di fatto accade, si mantiene questa distinzione allora il governo non ha alcun diritto di intromettersi nelle dottrine e nel «perfezionamento delle scienze»; esso può solo intervenire in rapporto all'esposizione pubblica delle dottrine, nel momento in cui questa può comportare effetti negativi per lo stato; ed il governo ha tutto il diritto di esercitare questo potere proprio perché i dotti delle Facoltà superiori e quelli che escono da queste facoltà sono dotti sotto "contratto". L'aspetto interessante è che se nell'84, nell'articolo sull'Illuminismo, Kant aveva considerato immediato il rapporto tra l'intellettuale e il suo pubblico di uditori e lettori, qui invece, conformemente all'argomento del *Conflitto*, considera l'università come elemento intermedio. Ne deriva che, fin quando i dotti discutono tra loro, il governo non può in alcun modo intervenire; ragion per cui, osserva Kant nella *Prefazione al Conflitto delle facoltà* in merito al suo personale caso di censura, non c'era alcuna ragione perché il governo intervenisse contro di lui, visto che il suo testo sulla religione era per «il pubblico un libro chiuso, inintelligibile, che prospetta solo una discussione tra i dotti delle facoltà, un dibattito di cui il popolo non si cura» (Kant 1994, p. 60). Dun-

que, nel secolo dell'Illuminismo, di cui Kant è un assoluto protagonista, continua a persistere, nell'ottica di una strategia in questo caso difensiva, l'idea di libro non destinato all'opinione pubblica, ma ad un discorso tra soli esperti sui principi teorici della materia in questione. Questa distinzione tra ciò che può essere comunicato all'esterno indistintamente e ciò che fa parte solo della comunità scientifica - distinzione estremamente complicata - in Kant riposa proprio sulla distinzione tra facoltà superiori e inferiori. In questa trama di possibili conflitti Kant escogita una via d'uscita; considerando impossibile sganciare l'Università dalle attenzioni del governo, egli costruisce al suo interno, in un precario equilibrio, un'isola di libertà coincidente con la filosofia. Il prezzo da pagare non è basso; da un lato la filosofia occupa un rango inferiore rispetto alle altre facoltà, ma soprattutto deve rinunciare alla possibilità di "dare ordini"; è una sorta di organo consultivo il cui parere, espressamente previsto dall'ordinamento universitario, non è vincolante. Dunque, la facoltà di filosofia può dire se un principio giuridico sia razionale, oppure se lo sia una certa pratica medica; ma questo dire non potrà mai tramutarsi in un ordine impartito alle altre facoltà; è il risvolto del fatto che questo dire non può mai essere censurato. Nel discorso kantiano agisce una particolare identificazione; l'interesse scientifico a cui risponde la filosofia coincide con l'interesse della "verità"; questa identificazione non viene ulteriormente sviluppata; per provare a capire cosa intende Kant con "verità" siamo costretti a riferirci all'*Architettonica della Ragion pura*, dove Kant dice che la scienza ha sempre come fondamento un'idea: "ne viene che le scienze, essendo tutte concepite dal punto di vista di un interesse generale, siano chiarite e determinate, anziché dalla descrizione che ne dà il loro autore, dall'idea che si trova fondata nella ragione stessa e che viene dall'unità naturale delle parti che l'autore ha posto assieme. È allora possibile rendersi conto che l'autore, e sovente anche i suoi tardi successori, brancolano attorno ad un'idea su cui non si è fatta chiarezza" (Kant 1995, p.808). Tra parentesi, ma è un tema estremamente complesso, la trasversalità della

filosofia all'interno dell'università e della società si riflette nella divisione che caratterizza la sua facoltà; quest'ultima, infatti, è così articolata: scienze storiche- storia, geografia, linguistica - e scienze razionali pure- matematica pura, filosofia pura, metafisica della natura e dei costumi -: sui rapporti e sui conflitti tra questi rami della facoltà di filosofia non si dice molto. E però il modo in cui Kant distingue la necessità di una Facoltà di filosofia rappresenta il punto di partenza per le discussioni che partono negli anni immediatamente successivi al *Conflitto*, e che porterà alla creazione dell'Università di Berlino. Diventerà chiaro, cioè, che se c'è un modo per evitare che all'interno dell'Università i saperi si sviluppino in modo concorrente e disordinato, questo passa per la capacità della filosofia di fare dell'Università un corpo organico in cui i saperi siano attraversati da un'unità spirituale che ne garantisce lo sviluppo armonioso. A guadagnarci da questo dibattito è l'intera società, perché ogni dibattito tra dotti motivato dai filosofi conduce, secondo Kant, ad un crescente contatto degli stessi funzionari con la verità. In questo modo Kant preserverebbe l'università dai conflitti patologici, ovvero quelli che la sottoporrebbero integralmente alle ingerenze di un potere esterno, tratteggiando un'istituzione che, non potendo del tutto evitare il rapporto con l'esterno- in questo caso lo stato- riesce a circoscrivere la possibilità del conflitto con il governo- solo le questioni riguardanti la trasmissione pubblica del sapere- e consente, invece, un libero svolgimento del conflitto tra i dotti dell'Università regolato dalla filosofia. Ma un compito così oneroso, in cui la filosofia è posta a guardia e a garanzia della razionalità dell'università può esercitarsi senza avere, di fatto e di diritto, alcun potere esecutivo? Derrida (1990) nota una particolare difficoltà: tutto il discorso kantiano si regge sulla distinzione tra constativo e performativo; la filosofia farebbe uso solo del primo; ma è possibile questa distinzione così netta? Com'è possibile essere certi che ciò che viene insegnato si mantiene ad un livello teorico senza mai essere tradotto in comportamenti? In termini generali vale la critica di Heidegger (1991) sull'impossibilità, nell'età moderna, di di-

stinguere tra ricerca fondamentale e ricerca finalizzata.

2.

Hegel. C'è un elemento contingente: «dobbiamo considerare una fortuna inestimabile che la nostra generazione abbia vissuto in questo sentimento, abbia agito e operato in esso, in un sentimento nel quale si concentra tutto ciò che era diritto, morale e religione. In tale operare profondo [...] la superficialità dell'esame e delle opinioni rimane nella sua nudità e svanisce. Questa serietà più profonda, che è sorta nell'animo in genere, è anche il vero terreno della filosofia» (Hegel 1997, p.222). Proprio questo spirito collettivo autorizza Hegel a parlare dicendo "noi" dobbiamo «continuare a sviluppare questo contenuto in tutte le direzioni» (ID., p.222). Questo tempo gli appare più profondo non per una serie di fattori fortuiti e, in quanto tali, sottoposti al variare dell'opinione, ma perché è un tempo che riconduce lo spirito alle sue origini essenziali. Ovviamente le origini sono greche, come Hegel esplicita: «la filosofia si è rifugiata presso i tedeschi e sopravvive in loro; a noi è affidata la custodia di questa sacra luce [...] badando che il bene più elevato che l'uomo possa mai possedere, l'autocoscienza della propria essenza, non si spenga e non muoia» (ID., p.223). Ma per Hegel non si tratta di seguire un cammino già tracciato; bisogna, anzi, operare un'inversione di rotta, dopo che Kant ha reso Dio qualcosa di "inafferrabile". E nel far ciò Hegel chiama in causa la gioventù, «immune dalla mancanza di contenuto propria di una fatica puramente critica» (ID., p.224). La pratica della filosofia, nella serietà con cui Hegel manifesta il senso di responsabilità con cui, prima ad Heideberg e poi a Berlino, assume il nuovo incarico, dimostra come egli concepisse la ricerca della verità in stretta connessione con la funzione insegnante, a differenza di autori come Cartesio, Leibniz o Spinoza: finalità che lo spinse a preparare una *Propeudeutica filosofica* quando insegnava al Liceo e l'*Enciclopedia* quando giunse ad Heideberg. In altre parole, per Hegel non aveva senso continuare ad insegnare la tradizione dell'insegnamento filosofico;

all'altezza del tempo vi era la sua filosofia. Mentre Kant aveva detto che si "poteva insegnare a filosofare" perché non vi era una filosofia oggettiva a cui conformarsi- il che rende impossibile insegnare la filosofia-, Hegel invece invita a trattare la filosofia come una scienza dai contorni ben definiti; e questo non perché non siano possibili ulteriori sviluppi, ma perché è l'unico modo per evitare che la filosofia venga travolta dallo scetticismo giovanile e per evitare che il suo insegnamento si riduca alla semplice storia della filosofia, la quale ottiene lo stesso effetto paralizzante verso gli studenti. Ma non è contraddittorio dire che la filosofia può ancora svilupparsi e allo stesso tempo insegnarla come una scienza definita? No, perché il contenuto della filosofia, cioè "l'universale delle relazioni spirituali e naturali, porta per sé immediatamente alle scienze positive, le quali mostrano ad essa in forma concreta ulteriori compimenti e sviluppi tanto che, inversamente, lo studio di esse si dimostra necessario per una concezione profonda della filosofia" (Hegel 1951, p.266).

3.

Lacan. Il discorso non serve ad esprimersi o a comunicare, cioè non ha una peculiare valenza né soggettiva né intersoggettiva; esso, in qualità di dispositivo, configura dei modi di essere il cui carattere globale non può essere rimesso in causa da un'iniziativa verbale individuale o di gruppo: di qui la necessità di capire che tipo di discorso si sta tenendo e che posizione si occupa al suo interno: **S1 S2; S2 a**

\$ a S1 \$ (Lacan 1991).

La lettera S indica il significante, e Lacan ne individua 2- trattandosi di un modello è chiaro che la narrazione può continuare- a cui, evidentemente, attribuisce una diversa importanza visto che il numero indica comunque una progressione accentuata dalla freccia che li lega in rapporti gerarchici(in alto da sinistra a destra); e del resto Lacan, lavorando in questo seminario- *L'envers de la psychoanalyse*- sulla figura hegeliana servo/padrone filtrata da Kojeve, lascia chiaramente intendere che è S2 a riconoscere S1, così come il signore

esiste solo perché istituito dallo schiavo. Il punto è che in questo seminario Lacan associa S2 al sapere, il quale viene così ad essere qualcosa di istituito, derivato, gerarchicamente secondo rispetto al significante S1; quest'ultimo però, proprio come insegnato da Kojeve, non sussiste senza il sapere dello schiavo, ne è fortemente condizionato pur esercitando la funzione di dominio. Limitiamoci a seguire solo il primo movimento, quello che dal discorso del Maître conduce al discorso universitario. Nel primo caso la posizione da agente è occupata dal S1; c'è un significante che fa da tramite ad un soggetto, e si dichiara non una forma di sapere, tantomeno un soggetto barrato, ma un soggetto autoreferenziale che afferma la propria identità dicendo "io"; non è una forma di sapere perché anzi proprio in questa affermazione si relaziona ad S2, da cui si attende qualcosa. Questa forma di dominio si rovescia in quello che Lacan chiama discorso universitario, dove è S2 nel posto di elemento agente, proprio come accade nella *Fenomenologia* hegeliana, dove ad un certo punto il servo prende il posto del signore. Se nel primo discorso S1 fonda se stesso e pretende di dire il sapere lasciando come "non detto" proprio il sapere di sé- da questo punto di vista il Maître compie un atto di forza- (e solo l'analisi fenomenologica scopre che in realtà è lo schiavo a fondare la signoria per avere salva la vita)- ponendosi al di sopra stesso del sapere e come sua condizione di possibilità- l'enunciato tipo è "sono io che l'ho detto"-, con il discorso universitario lo scenario invece cambia profondamente perché lo schiavo non occupa più il posto dell'elemento condizionato e pone se stesso (il sapere) al posto dell'elemento dominante; quest'ultimo, nello schema laciano, finisce sotto la barra, il che ci fa dire che adesso è il sapere a rappresentare il Maître: il discorso personale del significante diventa il discorso impersonale del significante S2, cioè il discorso universale dell'Università. Questo discorso si vuole totalizzante- il sapere è quanto viene narrato e nominato nel discorso- e assolutamente autosufficiente, cioè del tutto indipendente dalle figure accidentali che lo incrociano- insegnanti e allievi-. Ma così come lo schiavo che prende il posto del padrone tende a

riprodurre le stesse dinamiche di dominio-uniche che ha conosciuto- analogamente il discorso universitario riesce solo a mascherare il discorso del padrone, perché chiaramente il suo carattere esaustivo e neutrale è puramente illusorio o, per meglio dire, pura strategia: nascondersi dietro la presunta oggettività del sapere, dichiarandosene puro strumento, significa ovviamente negare la propria posizione assolutamente parziale e decisiva nella formazione del discorso che viene trasmesso. Nello schema di Lacan l'elemento complementare al sapere è adesso l'oggetto *a*, sotto cui viene posto il soggetto barrato. Il riferimento a l'oggetto *a* ha chiaramente un risvolto politico, segnando il passaggio ad una forma di sapere che, in contrapposizione a quello del padrone, è un sapere democratico proprio in virtù di un'oggettività accessibile a tutti nella sua neutralità sottratta, di principio, ad ogni autorità che non sia quella della verità del sapere stesso; il che ovviamente nella sua portata anti-politica si rivela una precisa opzione politica, imponendo una sovranità mascherata che sotto l'oggettività del sapere fa giocare una precisa opzione del sapere stesso, quella tecnico-strumentale dell'oggettività delle cose (Macherey 2010).

4.

La valutazione è diventata un dispositivo di governo (Pinto 2012; Dal Lago 2013, Bevilacqua-Borrelli 2014); e non ci si lasci ingannare dal fatto che essa si accompagna ad un'altra parola d'ordine, autonomia. Gli ultimi interventi in materia scolastica e universitaria hanno puntato sulla responsabilizzazione delle istituzioni del sapere sia in campo economico che su quello dell'offerta formativa; ma dietro questo apparente ritrarsi dello stato è entrata in gioco una capacità di controllo da parte dello stesso proprio attraverso un complesso di rigide forme di auto-osservazione istituzionale che vengono ormai compiute a tutti i livelli di istruzione (Invalsi e Anvur). Se Foucault (2005) aveva mostrato l'applicazione della statistica alla politica, qui ci troviamo di fronte ad un passo ulteriore: la quantificazione come il criterio

stesso delle scelte in politica culturale. Dietro l'apparente autonomia si installa una forte istanza di centralizzazione, la quale detta appunto i criteri per identificare le conoscenze con una quantità di informazione; e se si chiede in cosa consista la conoscenza, essa verrà relazionata al dato corrispondente, come se emergesse direttamente dai dati. Che l'attenzione cada sulla valutazione di una certa prestazione codificata, e non sulla costruzione di capacità interpretative di fronte alla massa di sapere immediatamente disponibile in rete, è esattamente l'espressione del controllo finalizzato alla costruzione di competenze ritenute di base (ma da chi? Sulla base di quale idea di cittadinanza, di vita, etc..?) a scapito di altri modelli di soggettività (Nusbaum 2012); si misura, infatti, solo ciò che si è reso misurabile. Proprio per questo, invece di discutere sull'obiettività della valutazione- la quale è ovviamente obiettiva visto che convalida ciò che essa stessa ha selezionato-, occorre ripolitizzare lo spazio dei saperi costruito da questa realtà valutativa, tornando a configurare nuovi spazi istituzionali in cui far emergere il carattere mitico di questa trasparente società delle competenze, e la presunta necessità di queste specifiche forme di controllo nel campo del sapere.

Bibliografia

- Bevilacqua E., Borrelli D. (2014), *Im@go*, "La valutazione della conoscenza nell'epoca della sua producibilità digitale", 67-91.
- Bourdieu P. (2013), *Homo academicus*, Bari, Dedalo.
- Citton Y. (2012), *Future umanità*, tr.it. di I. Mattazzi, Palermo, duepuntiEdizioni.
- Dal Lago A. (a cura di, 2013), *aut aut*. "All'indice. Critica della cultura della valutazione", numero monografico, 360, 3-190.
- Derrida J. (1990), *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée
- Foucault M. (2005), *Nascita della biopolitica, Corso al Collège de France (1978-1979)*, tr.it. di M. Bertani e V. Zini, Milano, Feltrinelli.

Hegel F. (a cura di G.Radetti, 1951), *Propedeutica filosofica*, Firenze, La Nuova Italia.

ID. (a cura di D. Losurdo, 1997), *Discorso inaugurale a Berlino*, in *Scritti storici e politici*, Roma, Laterza.

Heidegger M. (1991), *Il principio di ragione*, Milano, Adelphi.

Kant I. (a cura di D.Venturelli, 1994), *Il conflitto delle facoltà*, Brescia, Morcelliana.

ID. (1995), *Critica della ragion pura*, tr.it. di G.Colli, Milano, Adelphi.

Lacan J. (1991), *L'envers de la psychanalyse*, Paris, ed. Seuil

Macherey P. (2010), *La philosophie au sense large*, <http://philolarge.hypotheses.org>.

Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino.

Pinto V. (2012), *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Napoli, Cronopio.

Autieri Mario (1977), laurea alla Federico II (2001, tesi sul postmoderno di Lyotard), dottore di ricerca in filosofia contemporanea (SUM 2008, con una tesi su Merleau-Ponty), a più riprese borsista dell'*Istituto italiano per gli studi filosofici* di Napoli, insegna storia e filosofia nei Licei statali. Ha pubblicato un testo su Merleau-Ponty e Dufrenne (Napoli 2011), un lavoro su Deleuze-Guattari e Foucault (Napoli 2014) e, infine, un testo su Husserl (Milano 2015).

**LA FILOSOFIA NELLA RICERCA DELLA «VITA AUTENTICA»:
«CONOSCERE SE STESSI» ED «ESSERE SE STESSI»**

Andrea Gentile

Abstract

«Everyone – observes Herder – is a universe in which unknown inner strengths sleep in the shadow of our soul like kings never born». In human nature there is a potential that cannot be expressed during all our life and it remains a lot of times in the «dark shadow» of ourselves. «Man is his soul». The aim of philosophy is to search for «authenticity», for the «authentic life». «Know yourself», «discover yourself» and «be yourself» means to live according with our deep, real and authentic nature. In this horizon, we can focus on our unique and individual nature, in connection with our feelings, intuitions, passions, aspirations, desires, interests, needs, imperfections, mistakes, hopes, delusions, «limit-situations» and all our different emotions. We must try to be ourselves, in every unrepeatable moment of our existence, every time we make choices and we try to give a deep and authentic meaning to our life.

Keywords

Philosophy, Authenticity, Subjectivity, Know yourself, Be yourself.

Ognuno di noi è un'individualità irripetibile nel fluire del tempo. Ognuno è un universo in cui «dormono forze ignote come re mai nati». ¹ Nel fondo misterioso della natura umana sono connaturate delle

¹ J. G. HERDER, *Über Thomas Abbt's Schriften*, 1768, p. 258, in J. G. HERDER, *Sämtliche Werke*, a cura di Bernard Suphan, XXXIII volumi, Weidmann, Berlino 1877-1913, rist. Georg Olms Verlag, Hildesheim 1967-1968, rist. Georg Olms Verlag, Hildesheim 1994-1995.

potenzialità che nel corso della nostra vita spesso rimangono nell'ombra: in uno stato oscuro, implicito, latente. «Noi non conosciamo nemmeno noi stessi – osserva Herder – e solo ad istanti, come in sogno, cogliamo qualche tratto della nostra vita profonda». ² «Ognuno solleva una grande o una piccola onda»: ³ la novità di ognuno nella sua unicità, nella sua profondità, nella sua libertà e capacità di scegliere e di decidere, di agire, conoscere e creare. «L'uomo è la sua anima». Vivere secondo natura significa «conoscere se stessi» ed «essere se stessi»: significa ricercare la vita autentica.

In questo orizzonte, definiamo la nostra unicità irripetibile in rapporto ai sentimenti, le intuizioni, le aspirazioni, le passioni, gli interessi, i desideri, le motivazioni, le imperfezioni, i bisogni, gli errori, i pregiudizi, le speranze, le delusioni, le paure, le situazioni-limite e tutto l'insieme delle emozioni umane. Siamo noi stessi, in ogni istante irripetibile della nostra vita, in ogni momento in cui facciamo liberamente delle scelte e diamo un senso profondo e autentico alla nostra esistenza nel fluire del tempo. La libertà indica l'«essere» libero: è la facoltà dell'uomo di agire e di pensare in piena autonomia, è la condizione di chi può agire secondo le proprie scelte. La libertà è una qualità fondamentale e specifica dell'uomo, che lo costituisce come persona, e che consiste nel non essere assoggettato ad un ordine chiuso e precostituito, ma nell'avere una natura aperta che, pur nei limiti derivanti dalla sua caratteristica di un essere limitato e imperfetto, gli consente di autoprogettarsi e autorealizzarsi in base alle scelte che compie. La novità di ognuno ci dice che ciascuno di noi, fedele alla propria natura, è libero di scegliere e, dunque, si deve anche assumere la responsabilità delle proprie scelte. È proprio grazie alle nostre decisioni – attraverso ciascuna delle nostre decisioni, piccole e grandi – che definiamo la nostra unicità irripetibile nella sua autenticità.

Secondo Herder, la «natura umana» (*menschliche Natur*) è animata da una ten-

² Ivi, p. 259.

³ J. G. HERDER, *Briefe zur Beförderung der Humanität*, 1793-1797, p. 43, in J. G. HERDER, *Sämtliche Werke*, cit., 1995.

denza intrinseca a sviluppare le sue potenzialità e a svilupparle in modo da favorire la sua natura più profonda e autentica. L'uomo è un organismo di psiche, corpo, ragione, coscienza, sensazioni, intuizioni, emozioni. La natura umana ha una sua natura sensitiva, intuitiva, conoscitiva, creativa e volitiva. La «natura umana» è «*energeia*»: è potenzialità produttiva e creativa. La «*menschliche Natur*» ha in sé a livello potenziale una forza, un'energia interiore, diretta allo sviluppo delle capacità utili alla sua espressione più autentica, alla sua autoregolazione e autorealizzazione. Herder chiama questa energia interiore «tendenza attualizzante» che, oltre ad essere una spinta vitale e innata in tutti gli organismi viventi, è anche il fondamento della motivazione interiore.

«L'anima umana – osserva Herder – è un individuo nel regno degli spiriti, che sente secondo la sua costituzione singolare: è una particolarità viva che si manifesta dall'intero fondo oscuro della nostra interiorità, nella cui imperscrutabile profondità dormono forze ignote come re mai nati».⁴ Punto di riferimento di questa teoria herderiana è la filosofia di Leibniz: l'idea dell'unità e totalità dell'individuo e delle forze oscure operanti nel fondo misterioso della sua interiorità. Herder critica i filosofi sistematici dell'Illuminismo che privilegiano l'intelletto astratto, ostinati nell'ordinare e classificare e che in realtà ignorano la «particolarità dei singoli»,⁵ quella particolarità viva, naturale, vitale che sale dall'intero «fondo oscuro della nostra anima». Da questo fondo oscuro, Herder fa salire quel «sentimento interno» che ci dà la certezza della nostra esistenza senza deduzioni e giudizi; è quanto vi è di più vitale e autentico nella nostra soggettività: «idee oscure, le più profonde, le più vivaci, le più numerose, da cui l'anima trae i più fini e più forti impulsi della nostra esistenza, dei nostri sentimenti, delle nostre intuizioni».⁶ Chi intende studiare la «natura umana» dovrà allora «spiare gli istanti in cui l'anima si spo-

glia e si offre». Questa conoscenza è un «*sich hinein fühlen*», una sorta di empatia, un sentirsi negli altri, un continuo immedesimarsi nell'altro. «La conoscenza avviene stringendoci alla maniera di pensare e immedesimarsi nell'altro e apprendendo la saggezza come attraverso un bacio».⁷

In questo orizzonte, il filo conduttore della filosofia herderiana può essere individuato nella sua riflessione sul concetto di «*menschliche Natur*», alla quale possono essere ricondotte tutte le articolazioni del suo pensiero: una concezione su cui Herder riflette incessantemente, apportandovi continue modifiche, e che giungerà ad una formulazione esaustiva con la pubblicazione dei volumi *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, fino alle *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*: opere destinate ad esercitare un'influenza decisiva sul pensiero romantico e sullo storicismo tedesco di fine Ottocento.

Nella sua natura più autentica, la filosofia nasce nello spirito dell'uomo e deve tradursi in atto nella vita nel fluire del tempo. Come recita l'*Apologia di Socrate*, la filosofia deve essere una «tensione zetetica», una ricerca costante e mai definitiva che non prevede confini o, per usare la metafora dell'amicizia presente nel *Liside*, una «*epithymia*», una «tensione continua nella ricerca della verità», che nella sua natura rivela l'aspetto più profondo e autentico: l'essenza stessa della ricerca filosofica.

Sullo sfondo di queste riflessioni, Herder richiama in modo esplicito l'insegnamento di Socrate. L'uomo può scoprire se stesso, se conosce i propri limiti, se guarda nella propria interiorità. «L'uomo è la sua anima». L'esortazione socratica «conosci te stesso» è un invito a guardarsi dentro, per capire che la vita di ogni singola persona implica la scoperta del proprio io e della propria personalità. Conoscere se stessi significa comprendere che la conoscenza della nostra soggettività è fondamentale nella ricerca del senso della vita, nella ricerca del tempo interiore, per ritornare alla vita autentica, per ritornare alla scoperta di se stessi. Conoscere se

⁴ J. G. HERDER, *Über Thomas Abbts Schriften*, 1768, p. 258, in J. G. HERDER, *Sämtliche Werke*, cit., 1995.

⁵ *Ibidem*.

⁶ J. G. HERDER, *Kritische Wälder*, 1769, IV, p. 27, in J. G. HERDER, *Sämtliche Werke*, cit., 1995.

⁷ *Ibidem*.

stessi significa conoscere i propri limiti. Il limite indica un'imperfezione, un'assenza, una negazione, un vuoto, una privazione, una mancanza nel nostro io e nella nostra personalità. Non possiamo essere felici se non ci accettiamo con tutti i nostri limiti. Questo non significa che non sia nostro dovere tentare di migliorarci, ma è proprio partendo dalla consapevolezza e dalla profonda coscienza dei nostri limiti, che possiamo tentare di superarli e migliorare la nostra esistenza e il nostro «essere se stessi». Conoscere se stessi significa conoscere i propri limiti, significa scrutare nella propria interiorità, significa scoprire le proprie potenzialità creative ed «essere se stessi».

Socrate richiama il principio del «non sapere» e il metodo «maieutico», volto a suscitare nell'interiorità e nella coscienza dei suoi interlocutori la scoperta di valori universali, come la verità, il bene, la virtù, l'amicizia, la dignità, l'amore, la giustizia. Secondo Socrate, la conoscenza di se stessi non è un atto di riflessione solitaria e isolata, ma un processo che si realizza solo nel dialogo con altri uomini e nel continuo scambio di domanda e risposta. In questo orizzonte, assume un ruolo centrale la maieutica socratica: la maieutica indica l'arte dell'ostetrica, che non mette al mondo dei figli, ma aiuta a generarli. Nel richiamare l'insegnamento di Socrate, Herder osserva che nella coscienza è potenzialmente connaturata una legislazione morale, pura, naturale e universale in cui è possibile ritrovare il senso più profondo, autentico e originario della persona umana. È la coscienza che bisogna formare all'amore del vero bene. Il vero bene è Dio e la coscienza è la scintilla di Dio che è in noi. L'amore è la sorgente di quel processo interiore che svilupperà la cultura morale: l'etica come filosofia prima, nel primato del bene e dell'amore, porterà l'uomo all'armonia interiore. Nell'interpretazione herderiana, ognuno deve seguire la voce della propria coscienza e il proprio «tempo interiore». Bisogna scoprire e seguire la propria natura, le proprie motivazioni, attitudini e valorizzare le proprie capacità e competenze. Una società giusta, democratica e meritocratica dovrebbe permettere ad ogni individuo di «essere se stesso» e di

esprimere in modo autentico la propria personalità.

La correlazione semantica tra la «coscienza», il «tempo interiore» e la «natura umana» porta Herder a formulare un nuovo concetto di «ragione» (*Vernunft*), profondamente e qualitativamente diverso sia rispetto alla «*Raison*» dell'Illuminismo francese, sia rispetto al concetto di «ragion pura» espresso nella filosofia trascendentale di Kant. Secondo Herder, la ragione è «il complesso organico» di tutte le «forze umane», il «complesso governo» della sua «natura sensitiva, intuitiva, conoscitiva, creativa e volitiva». La «conoscenza» (*Erkenntnis*) è una «metaschematizzazione»:⁸ il dato sensibile proveniente dall'esterno, non si trasforma immediatamente in pensiero, ma viene elaborato dall'intelletto. La ragione è la facoltà che interviene successivamente, giudicando i fatti ordinati dall'intelletto, elaborandoli secondo una connessione propria, particolare dell'individuo – la sua cultura – espressa dal linguaggio. L'intuizione fondamentale di Herder è quella della costitutiva «*Sprachlichkeit*» (linguisticità) e «*Geschichtlichkeit*» (storicità) della ragione e dell'esperienza umana. Questa prospettiva viene originalmente ripresa e sviluppata da Ernst Cassirer nella raccolta di scritti pubblicati nel 1916 (*Freiheit und Form. Studien zur deutschen Geistesgeschichte*) e nel primo volume della *Filosofia delle forme simboliche*, dal titolo *Il linguaggio (Die Sprache)*. Cassirer rileva che in Herder il superamento del dualismo kantiano di materia e di forma conduce ad una visione della ragione umana inscindibilmente connessa ai sensi e al linguaggio. In questa prospettiva, nel rilevare la genesi sensibile e percettiva del linguaggio⁹ in rapporto al mondo della natura e delle passioni suscitate nell'animo umano, la facoltà linguistica umana esprime la sua libertà creativa.

⁸ Sulla correlazione semantica tra «schema», «conoscenza» e «metaschematizzazione», cfr. lo studio storico-critico di U.GAIER-R.SIMON, *Zwischen Bild und Begriff. Kant und Herder zum Schema*, Wilhelm Fink, München 2010.

⁹ Cfr. M. FORSTER, *After Herder. Philosophy of Language in the German Tradition*, Oxford University Press, New York 2012.

Sullo sfondo della critica allo schema illuminista di un ideale di felicità e progresso, Herder pone ogni ideale nel divenire storico: ogni momento, ogni istante irripetibile della storia ha il suo valore nel suo stesso essere, nella sua originalità e autenticità ed il male consiste nel livellamento, nella «malattia mortale» del cosmopolitismo. Nella successione del divenire della storia si delinea un progresso dell'umanità, che non è propriamente un «paradigma» come nell'*Aufklärung*, ma lo stesso dispiegarsi delle forze naturali potenzialmente connaturate nella «natura umana». L'uomo è libero di scegliere e di dare un senso alla propria vita e il divenire della storia non mostra altro che la genesi e lo sviluppo della libertà creativa: la vita stessa dello spirito nella sua originalità inventiva, produttiva e creativa.

In questo orizzonte, nel saggio *Eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft*, pubblicato nel 1799 (a quasi vent'anni dalla pubblicazione della prima edizione della *Critica della ragion pura*), Herder critica il dualismo kantiano tra la sensibilità e l'intelletto. Non esistono forme pure *a priori* che organizzano la conoscenza: questa trova, invece, negli stessi organi dei sensi, che unificano la molteplicità dei dati della realtà, la forma strutturante dell'esperienza. Secondo Herder, l'apriorismo kantiano è una «forma vuota», dal momento che sarebbe una «forma pura» di conoscenza *a priori* che non deriva dall'esperienza. «Nel concetto dell'*a priori* kantiano non è indicato in base a che cosa siamo in possesso di questa conoscenza e se sia giunta nella nostra soggettività senza e prima di ogni esperienza».¹⁰

Nel secondo capitolo della *Metakritik (Metacritica della cosiddetta Estetica trascendentale)*, Herder osserva che lo spazio e il tempo sono in realtà le «dimensioni» nella quali l'individuo agisce nella storia: il «luogo», il «tempo», insieme con «l'agire», la «forza», secondo l'interpretazione herderiana, sono l'espressione della vita dell'individuo nel suo sviluppo. «Un'esistenza viva, non appena viene posta, si fa esperienza: è esperienza in se

stessa, è un essere che si comprende e si rivela nello spazio e nel tempo di forze interne. Il prima e il dopo di questo essere sono congiunti, perché un prima non potrebbe esistere senza un dopo che da quello deriva».¹¹

Da una lettera scritta da Herder a Gleim¹² del 5 aprile del 1799 (data di pubblicazione della *Metakritik*), sappiamo che Herder lavorava al progetto di una metacritica della ragion pura da circa un ventennio. La storia di questa opera precede, dunque, di molti anni la sua effettiva stesura e in essa confluono i principali orizzonti teorici dell'intera riflessione filosofica herderiana che, proprio nel complesso contesto speculativo della *Metakritik*, sembrano trovare la loro espressione teoreticamente più compiuta e, al tempo stesso, più problematica nella critica al trascendentale di Kant. Questa critica è espressa da Herder nel capitolo *Metacritica della cosiddetta Analitica trascendentale* e nel capitolo dedicato all'analisi della correlazione semantica tra lo schematismo e l'appercezione trascendentale: *Dello schematismo dei concetti puri dell'intelletto*. Secondo Herder, non possiamo ridurre tutta la conoscenza umana al trascendentale kantiano. La natura umana, la persona nella sua autenticità ha una sua originaria complessità, particolarità e individualità irripetibile nel fluire del tempo. Ognuno, nella sua complessità, particolarità e individualità irripetibile, ha la facoltà di intuire, sentire, avvertire alcuni aspetti della realtà nel fluire del tempo che di fatto sfuggono a qualsiasi processo critico, trascendentale, analitico e sintetico. L'istantaneità, la puntualità, l'immediatezza dell'atto intuitivo originario e irripetibile della nostra soggettività nella sua intuizione creativa non potrà mai essere schematizzato o razionalizzato all'interno delle «condizioni di possibilità» dell'esperienza e della conoscenza, così come sono espresse nella filosofia trascendentale di Kant.

¹¹ *Ivi*, p. 91.

¹² An Johann Wilhelm Ludwig Gleim, Weimar, 5 aprile 1799, in J. G. HERDER, *Briefe*, a cura di W. Dobbek e G. Arnold, Hermann Böhlau Nachfolger, 1984, VIII, p. 46.

¹⁰ *Ivi*, p. 65.

Mentre Kant è portato a determinare i limiti della ragion pura in un orizzonte critico, secondo Herder, al contrario, i limiti della ragione sono in continua trasformazione nel fluire del tempo nell'autenticità espressiva e storica del «mondo della vita» (*Lebenswelt*). La ragione esprime le sue potenzialità nei differenti contesti in cui l'uomo si trova a vivere, sentire, operare e pensare. Nell'interpretazione di Herder, la ragione umana nel corso del fluire del tempo prende continuamente coscienza dei suoi limiti. Il limite non è statico. Il limite si costituisce nel suo dinamismo nel fluire del tempo. Il limite è una soglia. Nella sua natura semantica, la soglia richiama il significato del termine latino «*limen*» e non di «*limes*». La soglia è il «*limen*»: è una fase o uno stato soggettivo di passaggio, di transizione, di trasformazione che si configura e si caratterizza nella sua dinamicità: è una zona di confine, che implica una trasformazione, un dinamismo.

Il «*limine*» può essere identificato con una soglia o come un lungo corridoio o un tunnel che rappresenta il necessario passaggio della nostra soggettività verso un nuovo orizzonte. La soglia implica un dinamismo, un attraversamento: quando ci dirigiamo da un luogo ad un altro, per un tratto ci si allontana, poi ci si avvicina, ma è decisivo il punto e il momento dell'attraversamento. È questo stare nel mezzo, questo luogo «terzo» (diverso dall'origine e dalla meta, diverso dalla partenza e dall'arrivo) quello che ci fa mancare il fiato, quello che ci fa tremare nella nostra interiorità, nel nostro tempo interiore. La riva abbandonata è alle spalle e quella verso cui siamo diretti ancora non si vede: la riva da raggiungere è nell'ombra.

Questo crinale decisivo e talvolta terribile, è quello che chiamiamo «essere sulla soglia»: è il luogo della paura e del naufragio, ma anche della sorpresa, della vita autentica, è il luogo dove la nostra soggettività arriva al suo «*Grenzpunkt*», al suo «punto-limite» ed è chiamata a fare delle scelte per dare un senso alla nostra vita e alla nostra esistenza. Ed è proprio lì sulla soglia, nel momento in cui la nostra soggettività è al limite e sperimenta il suo «punto-limite», che forse si giocano dei momenti

determinanti per le nostre scelte, le nostre decisioni, le nostre intuizioni, per il nostro tempo interiore, nel corso del fluire del tempo della nostra esistenza. Nella sua natura originaria e irripetibile, nel suo «punto-limite», la soglia è la «terra di nessuno»: è la terra selvaggia, autentica e originaria dove poter ritornare ad «essere se stessi». La soglia è l'orizzonte della speranza.

Nel corso del fluire del tempo, ci sono momenti in cui la nostra vita s'interrompe bruscamente lasciandoci del tutto disorientati. È come se ci fossimo smarriti. La mappa della nostra esistenza da un giorno all'altro presenta un rilievo alterato, perdiamo l'orientamento e con esso anche la meta. La vita subisce una battuta d'arresto, assume una nuova forma, i cui contorni ci sfuggono. La fiducia ci abbandona e la perdita della fiducia in noi stessi inaridisce la nostra speranza. Tutto ciò da cui ci aspettavamo sicurezza, i punti di riferimento, le ragioni per andare avanti, tutto sembra svanire. Tutto sembra avvolto nell'ombra.

In questo orizzonte, la lotta interiore ci impone di fare delle scelte. Scelte difficili. Non può esserci crescita senza resistenza. La lotta interiore fa parte della vita. Si può anche dire che ne sia parte ineludibile: la lotta si ripresenta sempre, per metterci a durissima prova, in ogni stadio della nostra esistenza. La luce e le tenebre, la linea-limite e la linea d'ombra si scontrano nella nostra interiorità e noi siamo presi nel mezzo. Nel corso del fluire del tempo della nostra esistenza, le realtà e gli eventi contro cui lottiamo ci mettono alla prova e affinano le nostre capacità. È la nostra resistenza a farci maturare. La scelta cruciale che la lotta ci impone non è tra accettarla o meno: la scelta è tra crollare o andare sino in fondo. La lotta è una lezione estremamente dura, ma un orizzonte necessario e inevitabile per varcare la soglia.

Nell'interpretazione di Herder, è nella lotta interiore, nelle situazioni-limite, che si scopre il valore profondo della volontà, come forza interiore connaturata nella personalità umana. Il modo più semplice e quello in cui più frequentemente scopriamo la nostra volontà è attraverso la lotta e l'azione determinata. Quando facciamo

uno sforzo fisico o mentale, quando lottiamo attivamente contro un ostacolo o combattiamo delle forze opposte, sentiamo un potere specifico sorgere in noi: questa forza interiore ci dà l'esperienza della volontà. La volontà costituisce il centro più intimo, più profondo, più reale dell'uomo, quello stesso centro che lo fa essere veramente uomo, cioè che lo fa «essere se stesso»: autocosciente, libero e responsabile. Per quante cicatrici possa lasciarci la lotta, noi sappiamo anche, nel profondo di noi stessi, che essa infonde vita ad un'intera altra parte di noi. La nostra sensibilità raggiunge livelli più elevati, portandoci ad una maggiore pienezza, ad un equilibrio interiore. È proprio attraverso la nostra reazione che la speranza emerge, s'insedia nel nostro cuore e ci conduce oltre e ci porta a superare la soglia. Proprio nel reagire con determinazione ad ogni elemento della lotta che nutriamo la speranza. È l'atto di resistere alla disperazione che annienta la disperazione. La spiritualità della lotta sulla soglia è una spiritualità che trasforma il cambiamento in vita autentica, l'isolamento e la solitudine in indipendenza e la tenebra in speranza, che fa compiere alla paura quel passo in più verso il coraggio, che sa estrarre dalle imperfezioni e dalla vulnerabilità la libertà propria dell'accettazione di sé, che fa fronte allo sfinimento e ci insegna il valore profondo e autentico del resistere, che tocca le cicatrici e ne conosce il potere per determinare la nostra trasformazione interiore. In questo orizzonte, ritroviamo nuove forze e una rinnovata percezione di noi stessi, nuova compassione e ancora il senso di uno scopo nella vita. È la soglia ad essere l'orizzonte della speranza.

Di fronte alla soglia, l'immediatezza ci porterebbe a qualche forma di fuga; ancora il non riconoscimento del valore del limite, quale *témenos* che ci delimita lo spazio entro cui si struttura una vita pienamente umana, ci porta ad una nostalgica ricerca di un luogo che già abitiamo, ma che non sappiamo ritrovare. Così, la ragione puramente positivista è destinata allo scacco, alla crisi. Ma anche la posizione di chi rinuncia, senza anelare, di chi accetta, senza desiderare; di chi fa delle mura, del *téme-*

nos la propria roccaforte: è una posizione non autentica, anche se forse potrebbe apparire come la difesa più astuta. In verità è una furbizia che si paga a caro prezzo: qui si rinuncia alla vita, là alla pienezza del vivere. La coscienza d'essere viene data in un dono solo a chi ha provato la disperazione. Quella disperazione, che è accettazione lacerante, e che porta alla rinuncia, intesa qui come sacrificio. Disperazione che nasce da un inesauribile conflitto interiore o da una opposizione inconciliabile. Il *témenos* è il limite che si definisce come una soglia nella nostra vita e nella nostra esistenza: all'uomo è richiesto di oltrepassare questa soglia, all'uomo si chiede di scegliere, di avere il coraggio di scegliere e dare un senso profondo e autentico al proprio tempo interiore.

Andrea Gentile è Professore Associato in Filosofia Teoretica presso la Facoltà di Lettere dell'Università degli studi Guglielmo Marconi. Ha tenuto corsi universitari come Visiting Professor in Germania, Svezia, Danimarca, Norvegia, Finlandia, Svizzera, Francia, Olanda, Polonia, Russia e Stati Uniti. Nel 2001, 2002, 2005, 2006, 2007, 2009 è stato Research Fellow della Alexander von Humboldt Stiftung (Bonn) e Ricercatore associato presso la Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft della Ludwig-Maximilians Universität München. Dal 2002 al 2005 è stato membro della Presidenza del Comitato scientifico della Fondazione Ignazio Silone. Dal 2005 è membro del Comitato scientifico editoriale della «Revista Internacional de Filosofía y Ciencias Humanas» e dal 2010 è membro del Comitato scientifico di «Philomath News» e del «Qtimes Magazin». Dal 2011 è Direttore scientifico del Master per Dirigenti Scolastici presso l'Università degli studi Guglielmo Marconi. Dal 2012 è Direttore scientifico della collana «Instrumenta» e dal 2015 della collana «Theoretical Philosophy» presso l'Editore IF Press. Dal 2013 è membro del Comitato scientifico dell'Istituto Internazionale Mounier e della International Philomates Association.

Ha curato la pubblicazione di numerosi saggi e volumi presso editori in Italia e all'estero. Tra le sue pubblicazioni scientifiche, segnaliamo: *Che cosa significa orientarsi nel pensare?* (1996); *Storia della filosofia dal Quattrocento al Settecento* (1999); *The Notion of «Limit» in Kant's Transcendental Philosophy* (2000); «Nihil negativum», «Nihil privativum», «Ens imaginarium»

och «*Ens rationis*» in *Kants Kritik Philosophi* (2001); *Ai confini della ragione* (2003); *Human Mind, Mass Media and Images in Gadamer and Habermas* (2006); *Le ipotesi della ragione e i limiti della conoscenza. «Possibilità ipotetica», «induzione», «analogia», «riflessione» e «astrazione» nella Logica di Kant* (2007); *Formazione, università e ricerca in Europa, America, Asia, Africa e Oceania* (2008); *The Hypotheses of Reason and the Limits of Human Knowledge. Cognition symbolica and generatio homonyma* (2008); *The «Limit-line» between «Finite» and «Infinite» in Kant's Vorlesungen über Metaphysik und Rationaltheologie* (2010); *La cognitio symbolica e la generatio homonyma nella filosofia trascendentale di Kant. Il simbolo come «ipotiposi»: «subiectio sub aspectum»* (2010); *L'etica della libertà* (2010); *Conoscenza, creatività, motivazione* (2011); *Filosofia del limite* (2012); *L'intuizione creativa* (2012); *Sulla soglia. Tra la linea-limite e la linea d'ombra* (2012); *La frontiera: «terra di nessuno». L'idea di «confine» in Karl Löwith* (2012); *John Dewey. I fondamenti della formazione in una società libera e democratica* (2013); *Lex naturalis tra coscienza morale e libertà nell'etica di Rosmini* (2013); *La libertà creativa* (2013); *La mente creativa. Intuire, creare, definire, capire, conoscere* (2013); *The Impact of the Crisis on the Structure of Higher Education Systems* (2013); «*Horizont*», «*Grenzlinie*» e «*Weltbegriff*» nella *Dottrina trascendentale del metodo della Critica della ragion pura* (2014); *Il pensiero intuitivo, «divergente» e «convergente». L'orizzonte «analogico-intuitivo-reticolare» e «logico-formale-razionale»* (2014); *Coscienza, volontà e libertà in Agostino, Rousseau, Kant e Bergson* (2014); *L'io e l'ombra* (2014); *Ognuno è un universo* (2014); «*Phänomenologie der Erkenntnis*», «*Erfahrung*» e «*Authentizität*» nella *filosofia ermeneutica di Hans Georg Gadamer* (2015); *L'intuizione, l'immaginazione e l'intelletto nella «sintesi pura» come «Apprehension», «Reproduktion» e «Rekognition» nella filosofia trascendentale di Kant* (2015); *Teoria e filosofia della conoscenza in John Dewey* (2015).

Ha curato la traduzione e l'edizione di diverse opere della filosofia tedesca del XVIII secolo tra cui: I. Kant, *Che cosa significa orientarsi nel pensare?* Edizioni Studium, Roma 1996; I. Kant, *L'arte di educare*, Armando Editore, Roma 2001; J. G. Herder, *Ancora una filosofia della storia per la formazione dell'umanità*, Taletè Editore, Roma 2012.

**PINOCCHIO IMPARA A PENSARE.
BREVE STORIA DI UN'AVVENTURA PE-
DAGOGICA**

Emma Nanetti

Abstract

After incredible adventures, the puppet Pinocchio, who dreamed of becoming a real boy, sees his dream come true. Pinocchio's adventures are, therefore, pedagogical adventures: the transformation of the puppet into a real boy is the metaphor of the transition from childhood to adulthood. But what is the role played by educators in this transition? And what is instead the task of philosophy? The essay aims, through the theorizations of John Dewey and Edgar Morin, to give an answer to these questions.

Keywords

Pinocchio, children, John Dewey, education, Edgar Morin

– Davvero – disse fra sé il burattino rimettendosi in viaggio – come siamo disgraziati noi altri poveri ragazzi. Tutti ci sgridano, tutti ci ammoniscono, tutti ci danno dei consigli. A lasciarli dire, tutti si metterebbero in capo di essere i nostri babbi e i nostri maestri: tutti: anche i Grilli-parlanti.

Carlo Collodi, *Pinocchio*

Quando oggi si parla di infanzia si parla sempre, immancabilmente, di bambini. Ma questa abitudine così radicata nel nostro linguaggio meriterebbe forse di essere indagata con maggiore attenzione. Quando esattamente dal nostro lessico sono spariti i fanciulli? Quando i nostri modelli educativi hanno cessato di interessarsi ai fanciulli per rivolgersi esclusivamente ed in modo unilaterale ai bambini? Tra il bambino e il

fanciullo c'è una differenza profonda che l'etimologia può aiutarci a comprendere. Facciamo quindi un passo indietro ed esaminiamo l'origine di entrambi i termini.

“Bambino” deriva da “bambo”, sostantivo di origine onomatopeica che anticamente stava per “sciocco” (Cortellazzo e Zolli 2012, 174). Esso viene definito come l'essere umano dal momento della nascita fino alla fanciullezza (Zingarelli 1995, 193). C'è dunque un'ulteriore fase tra l'infanzia e l'età adulta, con caratteristiche proprie e specifiche. I “fanciulli” devono il loro nome al vocabolo arcaico “fancello”, diffuso soprattutto in Umbria e Toscana, derivante a sua volta da “fanticello”, diminutivo di “fante” (Cortellazzo e Zolli, 2012, 558). Il fancello, o fanciullo, secondo la lingua una creatura compresa fra i sei e i tredici anni (Zingarelli 1995, 670), era colui che compiva il proprio apprendistato presso un cavaliere.

In che cosa differiscono bambini e fanciulli? Se decidiamo di prestar fede all'etimologia, dobbiamo dedurre che il bambino è uno sciocchino e che lo resterà fino a quando non aspirerà a diventare fanciullo, fino a quando cioè non sentirà un urgente desiderio di libertà e un insopprimibile bisogno di fuga. Non c'è quindi da stupirsi se i modelli educativi si rivolgono ai primi e non ai secondi: il fanciullo è colui che autonomamente deve intraprendere il percorso che lo condurrà verso il mondo dei grandi. Si caccia nei guai, rifugge i consigli, detesta gli educatori. Fanciullo per eccellenza è dunque, almeno stando a questa descrizione, Pinocchio.

Per sottrarsi alla minaccia pedagogica, Pinocchio intraprende una fuga movimentata che lo porta, innanzitutto, a teatro. L'atto di vendere l'abecedario, acquistato al prezzo di un grande sacrificio da Geppetto, per potersi comprare il biglietto d'ingresso al Gran Teatro dei Burattini, ci testimonia della radicalità dell'opposizione tra scuola e teatro, inteso come luogo di tutte le ipotesi, spazio libero e creativo per eccellenza. Il teatro ha una funzione di rottura, che risulta inconciliabile con qualunque imposizione educativa: la strada che attraverso il Gran Teatro conduce al vagabondaggio. Un vagabondaggio che si rivelerà tuttavia percorso formativo autonomo,

imprescindibile dal punto di vista pedagogico.

La scelta di Pinocchio è in un certo senso volta alla riaffermazione, alla riappropriazione di un sapere che il mondo adulto tende a tagliare fuori, quello della fiaba, «regno dell'Immaginario e della produzione desiderante dell'Impossibile» (Botteri 1982, 128). Il territorio fantastico, negato e condannato dalle regole del mondo dei grandi, offre invece moltissimi spunti pedagogici, legati principalmente all'acquisizione dell'autonomia e dello spirito critico.

Non è senza l'elemento di volontarietà che Pinocchio può diventare un bambino vero, non è senza essere protagonista della trasformazione. L'essere burattino è propeudeutico a questa trasformazione, intesa come metamorfosi cosciente. L'autonomia è in questo senso legata alla responsabilità, che Pinocchio dimostra di avere proprio a teatro, quando prega Mangiafuoco di consegnarlo ai gendarmi al posto di Arlecchino.

«A sentirsi chiamare Eccellenza il burattinaio fece subito il bocchino tondo, e diventato tutt'a un tratto più umano e più trattabile, disse a Pinocchio:

– Ebbene, cosa vuoi da me?

– Ti domando grazia per il povero Arlecchino!...

– Qui non c'è grazia che tenga. Se ho risparmiato te, bisogna che faccia mettere sul fuoco lui, perché io voglio che il mio montone sia arrostito bene.

– In questo caso, – gridò fieramente Pinocchio rizzandosi e gettando via il suo berretto di midolla di pane – in questo caso conosco qual è il mio dovere. Avanti, signori giandarmi! Legatemi e gettatemi là fra quelle fiamme. No, non è giusta che il povero Arlecchino, il vero amico mio, debba morire per me!... –

Queste parole, pronunziate con voce alta e con accento eroico, fecero piangere tutti i burattini che erano presenti a quella scena. Gli stessi giandarmi, sebbene fossero di legno, piangevano come due agnellini di latte.» (Collodi 2012, 74-75)

È tra i suoi pari che Pinocchio dà prova di maturità, nel tentativo di difendere una marionetta come lui.

Significativo è dunque il fatto che la premura di Geppetto trascuri tuttavia un dettaglio non irrilevante: la fabbricazione delle orecchie di Pinocchio. «Geppetto se ne è dimenticato. Ed è davvero una strana dimenticanza vista la precisione con cui aveva scolpito il suo burattino.» (Scarpa 2008, 192) Che cosa significa che Pinocchio non ha le orecchie? Il burattino non ha problemi fisici con l'ascolto. Ha tuttavia degli enormi problemi psicologici: Pinocchio non è in grado di ascoltare. Potremmo dire che tutta la narrazione di Collodi si snoda proprio nello spazio di questo scollamento: nel momento in cui Pinocchio è in grado non solo di udire ma anche di ascoltare chi gli sta intorno, questa si risolve e giunge al termine. La morale che se ne può trarre è forse che nessuno può realmente educare all'ascolto: le orecchie è necessario fabbricarsele da soli, fosse anche al prezzo di impiccagioni e trasformazioni animalesche.

Metafora a parte, la lettura del *Pinocchio* di Collodi è il punto di partenza per una riflessione sull'educazione che indaghi le modalità dell'apprendimento. Se da un lato infatti la cifra della scommessa di Pinocchio è proprio questa, il raggiungimento dell'autonomia di pensiero, dall'altro resta aperta la domanda su come si arrivi a questo traguardo: essere educati al pensiero è la stessa cosa che imparare a pensare? Le teorizzazioni di due autori ci saranno particolarmente utili nello sciogliere questo nodo: John Dewey ed Edgar Morin.

Le fonti di una scienza dell'educazione sono definite da Dewey nell'omonimo libro come «porzioni qualsiasi di conoscenza accertata che entrano nel cuore, nella mente e nelle mani degli educatori» (Dewey 1951, 57). Ma è corretto parlare di scienza in riferimento all'educazione? L'educazione ha dei presupposti scientifici? Esiste, in altre parole, una scienza dell'educazione? È questo l'interrogativo che il filosofo americano si pone in apertura del testo e al quale tenta di dare una risposta.

Se una scienza dell'educazione esiste, non trova le proprie verità nei libri o nei la-

boratori ma nelle menti di coloro che portano avanti l'attività educativa; se esistono delle evidenze scientifiche che appartengono al campo dell'educazione, non possono essere raggiunte se non attraverso l'atto educativo. È dunque necessario distinguere il contenuto dell'educazione dalle sue fonti. Se il primo infatti può avere una natura scientifica, questo non significa che le seconde debbano dividerla: «Si corre sempre il pericolo di confonderli; si ha la tendenza a supporre che alcuni risultati, per il fatto che sono scientifici, costituiscono già una scienza dell'educazione» (Dewey 1951, 20-21).

In realtà il problema è dato proprio dal fatto che la scienza dell'educazione, così come la intende Dewey, non ha un oggetto vero e proprio, un contenuto intrinseco. Questa appare semmai come un metodo sperimentale, che ogni contributo nuovo e originale contribuisce ad arricchire. In questo senso la filosofia affianca la scienza dell'educazione intesa come la ricerca dei mezzi da utilizzare in campo educativo come lo strumento che ne orienta i fini. Sarebbe sbagliato tuttavia pensare alla filosofia come a un'attività astratta, slegata dalla concreta esperienza educativa: questa non teorizza le conclusioni alle quali giunge ma le scopre nel processo educativo stesso, durante il quale propone, conferma o smentisce le proprie soluzioni. Anche la filosofia è perciò un metodo da seguire, più che un argomento da trattare: «Il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare è l'ampiezza d'orizzonte, la libertà e l'invenzione costruttiva o creativa» (Dewey 1951, 40).

Filosofia è dunque il contributo di libertà che garantisce alla scienza dell'educazione, e alla scienza in generale, una nuova prospettiva, un nuovo modo di guardare agli argomenti e agli obiettivi del proprio lavoro e filosofo è chiunque sia in grado di adottare questa prospettiva, «evadendo dalla tradizione, dalla monotonia e dall'unilateralità dei capricci e degli interessi personali» (Dewey 1951, 41).

Tra educazione e filosofia vi è un intimo legame che permette di definire l'educazione come il processo di formazione in cui si sviluppano conoscenze ed affet-

ti e la filosofia come la sua teoria generale. Ecco perché non può esistere una filosofia che non sia pratica, che non verifichi cioè le proprie teorie nella prassi educativa. Il senso della possibilità a cui Dewey fa riferimento è proprio la dimensione ipotetica della filosofia in relazione all'azione, una dimensione che si consolida per mezzo dell'attività libera e critica del pensiero. L'educazione sarà allora il processo attraverso cui le ipotesi della filosofia troveranno riscontro e da essere desiderabili verranno concretamente messe in forma.

L'educazione del pensiero è uno degli argomenti di maggiore interesse per il filosofo americano, che ne tratta in *Come pensiamo*, concentrandosi in particolare sul pensiero che definisce riflessivo, in contrapposizione a quello che, per così dire, passa semplicemente per la mente:

L'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende, costituisce il pensiero riflessivo. (Dewey 1961, 68)

Il pensiero riflessivo non sembra essere dunque qualcosa di diverso dal pensiero filosofico: per entrambi ciò che conta è l'incertezza che anima l'indagine.

Sarebbe sciocco pretendere da un bambino che si fermi a riflettere senza avere effettivamente un dubbio da sciogliere o un problema da risolvere: «L'esigenza di risolvere una difficoltà è il fattore permanente che guida l'intero processo della riflessione» (Dewey 1961, 75). Solo il sopravvivere di un ostacolo da superare porta alla ricerca di una via d'uscita che il pensiero riflessivo, non senza una certa dose d'impegno, può indicare. Non risulta allora difficile comprendere per quale ragione il pensiero riflessivo, o filosofico, debba costituire uno degli scopi dell'educazione: questo consente di trovare delle soluzioni a quelle situazioni che sembrano prive di sbocchi. Consente, in altre parole, di formulare delle ipotesi da verificare, fino ad arrivare, per mezzo dell'azione, alla convalida di una di queste.

Ma in che cosa consiste allora l'educazione del pensiero? Educare a pensare è la stessa cosa che impegnarsi affinché i bambini trasformino i pensieri "che hanno" in pensieri riflessivi. Proprio per questa ragione non esistono materie intrinsecamente adatte ad educare il pensiero ma qualsiasi materia, se è sufficientemente interessante da stimolare la curiosità nei bambini, può proporsi questo obiettivo. Solo un interesse genuino, infatti, li spingerà a interrogarsi su quanto hanno imparato, a criticarlo, se necessario, e a diventare così più responsabili intellettualmente.

Edgar Morin, riprendendo le parole di Montaigne, afferma che è da preferirsi una testa ben fatta ad una testa ben piena:

Che cosa significa "una testa ben piena" è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una "testa ben fatta" significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di:

- un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi;
- principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso. (Morin 2000, 15)

L'educazione dovrà perciò incentivare l'attitudine generale della mente a risolvere i problemi e fornire gli strumenti adeguati per lo sviluppo dell'intelligenza. Ciò dovrà avvenire attraverso lo stimolo offerto dalla curiosità, sulla base di un programma educativo animato più dall'entusiasmo che non dal rigore. Per parte sua, la filosofia, che per Morin «è innanzitutto una forza di interrogazione e di riflessione che verte sui grandi problemi della conoscenza e della condizione umana» (Morin 2000, 17), avrà quindi il compito di sviluppare lo spirito critico degli studenti e non soltanto di arricchire il loro bagaglio culturale di nozioni.

Una testa ben fatta è infatti «una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione» (Morin 2000, 18), in cui queste non si sedimentano ma siano costantemente in movimen-

to, pronte ad entrare in contatto l'una con l'altra e a far nascere così nuove conoscenze. Morin parla a questo proposito di "interconnessione", denunciando la tendenza a privilegiare, in campo cognitivo, l'analisi a scapito della sintesi. Il pensiero che interconnette non sarà lineare ma circolare, avrà un andamento dialogico più che logico e preferirà la dimensione della comprensione a quella della spiegazione. Sarà dunque intersoggettivo, richiederà apertura e generosità. Sarà un pensiero, detta altrimenti, che collegherà le incertezze ed aiuterà ad affrontarle.

Saper affrontare le incertezze è appunto uno dei "saperi" che il sociologo francese reputa necessari in ambito didattico. L'azione didattica, infatti, deve essere in grado di promuovere una strategia che permetta di orientarsi nell'inatteso e nell'incerto, «che tenga conto delle complessità inerenti alle proprie finalità, che possa modificarsi in corso d'azione, in funzione dei casi, delle informazioni, dei cambiamenti di contesto, e che possa prendere in considerazione l'eventuale siluramento dell'azione che avesse imboccato un corso dannoso». (Morin 2001, 94) Il pensiero, debitamente formato, sarà l'arma con la quale sconfiggere le incertezze e questo perché grazie al pensiero i rischi appariranno finalmente governabili.

Tra i saperi fondamentali per l'educazione del futuro auspicata da Morin c'è poi la comprensione. L'educazione alla comprensione è la base sicura per un'umanizzazione del sapere, la cui guida è rappresentata dal "ben pensare", cioè da quel «modo di pensare che permette di apprendere, insieme, il testo e il contesto, l'essere e il suo ambiente, il locale e il globale, il multidimensionale; in breve, il complesso» (Morin 2001, 105). La comprensione rappresenta in questo senso l'antidoto all'intolleranza, che agisce per mezzo dell'apertura simpatetica agli altri.

In conclusione, quella di Pinocchio può definirsi una "testa ben fatta"? Noi crediamo di sì. E non solo dal punto di vista di Geppetto, che ne è l'artefice in un senso molto materiale, ma anche da quello dello stesso Pinocchio, la cui avventura è prima di tutto un'avventura pedagogica. Se infatti,

come ci ricorda Dewey, al pensiero si può educare, a pensare si può solo imparare e si può farlo solo con la propria testa. Il diritto ad un'educazione filosofica, la stessa auspicata dai due autori, è perciò basato non sulla quantità di nozioni con le quali riempire le teste di coloro che apprendono ma è più che altro il diritto ad avere il tempo di fabbricarsi da soli le orecchie, esercitando il dubbio, lasciandosi incuriosire, emozionandosi. Solo allora i bambini diventeranno fanciulli e i fanciulli non saranno più "minori": saranno finalmente in grado, parafrasando Kant, di uscire dalla minorità, di servirsi del proprio intelletto senza la guida di altri, siano essi fatine o grilli parlanti.

della Filosofia dell'Università di Pisa. Attualmente vive a Parigi dove partecipa alle attività del CHSPM dell'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Tra le sue pubblicazioni, il saggio «*Fingere è conoscersi*». *L'analogia tra poesia e pittura in Orazio e Giambattista Vico come paradigma epistemologico*, nel volume collettivo *Variazioni su Vico* (ETS, 2012), e la traduzione e curatela del *De mente heroica* di Vico (ETS, 2014).

Bibliografia

Botteri, Giovanna. 1982. *Il bambino e la marionetta: le avventure di Pinocchio, aut aut*, 191-192: 113-130.

Collodi, Carlo. 2012. *Pinocchio*, Torino: Einaudi.

Cortellazzo, Manlio e Zolli, Paolo. 2012. *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Bologna: Zanichelli.

Dewey, John. 1951. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

----- . 1961. *Come pensiamo*, Firenze: La Nuova Italia.

Morin, Edgar. 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina.

----- . 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.

Scarpa, Roberto. 2008. *In teatro con Carmelo Bene*, in *Pinocchio in volo tra immagini e letterature*, a cura di M. Casari e R. Dedola, Milano: Bruno Mondadori.

Zingarelli, Nicola. 1995. *Vocabolario della Lingua Italiana*, Bologna: Zanichelli.

Emma Nanetti (Livorno, 1988) è dottoranda presso la Fondazione Collegio San Carlo di Modena con un progetto di ricerca sul pensiero educativo di Giambattista Vico. Dal 2014 è cultrice della materia presso la cattedra di Storia

DELEUZE E L'AUTORIFLESSIONE FILOSOFICA: SPECIFICITÀ DEL DISCORSO FILOSOFICO E GIUSTIFICAZIONE DEL DIRITTO ALLA FILOSOFIA

Francesco Paparella

Uno dei fattori che ha determinato l'emergere di una "questione del diritto" alla filosofia è il confronto della filosofia stessa con diverse discipline i cui ambiti di studio si sono in parte sovrapposti a quella che un tempo era la precipua area di indagine del pensiero filosofico: le scienze esatte, a partire dalla fisica, e poi la psicologia, la sociologia e le scienze umane in generale.

In questo senso la riflessione sul diritto alla filosofia coincide con la difesa da parte della filosofia della sua stessa esistenza quale disciplina autonoma.

Una simile operazione speculativa finisce però con il coincidere con una analisi intorno alla natura essenziale del "fare filosofia" e, quindi, con una indagine meta-filosofica in cui la filosofia mette a tema se stessa.

Nel compiere questa operazione si ottiene immediatamente una duplice definizione della filosofia. Da un lato la filosofia definisce se stessa nei modi e nelle forme peculiari di ciascuna ricerca filosofica sulla natura della filosofia; dall'altro la filosofia è definita dalla sua indagine su se medesima come la "scienza" auto-riflessiva, come la disciplina che può riflettere su se stessa e, così facendo, su tutte le altre.

Uno degli spunti più efficaci per mettere a fuoco la filosofia in questa sua eccezionale duplice definizione è quello fornito da Gilles Deleuze e Felix Guattari in *Che cos'è la filosofia*, opera considerabile (per lo meno per ragione temporali) come testamento spirituale della coppia d'autori.

Si fornirà in quest'occasione però una definizione di filosofia non solo attraverso la ricostruzione della specifica definizione

di filosofia data dai due autori ma anche attraverso l'analisi dei limiti di quella stessa definizione.

Per comprendere cosa sia filosofia a partire dal percorso dell'opera di Deleuze e di Guattari è necessario concentrarsi su alcune serie di attributi con i quali i due autori definiscono il concetto quale espressione propria del discorso filosofico. Si evidenzieranno in questo modo i nodi teorici e le difficoltà intrinseche della dottrina deleuziana su cosa sia filosofia.

Una prima serie di attributi è relativa alla definizione del concetto e con esso della filosofia come "inseparabilità di un numero finito di proprietà eterogenee percorse da un punto in sorvolo, a velocità infinita" (Deleuze e Guattari 2002, 11).

La categoria deleuziana di *survol* indica sia il movimento dello "spostarsi in volo sopra qualcosa", sia "una veloce lettura-analisi". In realtà il concetto può essere apparentato a quello che Raymond Ruyer sviluppa nel 1952 in *Neo-Finalisme* (2012, cap. 9) per indicare una condizione di conoscenza unificante una qualche realtà (come quella di una visione a volo d'uccello) che non si produce per l'attingimento di un piano trascendente la realtà conosciuta; tale visione unificante va intesa come identica alla stessa percezione sensibile della totalità conosciuta. Si tratta, quindi, di una visione totalizzante e organizzante che si produce senza implicare una forma di differenza assiologica e "metafisica" rispetto alla realtà conosciuta.

A questa dimensione unificante si connette in un rapporto di continuità-opposizione la "velocità infinita". La categoria della velocità è impiegata da Deleuze e da Guattari in diverse occasioni, ma in quanto velocità infinita deve essere letta in relazione con il caos. Una velocità infinita è ciò che caratterizza il caos e lo definisce non tanto o non solo in termini di assenza o di disordine ma di fugacità e complessità: la velocità e la complessità del caos sono il prodotto della veloce interazione tra gli elementi interni al caos stesso i quali emergono e scompaiono e così facendo non producono oggettività, referenza, ma ritmo, divenire, trasformazione.

La centralità del caos nella definizione della filosofia e del suo procedere per concetti, d'altra parte, appare già nella prima pagina di *Che cos'è filosofia* (Deleuze e Guattari 2002, 5) e con ancora più chiarezza nel secondo capitolo del testo, dove si trova la celebre affermazione per cui «il piano di immanenza è come un taglio nel caos e agisce come un setaccio» (33).

Va notato, tuttavia, che nella definizione del concetto come ciò che ha a che fare con una “velocità infinita” Deleuze non solo mette a tema la questione centrale del rapporto dialettico tra concetto e caos, ma definisce già con maggiore precisione questo rapporto. Il concetto unifica nella visione a volo d'uccello come visione immanente e, quindi si oppone alla disgregazione del caos e alla sua indicibilità; ma il concetto nel fare questo mantiene una relazione con il caos al quale si oppone e nel quale vorrebbe porre un ordine unificante, in quanto opera con una velocità infinita e, quindi, caotizzante. Il concetto ha così un rapporto ambivalente con il caos e ambivalente è la sua funzione: come nel *polemos* eracliteo la dialettica dei nemici è anche relazione e non ci si può opporre al proprio altro senza toccarlo e quindi senza dividerne, almeno in parte, la natura.

Una seconda serie di attributi intorno al concetto-filosofia è poi quella connessa alla questione della autoreferenzialità del concetto stesso. Tale tema può essere chiarito facendo riferimento a categorie centrali nell'intera produzione di Deleuze e di Guattari, ovvero: piano di immanenza ed Evento.

La creazione di concetti, infatti, opera in un piano di immanenza, definito da Deleuze come un Uno-Tutto dove i concetti possono “abitare”.

Questo piano di immanenza è l'immagine del pensiero, non metodo, né insieme di conoscenze, né opinioni (Deleuze e Guattari 2002, 27), ma il movimento infinito del pensiero, le forme in cui qualche pensiero si può dare, le possibilità del pensiero. Si tratta di un piano mutevole: ogni epoca ha il proprio piano, le proprie possibilità di pensare (Deleuze e Guattari 2002, 29).

In questo modo Deleuze innanzitutto ripropone l'immagine del caos e del rapporto del pensiero con questo.

Nel piano di immanenza, infatti, la complessità e indefinitezza del caos (come velocità infinita) viene organizzata per creare un sistema coerente: il piano è il luogo di interazione tra caos-differenza originaria e attività del pensiero, volta a creare un ordine secondo regole logico-causali e nessi.

In secondo luogo la categoria di piano di immanenza, in quanto sviluppata in dialettica con il caos, opera per Deleuze e Guattari attraverso una serie di componenti che in virtù di un elemento permettono la “cristallizzazione” (16) di un concetto.

Il cambiare dell'elemento cristallizzante, osservano i due autori, produce il cambiamento del concetto stesso.

Ora l'elemento capace di operare la cristallizzazione del concetto è definito con più precisione da Deleuze e Guattari in termini di “punto in stato di sorvolo” (21) e messo in relazione con l'Evento.

Se il concetto è ciò che abita il piano di immanenza operando attraverso elementi di cristallizzazione come punti di sorvolo, allora il concetto è una forma di organizzazione del caos; questa organizzazione non è mai conclusiva perché dipende da quale punto di sorvolo-fattori di cristallizzazione vengono scelti. Deleuze mostra il punto di sorvolo come non una rappresentazione proposizionale ma un dato in sé autofondato, capace di generare differenti sistemi filosofici, recuperando così il tema dell'autoreferenzialità del concetto (utile per comprendere questa dottrina è la spiegazione sulle Idee che Deleuze fornisce in *Differenza e ripetizione*; Deleuze 1971, 302 – 303).

Ai medesimi risultati si giunge se ci si concentra sull'altra categoria con cui Deleuze mette in relazione il concetto unitamente al piano di immanenza, ovvero Evento, categoria centrale nella riflessione di Deleuze a partire dal 1969 con *Logica del senso* (Deleuze, 2014).

La critica, come ad esempio i lavori di Leonard Lawlor (2003, 80–94), suggerisce

di leggere Evento in relazione con i concetti di struttura e quindi di significante fluttuante e di *instance paradoxale*.

Deleuze parla di struttura come di ciò che è prodotto da due serie eterogenee, ovvero il significante e il significato (ai quali Deleuze si riferisce anche come rispettivamente parole e cose o corpi e incorporei). Tra le due serie esiste un disequilibrio costante (*décalage*); in virtù di tale sfasamento è assicurata per Deleuze la disomogeneità e la differenza tra i termini delle serie cosicché non ci sia somiglianza e, quindi, non si producano i circoli viziosi propri della fenomenologia di Husserl.

I termini delle due serie nonostante e anzi in ragione della loro differenza si trovano in relazione reciproca e da questa relazione traggono il loro valore.

Analogo effetto è quello che si produce attraverso il significante fluttuante e che conduce alla *instance paradoxale*. Il significante fluttuante è il significante senza un significato determinato e, quindi, capace di veicolare diversi significati (come il caso analizzato da Levi-Strauss del “mana” polinesiano). *L’instance paradoxale*, quindi, è una relazione tra diversi, che si produce tra o sopra la serie dei significanti e la serie dei significati, fenomeno che si rivolge al contempo a due ambiti differenti (parole e cose) restando estraneo a entrambi (cfr. anche il tema del “fantasma” in Lacan).

Posto in relazione con queste categorie l’Evento assume la fisionomia, secondo le definizioni di Deleuze, di singolarità, illimitato ed eterno (non l’eterno del presente immutabile o del tempo circolare), macchina astratta o virtualità che precede i corpi nel cui concreto rapporto solo, in quanto relazione differenziale-intensiva, si concretizza (Godani, 2009), vapore dalla superficie dei corpi come assenza di profondità propria dell’Idea-Valore e della Cosa-Valore, e quindi a-referenzialità. L’Evento è allora una differente idea di sostanza, non identica a sé e stabile ma diveniente (un esprimersi di forze), “visibile” solo nelle sue singole realizzazioni (cfr. l’idea del “verdeggiare” dell’albero in *Logica del senso*: il verbo al posto del sostantivo indica una azione, un divenire e un di-

venire all’infinito, di una infinità propria della voce verbale e non del tempo infinito).

Tale Evento per Deleuze è allora anche la contro-effettuazione del caos. Deleuze, infatti, definisce l’Evento come una battaglia contro il caos.

È questa la medesima dialettica tra tratti diagrammatici e intensivi che ancora in *Che cos’è la filosofia* (Deleuze e Guattari 2002, 30) Deleuze e Guattari mettono in campo. I primi appartengono al piano di immanenza e sono movimenti dell’infinito. Diagrammatico, infatti, indica la forma semiotica che i due autori pensano come alternativa a quella duale di significato e significante, in cui i due termini si sovrappongono perfettamente; si tratta, quindi, di una terza possibilità che spezza l’ordine della significazione. I tratti intensivi, invece, definiscono una figura determinata, che arresta la proliferazione, ovvero arresta il caos con la sua velocità infinita.

Mettendo insieme questi attributi il concetto appare come una forma di contro-effettuazione del caos, resa possibile dalla scelta di un punto di vista prospettico a partire dal quale proporre una visione unificante e ordinata della “materia” indistinta originaria; si tratta di un discorso non proposizionale che non si configura come attingimento di un piano trascendente, ma che produce ordine senza far riferimento a una verità superiore, senza chiamare in causa il modello duale del fondante (cosa) e fondato (parola), secondo le forme dell’Evento e dell’*instance paradoxale*.

Al termine di questa breve definizione del concetto, allora, si delineano, insieme alla natura specifica del concetto stesso, le tensioni e i limiti interni della riflessione intorno alla natura propria del discorso filosofico in *Che cosa è la filosofia*; a partire da tali limiti è possibile definire un’alternativa e più articolata idea di filosofia.

La prima difficoltà che emerge dalla dottrina intorno alla filosofia in Deleuze è la sua concezione del caos nella peculiare relazione con il concetto.

È evidente, infatti, che Deleuze e Guattari prendono le distanze dall'idea di caos proprio di scritti come *Mille piani* e ne sottolineano la pericolosità: il caos è luogo pre-filosofico e quindi anti-umano. Al tempo stesso però i due autori propongono un'idea di caos come dotato di forza genetica, la cui velocità infinita risulta ancora caratterizzante lo stesso piano di immanenza e, quindi, i concetti. Benché la filosofia sia risposta contro-effettuante il caos, quest'ultimo resta inteso ambiguamente come forza dotata anche di caratteri positivi. A conferma di questa ambivalenza, *Che cos'è la filosofia* si chiude con un monito a guardarsi non dal caos ma dalle forme stereotipate e logore di discorso, nate come rimedio al caos ma strutturate secondo modelli "metafisici" di verità.

Deleuze e Guattari paiono incapaci, quindi, di conciliare una visione puramente nietzschiana dell'essere e un superamento di tale visione, educato dall'esperienza dei limiti dei tentativi novecenteschi di superamento del linguaggio metafisico.

Da tale tensione emerge chiaramente come la filosofia sia una lotta contro il caos e quindi un'esperienza di creazione d'ordine. Si può solo accennare qui a come, sempre partendo dalla lezione nietzschiana, la filosofia, così definita, debba essere pensata come riflessione e attuazione di un sistema di valori.

La seconda difficoltà interna alla dottrina dei due autori sul concetto e sulla filosofia riguarda, invece, il rapporto con la scienza.

Benché nel corso di tutto il testo venga sottolineata la distanza tra scienza e filosofia, fondando questa differenza sulla struttura proposizionale della prima contrapposta alla seconda, la *Conclusione* dell'opera sottolinea la prossimità dei due caoidi tra di loro e con l'arte. In questo modo Deleuze e Guattari mancano di valorizzare proprio la dimensione autoreferenziale e a-referenziale della filosofia, la quale, a sua volta, è la definizione filosofica più chiara della filosofia stessa come elaborazione di un ordine, mediante gli elementi di cristallizzazione e i punti di sorvolo, di contro al caos.

La filosofia emerge da questa ambiguità di *Che cos'è la filosofia* come operazione non proposizionale che organizza gli stati di cose in piani coerenti e ordinati. Ancora una volta questa attività appare connessa con il valore e la creazione di valori.

Infine terza e più grande tensione della dottrina sul concetto filosofico di Deleuze e Guattari è la questione dell'Evento come ricerca di una forma di pensiero che possa rappresentare un'uscita dalle logiche duali e metafisiche, senza essere al tempo stesso una semplice ripetizione o riaffermazione della caoticità originaria.

Questa, che può essere considerata la vera posta in gioco sia nell'opera del '91 sia nell'intero percorso filosofico di Deleuze, si configura in effetti come un vero paradosso speculativo o come il tentativo di pensare una condizione virtualmente impensabile.

Il punto di sorvolo, il piano di immanenza, l'Evento rimandano tutti al tentativo di individuare una trascendenza immanente, un trascendente non trascendente ovvero un punto di organizzazione del caos che operi come tale senza porsi su un piano metafisico diverso da quello a cui appartengono le linee diagrammatiche (cfr. la centralità per Deleuze di Spinoza e la critica a Husserl e al "fare capolino" del Trascendente; Deleuze e Guattari 2002, 36 – 38).

Questo sforzo speculativo tende a produrre un pensiero cortocircuitato, in contraddizione con se stesso.

È ciò che accade in *Logica del senso* con la definizione del campo di trascendenza come paradossale e non-senso.

È ciò che accade quando Deleuze chiama in causa l'effetto di superficie in connessione con l'Evento come il luogo dell'impossibile incontro tra le serie della struttura (significante-significato e parola-cosa): parlare/conoscere come effetto di superficie significa pensare senza poter mai raggiungere la cosa-verità e ciononostante senza per questo affermare la non-verità o la verità della non-verità.

In definitiva in questo modo la contro-effettuazione del caos si presenta come un impossibile pensiero del Paradigma in for-

ma non paradigmatica e del non Paradigma in forma paradigmatica, altro dai possibili modelli di riferimento metafisico senza essere semplice opposizione a questi; pensiero auto-contraddittorio che assume così la stessa fisionomia del caos, quale indicibilità, non-verità, abisso sempre aperto.

In virtù di questa tensione la filosofia appare chiamata a un confronto con il caos che risulti veramente efficace, senza soluzioni “riduzioniste” e senza imboccare la via di un pensiero cortocircuitato. In un rapporto costante con il valore.

A tali tre limiti si può aggiungere, a questo punto, anche una quarta difficoltà propria del testo di Deleuze e Guattari, relativa al modo paradossale in cui il testo in questione permette di accedere alla duplice definizione di filosofia. *Che cos'è la filosofia* propone, infatti, una peculiare caratterizzazione della specificità della filosofia stessa, ma nel compiere questa operazione Deleuze e Guattari non mettono a tema l'eccezionalità dell'attività autoriflessiva della filosofia, sfondo teorico nascosto in piena luce.

La testimonianza indiretta di questo aspetto dell'approccio deleuziano al problema della filosofia si può rinvenire nel fatto che le definizioni degli altri caoidi apparentati alla filosofia, ovvero scienza e arte, sono definizioni filosofiche e non definizioni scientifiche e artistiche. L'analisi della natura peculiare di scienza e arte è compiuta da Deleuze e Guattari facendo riferimento a dottrine-categorie specificatamente scientifiche e artistiche, ma lo sguardo su quelle categorie-dottrine è uno sguardo filosofico e non artistico o scientifico. Non è questa solo la banale conseguenza del fatto che il testo di Deleuze e Guattari è un testo filosofico. Si ha a che fare qui con una necessità speculativa: prospettivi e percetti/affetti vengono compresi nella loro posizione differenziale rispetto alle altre discipline solo quando vengono osservati dall'esterno e secondo una prospettiva filosofica. La filosofia, d'altra parte, è la dottrina delle condensazioni, ovvero la dottrina che a volo d'uccello conferisce al caos un ordine, preoccupandosi non dei contenuti referenziali ma della loro reciproca relazione secondo uno schema in-

tensionale; solo a queste condizioni la distinzione e il rapporto tra i diversi, come scienza, arte e filosofia può essere determinato e le nature di ciascuna disciplina possono essere definite.

La filosofia è costitutivamente autoriflessiva, mentre altre discipline lo sono accidentalmente o solo in quanto operino come “altre da sé medesime”, ovvero come filosofiche.

In quanto atto auto-coscienziale la filosofia appare allora la più umana delle discipline e come tale la più fragile ma anche la più preziosa.

Bibliografia

Deleuze, Gilles, Félix Guattari. 2002. *Che cos'è la filosofia?*. 3 ed. Torino: Einaudi

Deleuze, Gilles. 2014. *Logica del senso*. 6 ed. Milano: Feltrinelli

___ 1971. *Differenza e ripetizione*. Bologna: il Mulino

Godani, Paolo. 2009. *Deleuze*. Roma: Carocci

Lawlor, Leonard. 2003. “The End of Phenomenology: Expressionism in Deleuze and Merleau-Ponty”. In *Thinking through French Philosophy, The Being of the Question (Studies in Continental Thought)*, 80–94. Bloomington: Indiana University Press

Ruyer, Raymond. 2012. *Neo-finalisme*. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France

DALLE FILOSOFIE DELLA CRISI ALLA CRISI DELLA FILOSOFIA

Aurelio Rizzacasa

Il punto di partenza è quello delle filosofie della crisi, quali le filosofie esistenziali, la fenomenologia e l'ermeneutica, che, tematizzando la domanda speculativa, giungono ad evidenziare gli argomenti del nichilismo, della morte di Dio e della morte dell'uomo. Da tale punto di partenza emerge la genesi della crisi della filosofia che finisce per superare definitivamente l'età delle visioni del mondo a favore di un filosofare nel frammento. Ciò da un punto di vista metodologico fa affiorare tre momenti: quello della filosofia nelle filosofie, quello del primato linguistico e quello della centralità della dimensione analitica. Da tale punto di vista la domanda filosofica nel disorientamento speculativo che ne deriva si concentra ad approfondire il destino dei parametri esistenziali: quali lo spazio, il tempo, la storia e la previsione. In questo quadro acquistano valore le categorie del postmoderno e del post-metafisico.

Quanto detto fa da premessa sostanziale di un diritto alla filosofia da salvaguardare nell'orizzonte culturale del nostro tempo, poiché il discorso sul diritto alla filosofia è del tutto particolare e non coincide da un punto di vista semantico con le argomentazioni relative ai diritti umani. Tale differenza colloca la nostra questione sul piano educativo e ne riferisce le implicazioni all'ambito che riguarda la maturazione critica della razionalità. Ciò comporta un'attenzione costante alla riflessione filosofica valida per qualsiasi età dell'uomo, ma include delle differenze che caratterizzano la formazione specifica, ovviamente diversa, per ogni fase dell'età evolutiva. Questo in quanto la filosofia oggi è suscettibile di utilizzare una numerosa serie di vie di approfondimento nella quali la razionalità esercita la sua funzione attraverso l'impegno analitico e l'attenzione dialogica.

Innanzitutto occorre orientare la nostra riflessione sulla semantica della crisi che assume tanto un aspetto linguistico quanto un aspetto concettuale. Infatti la crisi che si manifesta in rapporto all'identità della stessa filosofia assume tutti i caratteri della cultura dei post, a sua volta sfrangiata in una serie di piste di riflessione. Si pensi al postmoderno, al post-cristianesimo, al post-industriale, al post-metafisico e così via sulla medesima linea di un interrogarsi sul futuro con l'occhio critico rispetto alla tradizione consolidata. Pertanto il momento comune delle diverse vie speculative è senz'altro rappresentato dal carattere esistenziale. Ciò significa enfatizzare un filosofare nel frammento che tiene conto della centralità del soggetto pensante nella sua apertura prospettica ai diversi ambiti del reale che costituisce l'oggetto delle rappresentazioni nelle quali consiste l'attività filosofica. Su questo piano varie filosofie critiche della cultura odierna si orientano in un'ermeneutica che considera l'emergenza del nichilismo come antimetafisica. Ciò finisce per valorizzare l'atteggiamento scettico di un relativismo asistemico. Tuttavia, se è vero che tale posizione assume un significato capace di fare notizia nel mondo speculativo, a ben considerare le cose ci si accorge che l'attuale apertura al post-metafisico è anche capace di posizioni ulteriori, le quali si avventurano in modo costruttivo nel mondo del non dicibile rispetto al linguaggio controllabile della conoscenza scientifica. Un altro elemento suscettibile di costituire un modo problematico, ineludibile per il pensiero odierno, è dato dall'esserci del singolo come presupposto della tematizzazione filosofica della sofferenza. Quanto detto, caratterizza le vie filosofiche che enfatizzano i problemi morali ed etici di un'umanità disorientata rispetto al tema di un futuro possibile.

Da un punto di vista strettamente ontologico dei sentirei interrotti della filosofia, dobbiamo riconoscere che la maggior parte dei pensatori del nostro tempo percorrono un itinerario della crisi che procede dalla crisi dei fondamenti alla destrutturazione dell'ontologia. Ciò comporta in senso costruttivo il superamento della polemica tra metafisici e antimetafisici.

L'ambito delineato rappresenta lo spazio privilegiato per la genesi di un pensiero post-metafisico, capace di superare le secche ermeneutiche del pensiero debole a favore di tentativi ulteriori di superamento del confine, ritenuto da molti insanabile tra il dicibile e il non dicibile.

Le considerazioni alle quali ci siamo riferiti aprono la via per un incontro del pensiero filosofico con quello religioso diverso dalla via tradizionale che enfatizza il carattere ancillare della filosofia rispetto alla teologia. Ciò è valido nei seguenti limiti. Infatti, se è vero che la prospettiva religiosa trova nella testimonianza mistica il suo livello più elevato è anche importante che la filosofia apra le possibilità di uno spazio qualitativo ulteriore rispetto a quello più limitato della conoscenza. A tal riguardo dobbiamo senz'altro riconoscere che il mistero è un orizzonte qualitativamente diverso dall'inconoscibile e rappresenta lo spazio di una verità nascosta ma presente, metaproblematica, nonché suscettibile di superare i limiti e i confini dell'orizzonte cognitivo dell'essere umano. Ciò comporta non solo di privilegiare l'esistenzialità di ogni riflessioni filosofica, ma anche di ritenere in modo ineludibile l'importanza del primato costituito dalla centralità della finitezza nei suoi limiti e nei suoi confini.

L'itinerario che stiamo proponendo suggerisce da un punto di vista metodologico di rivendicare la centralità della domanda in filosofia, il che comporta di riconoscere nel contempo la funzione critica del filosofare e i limiti speculativi del filosofare medesimo. La conseguenza delle precedenti acquisizioni è quella che permette di individuare la possibilità di un futuro filosofico che potremmo semanticamente esprimere come un ultramoderno rispetto al postmoderno. Si tratta cioè di coinvolgere nella crisi la modernità nel suo complesso insieme alla ragione illuministica, ma di evidenziare l'istanza positiva di un rinnovamento possibile, tendente a trovare all'interno della crisi la possibilità del suo superamento. È chiaro che introdurre l'idea del frammento all'interno del discorso sulla razionalità, costituirebbe in tal caso una via di apertura per un'ulteriorità rispetto alla tradizione. A questo punto la via

della conoscenza filosofica è chiamata a trovare una via intermedia rispetto alle posizioni estreme, quindi unilaterali, costituite dall'idealismo assoluto e dal realismo ingenuo. Il che si può ottenere riconsiderando il criticismo trascendentale in un superamento verso la valorizzazione della rappresentazione, mediante un substrato in parte fenomenologico ed in parte ermeneutico. Ciò tenendo conto che il realismo trascendentale possiede già in se stesso la semantica di due forme espressive: quella del realismo trascendentale e quella del realismo fenomenologico.

La sintesi teoretica che abbiamo cercato di proporre con le precedenti considerazioni ci permette di avanzare una prima conclusione in cui la filosofia oggi evidenzia i suoi principi teleologici che emergono sul piano cognitivo per poi trarre ulteriori corollari nelle filosofie della pratica, nelle quali si delinea come prospettiva capace di accomunare le diverse tendenze quella della valorizzazione della relazione intersoggettiva. È chiaro che in quest'ambito propositivo non possiamo dimenticare la funzione metodologica e non solo tale del primato del linguaggio in filosofia. Ciò comporta un'ulteriore acquisizione di ordine metodologico data dalla possibilità, questa volta nuova rispetto alla tradizione, di far lavorare insieme le filosofie nella filosofia. Tuttavia, occorre completare il quadro del rinnovamento metodologico tenendo conto di un terzo elemento costituito dall'emergenza della dimensione analitica nel mondo privato della coscienza. In questa dimensione, la filosofia del terzo millennio si pone in senso dialettico in una continuità discontinua rispetto alla tradizione speculativa consolidata nei secoli passati. Così la sintesi proposta rientra senz'altro nella nostra posizione, chiarita in altra sede, attraverso la definizione categoriale del filosofare nel frammento, con la quale si porta in primo piano il compito di chiarificazione assolto dalla speculazione filosofica. Il frammento infatti coinvolge nel contempo la situazione del soggetto pensante e la prospettiva del soggetto stesso con il reale. Perciò si filosofa nel frammento, attraverso il frammento e per il frammento con l'idea che la storicità del pensa-

re rende possibile una dinamicità del pensare stesso che apre l'orizzonte della verità nel fluire continuo delle relazioni tra frammenti.

Da un punto di vista contenutistico è evidente che la cultura odierna finisce per privilegiare le filosofie della pratica, quali la consulenza filosofica, la bioetica e l'ecoetica. Con queste ultime si riesce a migliorare l'essere dell'uomo nel mondo attraverso una chiarificazione dialogica del pensare, in cui la convivenza è favorita da una presa di coscienza collettiva delle situazioni che ci coinvolgono in una rete di relazioni complesse ordinate sistemicamente in una visione olistica di una rappresentazione dinamica del reale nel suo contesto evolutivo. È evidente che la sintesi metodologica proposta in queste pagine rappresenta soltanto un contributo al dibattito che si è svolto in questo convegno. Inoltre la proposta stessa indica dei caratteri provvisori ed approssimativi che di fatto esprimono soltanto delle indicazioni per la ricerca da completare e da documentare nel confronto e nell'approfondimento delle tematiche affrontate. In questo senso il diritto alla filosofia viene ad essere un elemento propulsivo interno alla proposta speculativa. Del resto non va dimenticato che l'impegno filosofico è dialogico in una serie di direzioni differenziate che comprendono l'opera di chi ci ha preceduto, ormai cristallizzata nelle pagine scritte insieme all'apporto critico ed ermeneutico degli addetti ai lavori, nonché di tutti coloro che, nei vari livelli delle età e nelle differenti estrazioni culturali, forniscono nella quotidianità dei contributi che convergono a completare l'edificio collettivo delle filosofie di un'epoca. Così il diritto alla filosofia favorisce la dinamicità del pensare nel legame della ricerca accademica con il pensiero spontaneo del mondo della vita in tutte le sue forme e in tutti i suoi livelli.

Aurelio Rizzacasa già docente ordinario di Filosofia morale presso l'Università di Perugia, è inoltre docente presso l'Istituto Teologico di Viterbo ove insegna varie discipline filosofiche. Ha pubblicato numerosi saggi su varie riviste filosofiche nazionali e internazionali. *L'antimetafisica della filosofia analitica*, Ed.

Leonardi, Bologna 1976; S. Kierkegaard. *Storia ed esistenza*, Ed. Studium, Roma 1984; *Filosofia della storia: temi, problemi, prospettive*, Ed. Borla, Roma 1993; *Il tema di Lessing*, Ed. S. Paolo, Cinisello Balsamo 1996; *Fenomenologia ed esistenza. Itinerari nel pensiero contemporaneo*, Ed. Esi, Napoli 1996; *Luoghi e metafore per una Filosofia della Religione*, Ed. Porziuncola, Assisi 1997; *L'eclisse del tempo. Il fine e la fine della storia*, Ed. Città Nuova, Roma 2001; *Ragione, natura, storia nel "pensiero" di G. Leopardi*, Università degli Studi di Perugia, Ed. ESI, Napoli 2003; *La sentinella del nulla: riflessioni sul pensiero di E.M. Cioran*, Ed. Morlacchi, Perugia 2007; *La filosofia dell'educazione. Temi, problemi e prospettive*. Ed. Tagete, Viterbo 2007; *L'umanità si racconta. I sentieri della narrazione storica*. Ed. Studium, Roma 2009; *Con Clio oltre Clio*, Ed. Morlacchi, Perugia, 2012, F. Caporali, S. Prcacci, A. Rizzacasa, *L'eco-etica. Temi, problemi e prospettive*, Morlacchi, Perugia 2012, *Filosofare nel frammento*, Aracne, Roma 2014, *Creazione del Paesaggio, Paesaggio della Creazione*, ETS, Pisa 2014.

FILOSOFIA E IMPRESA: UNA SFIDA?

Luana Rizzo

Abstract

This paper examines the contribution it can offer to the world of philosophy and shows how the knowledge and skills of the philosopher can be put to use within a business company. Emerges a new profile of the philosopher that “designs” and “manufactures” ideas and is increasingly in demand in a business team.

Keywords

Filosofia, mondo dell’impresa, innovazione, contaminazione, humane resources, humane skills.

Filosofia e impresa sembrano quasi un ossimoro, espressione di due mondi diversi, assai lontani e in antitesi, che non comunicano e interagiscono fra di loro. Quale relazione sussiste fra la filosofia e la cultura d’impresa? È una domanda che nella sua banale semplicità racchiude una *querelle* che travalica e supera i confini anche della suddivisione di ambiti del sapere rigorosamente separati e distinti, riverberandosi sul secolare dibattito fra discipline scientifiche e discipline umanistiche, di eco gentiliana e crociana. In un recente articolo apparso sul Sole 24 Ore Maffei ricorda quanto la critica di Gentile e di Croce al matematico Enriquez, promotore di un incontro fra filosofi e scienziati, in occasione del Congresso della Società Filosofica Italiana organizzato a Bologna nel 1911, abbia influenzato in modo pregiudizievole la storia del pensiero e il dialogo che si sarebbe potuto instaurare fra filosofi, scienziati e tecnici. Proprio Croce, scrive Maffei, bollò gli scienziati con «l’espressione vichiana di “ingegni minuti” non degni di fare filosofia» (Maffei, 2015). Un dibattito consacrato e consegnato ad apparati categoriali umani della contempo-

raneità che depauperano il valore del progresso del sapere scientifico. Disattende questa promessa il reciproco influsso che filosofia, tecnica e scienza ebbero nel XV e nel XVI secolo e la feconda collaborazione fra artisti e scienziati che caratterizzò particolari ambienti come quello fiorentino in questi due secoli, in cui l’esperienza e la ragione si incontravano e collaboravano in una fruttuosa convergenza di teorie e tecniche, di sapere ed operare. Leon Battista Alberti, Cusano, Leonardo, Machiavelli sono figure vivaci e originali capaci di coniugare la loro curiosità scientifica con il richiamo alla speculazione degli antichi. Le osservazioni, i calcoli, le descrizioni dei fenomeni naturali, le ipotesi sul piano della “fisica”, dell’astronomia, della medicina ritornavano utili nelle indagini per ricondurre e connettere i fenomeni alle loro cause naturali. Cusano si ispira alla matematica e alla geometria per spiegare i concetti metafisici della *Dotta ignoranza*, sulla base delle quali fonda il metodo analogico-allusivo. La stessa curiosità “scientifica” di terre lontane, «unita a precisi interessi commerciali, nel Quattrocento è presente ovunque» (Garin, 1967, 63). Il divorzio fra lettere, filosofia, scienze ed arti «è pura fantasticheria di storici odierni sprovveduti e bigotti» (Garin, 1967, p. 59), è il prodotto di pregiudizi storiografici. I pregi di queste feconde sintesi di saggezza antica e di misura razionale, al di fuori di modi convenzionali a cui la storiografia è stata sempre proclive, richiamano l’attenzione sul significato del pensiero separato dall’azione. È anacronistico pensare nella società del XXI secolo ad una profonda separazione fra il sapere scientifico e quello umanistico. Si dimostra, al contrario, come una perfetta contaminazione tra i due ambiti, sia sotto il profilo dei contenuti, sia sotto quello delle competenze e della condivisione delle conoscenze, dia luogo a geniali intuizioni e ad una grande ricchezza nell’operosa attività produttiva incarnata in figure di uomini diverse. Non c’è conflitto d’interessi né opposizione e pur nella divergenza profonda l’intellettuale diventa abile consigliere anche nella tecnica del governo o nella gestione d’impresa. La stessa distanza che separa l’“astratto” sapere umanistico, alieno da ogni applicazione, dal sapere scienti-

fico “operoso” e “mondano” e dal sapere artigiano sollecita la discussione intorno ad un apparente contrasto fra filosofia e cultura d’impresa, che sembrano appartenere a due mondi diversi e lontani: il mondo degli intellettuali distaccato da un operoso impegno e quello degli imprenditori in cui il sapere viene tradotto in opera al servizio dell’uomo. L’individuazione di un loro saldo intreccio dimostra quanto fruttuosi e fecondi siano i rapporti fra queste due “monadi” considerate centri di forza e di attività, diverse le une dalle altre, ma non chiuse e “prive di finestre” come le monadi leibniziane. Questo conflitto fra l’intellettuale e l’imprenditore è il prodotto di affrettati e deformanti giudizi derivanti a priori dalla nostra mente, non fondati sulla base dell’esperienza. Il nuovo percorso di ricerca qui presentato, muovendo da alcune esperienze condotte all’interno del Corso di Laurea in Filosofia dell’Università del Salento, nell’ambito dei tirocini curriculari ed extracurriculari, mira ad un incontro e ad un’interazione fra la filosofia e le aziende del territorio, promuovendo un’idea di collaborazione reciproca fra filosofi e imprenditori finalizzata allo sviluppo di un’azienda, in cui il filosofo esercita la propria ragione come guida delle attività umane. Fra le diverse convenzioni stipulate dal Corso di Laurea in Filosofia con Enti o aziende o imprese la scelta è ricaduta in particolare su aziende che operano sul territorio, sia nell’ottica dell’implementazione di questa risorsa, al fine di promuovere e garantire uno sviluppo sociale, civile ed economico del territorio pugliese e salentino, sia nell’ottica di consentire agli imprenditori di conoscere e valorizzare il merito e il talento degli studenti del Corso di Laurea in Filosofia in una prospettiva più flessibile e innovativa del sapere. È, così, emersa la necessità di rivolgere particolare attenzione alle richieste del mercato del lavoro e delle imprese operanti sul territorio, fortemente orientate verso l’innovazione e la creatività, verso la capacità di “creare e progettare” nuove idee, al di là delle specializzazioni acquisite nei diversi saperi tecnici. Da un primo feedback, del tutto positivo da parte delle aziende coinvolte, è stato possibile constatare un cambiamento della mentalità imprenditoriale alla ricerca

di una preziosa specializzazione, che va ricercata nel capitale umano proveniente dalle eccellenze del Corso di Laurea in Filosofia. Il laureato in questa disciplina possiede, in virtù del suo approccio e del suo percorso formativo, una mente flessibile e in grado di recepire i *feedback* positivi comunicati da un’azienda o da un’impresa, permettendo di adottare strategie nuove per trovare soluzioni originali e geniali. Progetto ambizioso, che si propone di far interagire i filosofi con il mondo dell’imprenditoria, di promuovere un dialogo fra l’università e le imprese e, infine, di instaurare un rapporto di collaborazione con il territorio, con l’obiettivo di valorizzare le sue preziose risorse. In questa prospettiva alcuni progetti già promossi, come il Progetto “Mimprendo” giunto alla VI edizione presso l’Università di Padova ed approdato per la prima volta nell’anno 2015 all’Università del Salento ed altri progetti ancora da realizzare sono alla base di questo nuovo percorso volto a dare un nuovo profilo al filosofo nel terzo millennio. Si profila l’esigenza di un cambiamento radicale del fare filosofia nella società del XXI secolo, che riflette le nuove esigenze e si arricchisce di percorsi tesi a far interagire teoria e prassi, mondo della ricerca e mondo del lavoro. Innovazione, contaminazione, capacità creative e immaginative consentono di creare capitale culturale e l’Università diventa il mediatore, il catalizzatore fra un’esigenza creativa e la capacità di creare valore. Muovendo dall’esigenza di esplorare spazi nuovi e contesti nuovi di applicazione della filosofia, di adottare metodologie innovative, senza isolare le idee dalle cose, da un contesto socio-culturale reale e le idee dagli uomini, si è cercato di intraprendere e promuovere un dialogo proficuo fra alcune aziende del territorio disponibili a partecipare e a collaborare a questo nuovo progetto. Fatte salve le competenze specifiche del filosofo, quali quelle dell’insegnamento e della ricerca, tradizionali per la loro vocazione storica, si dimostra come la filosofia possa contribuire a sviluppare anche competenze trasversali, gestionali, relazionali valorizzabili nell’ambito della gestione e organizzazione delle risorse umane, del *marketing* e del *management*. La filosofia, scrive Garin,

«non è disincantata visione di eterni veri, ma formulazione di idee, comprensione di problemi ... La nascita di una filosofia è sempre corposamente impura; e le idee e le loro sintesi sono saldate alle cose. Sono idee di uomini e gli uomini sono coscienza ed espressione di situazioni reali, di problemi e difficoltà» (Garin, 1959, pp. 46-47). Se la filosofia resta pura e semplice teoria, «non diventa abito mentale capace di modificare i nostri comportamenti quotidiani, se dallo stato di teoria non diventa prassi comportamentale», non ha alcuna utilità e non è spendibile in un qualsiasi campo dell'agire umano. Con queste parole lo storico nel secondo dopoguerra poneva l'accento sul carattere della filosofia concepita come abito mentale in grado di modificare i comportamenti dell'uomo, sul rapporto fra teoria e prassi. La filosofia è vita, vita degli uomini e consiste proprio nel ricercare le idee e le idee sono idee di uomini che non sono separate dal contesto che le ha ispirate, sono saldate alle cose e il sapere è legato al clima culturale in cui l'uomo opera e all'interpretazione critica che viene data di quel particolare momento storico. Se in questa fase di cambiamento, di crisi, il pensiero dell'uomo di lettere non si traduce nell'azione dell'altro, se la filosofia non si incontra lungo la strada della sua applicazione pratica e non è in grado di realizzare la trama dei fatti cui i concetti si richiamano, è destinata a perdere la sfida che il profondo mutamento della società del XXI secolo impone, ignorando anche l'attualità del suo pensiero e la possibilità di farlo rivivere nel contesto della realtà concreta. I cambiamenti epocali che si sono susseguiti per promuovere lo sviluppo oggi insistono sul contributo umano più che sull'economia di mercato, in cui l'uomo crea legami, relazioni e sfrutta le proprie risorse e competenze. Si rende necessario adottare nuovi strumenti d'interpretazione del reale, nuovi metodi, modelli e paradigmi culturali ai quali ispirarsi nella ricerca euristica all'interno del panorama filosofico-scientifico contemporaneo. Occorre rinegoziare i dati per soddisfare le esigenze di cambiamento e di fronte all'arido tecnicismo disincantato e alieno dalla realtà degli uomini è necessario fare appello alla ragione, ad una filosofia "costruttiva" che si

apra a nuovi orizzonti, che non sia chiusa e conservatrice, che non alberghi nella sua "aristocratica" torre d'avorio, ma che, invece, offra gli strumenti per l'acquisizione di competenze in ogni ambito, per promuovere la circolazione di nuove idee e cogliere, grazie all'osservazione, all'analisi e all'indagine speculativa, i processi prossimi e intermedi degli eventi della realtà. L'idea di un radicale mutamento nell'ambito della filosofia quanto alle possibilità dei suoi campi di applicazione e alle nuove strategie da escogitare, ha sempre incontrato ostilità, perché ancorata a stereotipi del passato, ad un campo di applicazione limitato all'insegnamento e alla ricerca ed, infine, perché il progressivo afferinarsi delle scienze umane, quali la sociologia, la psicologia, l'antropologia «con la loro pretesa di affrontare e risolvere quei problemi etici, politici, sociali essenziali che costituivano l'oggetto della ricerca filosofica tradizionale» (Della Puppa, 2014, 211), ha sancito la "fine" della filosofia. La domanda "Quale filosofia nel terzo millennio" sollecita la discussione non soltanto negli ambienti accademici, ma soprattutto all'interno della classe dirigente e di quella imprenditoriale; risponde ad un'esigenza, a quella di interrogarsi sulla natura di questa disciplina, sulla sua applicazione, sulle nuove metodologie, nonché sulle sue competenze trasversali splendibili anche nella gestione d'impresa. Tuttavia «la grave lacuna della società civile è il tipo di "fungibilità" che permetterebbe alla gente di mettere in campo tempo, abilità e competenze in attività *non profit* che costituiscano il capitale sociale nelle comunità» (Rifkin, 2012, L). E la grave lacuna non risiede nelle abilità del capitale umano più in generale o nell'abilità del filosofo di mettere in cantiere nuove idee, ma risiede soprattutto nella mentalità della nuova classe imprenditoriale che, in quanto portavoce di una concezione dello sviluppo nel significato più ampio, deve creare valore in un'ottica flessibile del sapere. Il vero problema risiede nell'ostacolo che l'imprenditore incontra quando si rapporta ad un filosofo. La prima domanda "banale" che viene rivolta ad un filosofo durante un colloquio di lavoro è: e tu che cosa sai fare? Per convenzione e conformismo e secondo l'opinione comune

spregiudicata le competenze, le conoscenze e le esperienze devono essere trasferite su un nastro e l'efficienza del capitale umano si misura dalle macchine e non dagli uomini. Ad un radicale cambiamento deve contribuire in particolare l'imprenditore, il quale deve riflettere sul nuovo modo di fare impresa, che presuppone un ripensamento dei rapporti tra economia e società fondato sui concetti di collaborazione e condivisione, definito dalla storiografia più recente *sharing economy*. A quella domanda si potrebbe replicare che la filosofia, innanzitutto, non è quella disciplina "erosiva", sterile, arida ed esaurita in se stessa, è, invece, è la coscienza chiara verso cui l'uomo tende quando vuol vivere umanamente e «l'umanità del filosofare non si ritrova in un distacco aperto o nascosto della realtà, nella sua "corpulenta" definizione, ma nella umanizzazione della realtà e degli strumenti con cui si possiede, si elabora e si trasforma: nel difendere il senso della presenza umana, non esaltandola illusoriamente al di fuori delle cose, ma con esse e fra esse (Garin, 1966, 487-488). Insieme con le competenze tecniche specifiche richieste ad uno specialista devono essere richieste anche conoscenze cognitive logico-razionali e comportamentali. La filosofia può dispensare conoscenze e strumenti di lavoro funzionali allo svolgimento anche di una mansione all'interno di un *team* aziendale. Che cosa può offrire un filosofo ad un imprenditore e qual è il successo della filosofia in un *business plan*? Perché l'imprenditore dovrebbe avvalersi di un filosofo nel *team* della sua azienda e qual è il ruolo che potrebbe svolgere? Quali sono le competenze che il filosofo potrebbe porre a frutto per accrescere lo sviluppo di un'azienda? Perché un imprenditore dovrebbe rivolgersi proprio ad un filosofo per sviluppare e far accrescere le risorse di un'azienda, all'interno della quale sono richieste capacità organizzative, gestionali e professionali di economia, informatica, ingegneria? In che modo si può realizzare un felice connubio fra il mondo aziendale e *humane resources* e quali sono le strategie da adottare atte a valorizzare alcune competenze necessarie e strumenti di lavoro condivisi e funzionali all'apprendimento di

peculiari abilità per operare all'interno di un'azienda? Al di là delle competenze tecniche specifiche e di particolari attitudini richieste ad uno specialista, di carattere tecnologico, informatico, economico, giuridico un'azienda, per affrontare problemi organizzativi complessi, deve avvalersi in un *project work* di una figura chiamata a ragionare in ordine al "cosa" o ai "perché", che sviluppi una logica creativa e che abbia un approccio pragmatico sotto il profilo cognitivo, logico-razionale, sociale e comportamentale. Deve cioè sviluppare quelle particolari abilità che sono di pertinenza della *business intelligence*. La capacità di creare nuovi progetti, di risolvere problemi, di ricercare, di selezionare e gestire le informazioni, negoziare e gestire le risorse e le responsabilità, controllare i processi produttivi, stabilire una rete di contatti, condurre un lavoro di gruppo, favorire la cooperazione fra *partners* sono abilità richieste all'umanista, al filosofo. La filosofia, emancipatasi dall'ipoteca di un'astratta ricerca, consiste, innanzitutto, in un'attività critica del pensiero, la cui riflessione è orientata verso la comprensione dei problemi degli uomini, perché essa è saldata alle cose, è teoria e soprattutto prassi, perché è calata ed è radicata in tutte le operazioni dell'agire dell'uomo, della sua volontà e delle sue scelte. Ogni decisione, ogni comportamento implica una riflessione e fa appello alla ragione, alla sua esperienza, alla vita cosciente di se stesso. Il filosofo esercita la propria ragione e il suo esercizio si estende a tutti i campi della dimensione umana, ricerca risposte, interpreta i dati, i segni della realtà. Come sostiene Della Puppa in un recente saggio, "La filosofia allora, in quanto attività critica, riflessiva, in senso kantiano, è capace di porsi di fronte alla realtà costituita in termini critici e di orientarne e promuoverne il cambiamento ... compito della filosofia non è solo quello di interpretare il mondo, ma di trasformarlo" (Della Puppa, 2013, 211). Una nuova concezione dello sviluppo economico, un sistema innovativo e più flessibile dei saperi, un'offerta orientata verso la qualità e la competitività esige una nuova classe manageriale ed imprenditoriale, che non sappia soltanto costruire, calcolare, progettare complessi edifici architettonici, ma sia in

grado anche di progettare “cattedrali” di idee e promuovere la circolarità delle idee. Quando un’impresa promuove e sviluppa un progetto deve, innanzitutto, confrontarsi con i modelli e le metodologie previsionali del mercato, con le metodologie del *marketing*, della comunicazione, deve avvalersi non soltanto degli ingegneri, degli economisti, degli informatici ma anche di figure professionali capaci di trasformare i dati in informazioni che rispondono al prodotto richiesto dal mercato. L’interpretazione dei dati, l’interpretazione della realtà è competenza del filosofo. L’interpretazione del dato e del suo aspetto pratico applicato al caso aziendale non è una nozione già data e fine a se stessa, ma è frutto del rigoroso esercizio della ragione umana, della capacità riflessiva e critica della mente dell’uomo. Come anche la capacità di esplorare contesti e situazioni in modo originale, proponendo idee e risultati che non sono semplicemente la soluzione “tecnica” di problemi consolidati a priori, ma sono il prodotto di una riflessione critica e di un’indagine emancipata da modelli precostituiti compete al filosofo. Egli “crea” e “fabbrica” idee non oggetti, ricerca risposte, studia la complessità del reale, segue l’evoluzione dei processi, orienta e promuove il cambiamento, interpreta la realtà e offre soluzioni per trasformarla. La creatività è qualcosa in più della capacità di plasmare e “manipolare” la materia.

Nell’ottica della contaminazione di competenze teoriche e pratiche e di una collaborazione proficua il filosofo e l’ingegnere dell’Innovazione cooperano ad un progetto comune come quello di *Mimprendo*, nel quale il corso di Laurea in Ingegneria dell’Innovazione ed il Corso di Laurea in Filosofia dell’Università del Salento mettono in comunicazione le esigenze di sviluppo delle aziende con la creatività e dialogano per progettare l’innovazione, valorizzare in un *team* multidisciplinare le competenze tecnico gestionali e quelle trasversali. *Mimprendo* si propone anche un obiettivo più ambizioso, quello di mettere in comunicazione le aziende del territorio con il mondo dell’Università, al fine di operare in sinergia per soddisfare da parte dell’azienda la domanda di offerta sul mer-

cato e, invece, promuovere l’approccio al lavoro degli studenti ancora universitari. Perseguono lo stesso fine i tirocini curricolari. In questa prospettiva il protocollo d’intesa e le convenzioni stipulate con diverse aziende operanti a livello territoriale hanno consentito un’interazione proficua per un progetto condiviso finalizzato alla realizzazione di nuove idee e di una cultura d’impresa. Incoraggiare questo percorso di orientamento al lavoro sia in fase curriculare sia in fase extracurriculare risponde all’esigenza di offrire alcune possibilità alternative al mondo dell’insegnamento e della ricerca storiche per vocazione; consente, altresì, di sviluppare competenze trasversali oggi richieste dalle aziende volte alla valorizzazione della formazione filosofica nel mondo dell’impresa e alla costituzione di circuiti economici virtuosi. Quali competenze trasversali il filosofo potrebbe sviluppare? La progettazione e la realizzazione di idee, la capacità di mettere insieme nuove idee e promuovere progetti originali, l’implementazione delle risorse del territorio, il monitoraggio e la definizione delle politiche di inserimento, il reclutamento, la selezione e lo sviluppo del personale, l’*analysis Job*, la promozione di modelli organizzativi rispondenti a strategie di mercato, l’acquisizione di nuove risorse, la capacità di risolvere problemi, di programmare, ricercare, comunicare, la capacità di intraprendenza, di tessere relazioni, di coordinare un gruppo e di cooperare, nonché la capacità di individuare aree strategiche aziendali. Tutto questo è di stretta competenza dell’esperto in scienze umane. Il progetto mira, innanzitutto, ad individuare i *Portatori di interesse, Stakeholders*, orientando la ricerca verso la domanda di formazione proveniente dai suddetti *Stakeholders* ed, in seguito si impegna in un’attività di «fellow up» occupazionale che si adoperi per la raccolta di dati relativi all’ingresso nel mondo del lavoro dei laureati in questa disciplina. La filosofia ora è chiamata a riflettere sul significato e sulle possibilità di applicazione ai diversi ambiti del sapere della cultura contemporanea, riconoscendole quella funzione critica estesa a tutti i campi della dimensione dell’umano. Emerge, un nuovo profilo del filosofo che opera e collabora con la cultu-

ra d'impresa e che incarna «l'ideale del saggio della nuova età: teso, non a esasperare la propria persona di fronte agli altri, ma a rendere più abitabile il mondo e più umane le cose; intento alle opere, e perciò vivo nelle opere a cui ha collaborato, non contro gli altri, in un lavoro comune» (Garin, 1967, 65).

di monografie e saggi sulla storia del pensiero filosofico del XV e del XVI secolo.

Bibliografia

Della Puppa, Michele, "Principi orientativi per una funzione civile della filosofia in una società multiculturale", in *La domanda civile di Filosofia*, Atti del XXXVIII Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana, Catania 31 ottobre-2 novembre 2013, a cura di Francesco Coniglione, Catania, Bonanno 2013, pp. 211-223.

Garin, Eugenio, *Cronache di filosofia italiana (1900-1943)*. In appendice quindici anni dopo (1945-1960), 2 voll., Bari, Laterza 1966.

Id., Osservazioni preliminari ad una storia della filosofia in *Giornale Critico della Filosofia Italiana*, XXXVIII (1959), pp. 1-55.

Id., *Ritratti di umanisti*, Milano, Bompiani 2001, I edizione 1967.

Maffei, Lamberto, L'attacco di Croce e Gentile alla cultura scientifica ha avuto effetti di lungo periodo. Tutti i saperi «curiosity driven» sono umanistici. Prendiamone atto, *Sole 24 Ore*, 5 luglio 2015.

Rifkin, Jeremy, *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Mondadori 2012, I edizione 2002.

Luana Rizzo insegna Storia della filosofia del Rinascimento presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università del Salento. È membro della Società Italiana di Storia della Filosofia (SISF), è Socio ordinario dell'Istituto di Studi sul Rinascimento meridionale, è membro della Società filosofica Italiana, è membro del Centro Interuniversitario per la Storia della Tradizione Aristotelica. È coordinatore dei tirocini presso il Corso di Laurea in Filosofia. I suoi interessi di ricerca riguardano figure e problemi della storia del pensiero filosofico del Rinascimento, ed, in particolare, di quello d'area meridionale. È autore

UN CRITERIO PER IDENTIFICARE LE PRATICHE FILOSOFICHE

Marco Simionato

Abstract

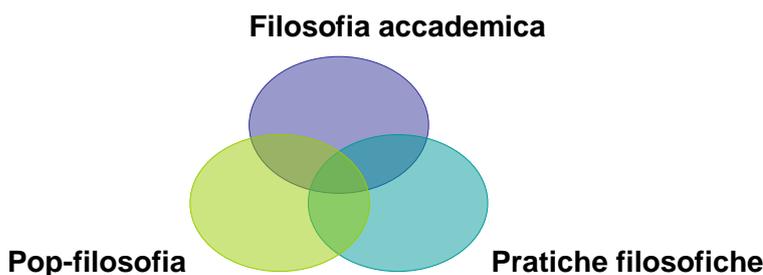
The current philosophical background shows the runaway proliferation of many products (papers, books, events, actions, etc.) that have been classified as “philosophical practice”. However the use of the phrase ‘philosophical practice’ seems to be vague and fuzzy. In this paper I will propose a criterion in order to identify the philosophical practice, then I will use this notion for evaluating the Buddhist practice of *zazen* (or sitting meditation) as case study.

Keywords

Philosophical practice; zen buddhist practice; time experience; time; truth.

1. Introduzione

Lo scenario attuale della filosofia e delle sue forme è sempre più complesso e variegato, tanto da includere al proprio interno attività molto lontane tra loro, sia nei contenuti, che nelle procedure operative. Si possono individuare a mio avviso almeno tre macro aree di “prodotti” filosofici, dove però l’etichetta ‘filosofia’ è applicata in modo non sempre controllato e decodificato:



[figura 1]

Per ‘filosofia accademica’ intendo l’insieme delle attività e dei prodotti filosofici tipici del mondo universitario internazionale, così come si sta delineando nel XXI° secolo: articoli sottoposti a peer review e pubblicati su riviste scientifiche nazionali e internazionali; monografie sottoposte a peer review e pubblicate su Case Editrici scientifiche; insegnamento; convegni, seminari, conferenze su invito o su procedura basata anch’essa su peer review; etc.

Con ‘pop-filosofia’ mi riferisco a tutti quei prodotti e manifestazioni “filosofiche” che riescono a coinvolgere il largo pubblico e soprattutto fruitori privi di competenze filosofiche di tipo accademico: best-seller pubblicati da Case Editrici non necessariamente tramite procedura di peer review; articoli sui quotidiani nazionali o comunque su riviste non accademiche; “festival della filosofia”; “ospitate” nelle trasmissioni delle principali reti televisive; monografie dedicate a serie tv (es. “la filosofia dei Simpson” e argomenti analoghi); blog “filosofici” sul web; discussioni online sui social network; etc.

Per ‘pratiche filosofiche’ intendo l’insieme delle attività e dei prodotti filosofici che riguardano: forme dialogiche (dialogo socratico, caffè filosofici, seminari aperti, etc.), philosophy for children, articoli e libri pubblicati su riviste e Case Editrici non necessariamente tramite procedura peer review; convegni e conferenze organizzate non necessariamente con procedura peer review; esperienze meditative; pratiche corporee; etc.

Le tre aree si intersecano come in figura 1, nel senso che un’attività o un prodotto accademico può anche coincidere (almeno in parte) con una pratica filosofica o con una attività divulgativa o “popolare”, sebbene possa essere difficile che uno stesso “oggetto” filosofico soddisfi contemporaneamente i requisiti necessari per appartenere a più di una macro area. È invece statisticamente più probabile che una

stessa persona riesca a muoversi abbastanza agilmente nelle tre aree.¹

Assunto che i criteri per identificare se un oggetto appartiene o non appartiene all'area accademica (così come si è delineata negli ultimi anni) sono abbastanza univoci e codificati (leggasi: presenza di peer review);² e assunto che anche i criteri per stabilire se un oggetto appartiene o meno all'area della pop filosofia sono abbastanza chiari; nel presente scritto proporrò un criterio per identificare le pratiche filosofiche, che invece sono quelle più vaghe e sfuggenti dal punto di vista dell'identità.

2. Perché le pratiche filosofiche hanno una identità vaga?

Le pratiche filosofiche hanno una identità vaga, o - in altri termini - una proposizione del tipo "x è una pratica filosofica" è sempre a rischio di essere considerata indecidibile per quanto riguarda il suo valore di verità. Utilizzo il termine 'vaghezza' nel senso in cui lo intende ad esempio Peirce (1902)³ quando parla di proposizioni vaghe:

A proposition is vague when there are possible states of things concerning which it is *intrinsically uncertain* whether, had they been contemplated by the speaker, he would have regarded them as excluded or

1 La distinzione e la presentazione delle tre macro aree non vuole essere una critica negativa ad una piuttosto che ad un'altra area; si tratta – nei limiti del possibile e della parzialità del mio sguardo – di una constatazione dello scenario attuale. Riguardo alla possibilità di una stessa persona di appartenere contemporaneamente a più di una macro area, credo sia più facile che ciò accada in Italia piuttosto che all'estero per una serie di motivi che richiederebbero un approfondimento ulteriore.

2 Ciò non significa che il metodo del peer review sia necessariamente garanzia di validità, sia per quanto riguarda l'inclusione di un oggetto nella filosofia accademica, sia per quanto riguarda l'esclusione. Qui assumo semplicemente che è dato un metodo – ormai utilizzato a livello mondiale – per stabilire l'appartenenza di un oggetto alla filosofia accademica; mentre invece non mi sembra esserci un metodo universalmente accettato per stabilire l'appartenenza di un oggetto al mondo delle pratiche filosofiche.

3 Peirce, C.S., (1902), "Vague", in *Dictionary of Philosophy and Psychology*, J.M. Baldwin (ed.), New York: MacMillan.

allowed by the proposition. By intrinsically uncertain we mean not uncertain in consequence of any ignorance of the interpreter, but because the speaker's habits of language were indeterminate. (Peirce 1902, p. 748)

Il motivo della vaghezza delle pratiche filosofiche risiede nel fatto che chi propone qualcosa come pratica filosofica si appella solitamente a dei criteri di identità che a loro volta sono affetti da vaghezza, equivocità e fraintendimento essenziali. Si parla di pratica filosofica ad esempio nel caso di:

- incontro finalizzato alla discussione su certi temi "esistenziali"
- pratiche corporee
- dialoghi
- etc.

Il problema di fondo mi pare essere la premessa – più o meno esplicita – che, siccome tutti gli uomini sono "filosofi" per natura, ossia sono propensi alla domanda e alla riflessione sulla propria esistenza, allora *qualsiasi pratica* sembra essere – almeno potenzialmente – filosofica. E qui si crea il pericolo di avere – come di fatto sta accadendo – un proliferare incontrollato di vere o presunte pratiche filosofiche.

Nel paragrafo successivo propongo un criterio per identificare le pratiche filosofiche in modo che queste risultino meno vaghe e meno equivoche. Si tratta certamente di un criterio parziale, discutibile ed – eventualmente – integrabile e perfezionabile.

3. Un criterio per identificare le pratiche filosofiche

Prima di enunciare il criterio suddetto, occorre assumere tre premesse:

(P1) Una verità mooreana (moorean truth) è «il supporto di base del senso comune [...]» (Armstrong 2004)⁴

4 Armstrong, D. (2006), *Truth and truthmakers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Il senso comune è vero in apparenza, poiché necessita di essere sottoposto a una qualsivoglia procedura ulteriore (logica, scientifico-sperimentale, etc.) e tuttavia esso è «epistemologicamente fondamentale» (ivi) perché funge da base a partire dalla quale raggiungere conoscenze sempre meno vaghe e sempre più precise.

(P2) Esistono verità mooreane generali

ossia proposizioni che sono fondamentali all'interno dell'esperienza originaria umana, come ad esempio:

«Gli esseri umani mangiano, bevono e si riproducono»

«Gli esseri umani hanno una testa attaccata al collo»

«Viviamo in un mondo di alberi, tavoli, sedie»

«Il Sole sorge e tramonta»

(P3) Esistono verità mooreane universali o generalissime

ossia proposizioni che sono vere in *qualsiasi* contesto di esperienza umana (e forse anche non umana), senza alcuna restrizione, come ad esempio:

«Ad ogni evento ne segue un altro»

«Tutto (in senso assolutamente non ristretto) cambia»

Assunte queste tre premesse, il criterio di identità che propongo per le pratiche filosofiche è il seguente:

(C) Una pratica *r* è filosofica se e solo se *r* è sviluppata sulla base di una verità mooreana generalissima o universale.

Si noti che – molto probabilmente – si dovranno aggiungere delle congiunzioni a destra del bicondizionale, come ad esempio: “...AND *r* accade in un contesto comunitario AND *r* è effettuata da esseri senzienti”, etc. Ma il requisito fondamentale che mi preme introdurre e sottolineare è appunto la presenza di un contenuto, attorno a cui si costruisce la pratica, che sia espressione o individuazione di una verità del senso comune universale.

Per comprendere meglio il senso e l'utilizzo di questo criterio, nel paragrafo successivo mostro una sua possibile applicazione prendendo in considerazione la pratica buddhista zen (in particolare lo zazen, ossia la pratica della “meditazione seduta”, o – con una traduzione meno infelice – la pratica del “tranquillo sedersi”).

4. Case study: la pratica zen come pratica filosofica

La pratica dello zazen si effettua seguendo (non in modo rigido, ma con un atteggiamento analogo a quello con cui si segue una ricetta) alcune “istruzioni” o “principi” di base. Nella guida redatta dal tempio Shobozan Fudenji (Bargone PR)⁵ troviamo queste istruzioni:

“non trattenete e non respingete nulla”

“lasciate passare i pensieri”

“non pensate al passato, né al futuro

“non evitate di pensare”

“non giudicate”

“non intervenite”

“non aspettate nulla”

“pensate attraverso la postura [del corpo]”

(Istituto Italiano Zen Soto Shobozan Fudenji 2006, pp. 81-83)

Di queste istruzioni – per motivi di spazio – considererò in questo scritto solo quella relativa al tempo: «non pensate al passato, né al futuro». Qual è la validità di

⁵ Istituto Italiano Zen Soto Shobozan Fudenji (2006), Milano: DVE Italia.

questa esortazione o suggerimento? Su cosa si basa? Innanzitutto c'è una distinzione molto importante da evidenziare per capire qual è esattamente la questione che si vuole trattare qui. Un conto è chiedersi *che cosa è il tempo*, un altro è chiedersi *che cosa significa percepire o fare esperienza del tempo*. La prima domanda trova risposta nella fisica e/o nella metafisica del tempo; la seconda domanda trova risposta nell'ambito della fenomenologia e della psicologia. Certamente i due macroambiti – quello fisico e metafisico e quello fenomenologico e psicologico – non sono isolati e le assunzioni e le tesi di una parte possono influenzare quelle dell'altra. Tuttavia la distinzione va mantenuta perché ci permette di evitare equivoci.⁶

Spesso nel Buddhismo zen, ma anche nel Buddhismo in senso lato – e anche, per così dire, nella saggezza popolare – si afferma che il passato non esiste più e il futuro non esiste ancora. Questa tesi può essere interpretata (almeno) in due modi:

i) il passato e il futuro *oggettivamente* non esistono;

ii) il passato e il futuro *non sono accessibili* alla nostra esperienza diretta, *non sono percepibili* allo stesso modo in cui percepiamo il presente.

Ciò che viene suggerito per la pratica zen non è una tesi metafisica o fisica del tempo (i), ma qualcosa che riguarda la nostra esperienza del tempo (ii).

6 In realtà la metafisica e la fisica del tempo da un lato, e la psicologia e la fenomenologia del tempo dall'altro possono influenzarsi a vicenda. Questo tema del loro rapporto richiederebbe molto spazio e maggiori competenze di ciò che è a disposizione di chi scrive. Nel presente scritto assumo che la fenomenologia del tempo, almeno sotto certi aspetti, non sia influenzabile dalla metafisica del tempo. Alla base di questa assunzione vi è il principio secondo cui il presente, l' 'ora', di cui facciamo esperienza come esseri umani non coincide con il presente "oggettivo" postulato dalla fisica e dalla metafisica (così come – a livello spaziale - del punto postulato dalla geometria come nozione primitiva, non riusciamo a fare esperienza nel nostro rapporto fenomenologico con il mondo).

Chiediamoci ora: la pratica dello zazen può essere considerata una pratica filosofica, almeno per quel che riguarda l'esperienza del tempo? Secondo il criterio (C), il requisito fondamentale è che lo zazen sia una pratica sviluppata a partire da una verità mooreana generalissima. In effetti – *a prescindere dalla metafisica o dalla fisica del tempo che si adotta o si costruisce* – la successione degli eventi secondo il prima e il poi, l'inaccessibilità del passato e del futuro e la limitatezza al qui-e-ora sono – per parafrasare Nishida Kitaro⁷ – *esperienze pure*, ossia – secondo la mia proposta: verità mooreane generalissime. Perciò lo zazen – almeno potenzialmente e almeno dal punto di vista dell'esperienza del tempo – è una pratica filosofica; laddove invece non sarebbe una pratica filosofica se esso fosse considerato l'espressione di una metafisica del tempo, ossia se avesse la pretesa di affermare (senza argomentazioni) che il passato e il presente oggettivamente non esistono. In quest'ultimo caso si tratterebbe non di una pratica filosofica, ma di cattiva filosofia, o – più precisamente - di cattiva metafisica.

Andiamo ancora più nel dettaglio, per vedere inoltre se e come la pratica filosofica può "dialogare" con la filosofia accademica. A tal fine propongo un confronto tra Kosho Uchiyama, maestro zen giapponese del secolo scorso, e Christoph Hoerl, professore universitario di filosofia presso l'Università di Warwick, riferendomi rispettivamente a Uchiyama (2006)⁸ e Hoerl (2009)⁹.

Partiamo dall'esperienza del tempo durante la pratica dello zazen. Scrive Uchiyama:

per noi il tempo esiste perché mettiamo a confronto un momento con l'altro, e nel tumulto della percezione sentiamo che es-

7 Cfr. ad esempio Kitaro, N. (2007), *Uno studio sul bene*, Torino: Bollati e Boringhieri.

8 Uchiyama, K. (2006), *Aprire la mano del pensiero. I fondamenti della pratica zen*, Roma: Astrolabio-Ubaldini.

9 Hoerl, C. (2009), *Time and tense in perceptual experience*, in "Philosophers' imprint", 9/12.

so scorre via velocemente. Quando smettiamo di fare paragoni [...] riusciamo a trascendere quella velocità e quel termine di paragone che chiamiamo tempo. [...] Ci rendiamo conto di aver dimenticato completamente il tempo durante lo zazen [...] Forse è più giusto dire che, applicandoci allo zazen, cinque giorni [cioè il periodo di un ritiro o sesshin, *n.d.a.*] sono passati da soli. [...]. Questo tipo di esperienza ci dimostra di fatto che cosa è il tempo, e anche che cos'è il prima del tempo. Di solito diamo per scontato di vivere tutti nel tempo, ma con il sesshin [cioè un periodo di ritiro di solito in un tempio zen, *n.d.a.*] possiamo sperimentare direttamente che non è così. (Uchiyama 2006, pp. 83-84)

Vediamo ora come dovrebbe essere intesa l'esperienza del tempo secondo Hoerl (2009):

I will argue for two interconnected claims: that temporal experience are best characterised as having a content that is tenseless, and that such experiences are essentially of the nature of a process that takes up time, *viz.*, the same time as the temporal process that is being experienced. [...] to say that the content of temporal experience is tenseless is to say that it is best captured using notions such as 'before' and 'after'. According to this view, when we perceptually experience a succession between two events, for instance, our experience simply presents us with one of them as happening before the other. This contrast with a view according to which the content of temporal experience is tensed, *i.e.* best captured by using notions such as 'past', 'present' or 'future'. On that view, when we have a perceptual experience of succession between events, we experience some of them as past while experiencing others as present (and perhaps even further ones as future) (Hoerl 2009, pp. 1-2).

Egli dunque ritiene – sintetizzando l'articolo, a cui rimando il lettore per approfondimenti – che i contenuti dell'esperienza temporale siano meglio determinabili mediante nozioni "tenseless" o "atensionali", cioè mediante le nozioni di 'prima' e 'poi', piuttosto che mediante no-

zioni "tensed" o "tensionali", ossia le nozioni di 'passato', 'presente' e 'futuro'¹⁰. E tuttavia *l'atto* con cui facciamo esperienza del tempo si dispiega nel tempo, sebbene il suo contenuto non sia "tensionale".

I due modelli che esplicano l'esperienza del tempo possono considerarsi convergenti, assumendo una certa libertà interpretativa. Infatti, sia nella pratica zen, sia nel modello di Hoerl, l'esperienza del tempo è insieme temporalmente estesa e non temporalmente estesa, ma secondo rispetti diversi, dunque senza contraddizione: il contenuto dell'esperienza temporale non è concepibile in termini di passato/presente/futuro, mentre l'atto mediante cui si fa esperienza si dispiega nel tempo. Inoltre per Uchiyama il tempo (della sesshin ad esempio) passa da sé, non siamo noi che siamo bravi a resistere in zazen per ore, ma – come nel modello di Hoerl – è semplicemente il succedersi di prima e dopo: "non c'è niente da fare che vivere la

10 Per una introduzione alla filosofia del tempo, rimando ai seguenti testi, rispettivamente per quanto riguarda l'esperienza e la percezione del tempo da un lato, e la metafisica del tempo dall'altro: Le Poidevin, Robin, "The Experience and Perception of Time", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/time-experience/>>; Markosian, Ned, "Time", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/time/>>.

Per comprendere la differenza tra categorie tensionali e categorie atensionali, mediante cui ci riferiamo agli oggetti e agli eventi temporali, si considerino questi due esempi.

- (a) «Due giorni fa ho mangiato una banana»
- (b) «Dopo aver mangiato una banana, ho bevuto un bicchiere d'acqua»

L'espressione 'due giorni fa' che compare in (a) è una determinazione tensionale perché ha valore – ad esempio – solo oggi mentre scrivo (perché domani i giorni saranno diventati tre). Mentre l'espressione 'dopo aver mangiato una banana' è una determinazione atensionale perché il fatto di aver bevuto quel bicchiere d'acqua appunto dopo aver mangiato quella banana è una qualità che apparterrà sempre all'evento in questione, così come l'anno 1983 è sempre prima dell'anno 2016 (determinazione atensionale), laddove invece l'anno 1983 non è sempre passato (ma è stato futuro, è stato presente, ed è (stato) passato: determinazioni tensionali. Il riferimento originario per questi temi è sicuramente McTaggart, J.M.E., 1908, "The Unreality of Time," *Mind*, 17, pp. 457–73.

realtà della vita momento per momento” (Uchiyama). Infine, per Uchiyama l’errore che si fa in zazen (e che lo rende insopportabile da un punto di vista temporale) è quello di confrontare un momento con l’altro; così come per Hoerl l’errore è quello di leggere i contenuti dell’esperienza temporale in modo tensionale (tensed), ossia secondo le nozioni di passato e futuro.

Marco Simionato (1983) ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Filosofia presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia, sotto la supervisione del prof. Luigi Vero Tarca, ed è stato borsista presso l’Istituto Italiano per gli Studi Storici di Napoli. Si è occupato della filosofia di Emanuele Severino e di metafisica analitica. Ha pubblicato alcuni articoli in riviste scientifiche nazionali e internazionali, tra cui *Organon F, Polish Journal of Philosophy* e *Verifiche*. Ha pubblicato una monografia sulla questione del nulla a partire dall’ontologia di Severino (*Nulla e negazione*, Pisa University Press, 2012) ed è in corso di pubblicazione una sua monografia sul nichilismo metafisico (*The metaphysics of the empty world*, Pisa University Press 2016). Attualmente si occupa di Inbound Marketing e Content Curation nel settore dell’Information & Communication Technology. Socio dell’Istituto Italiano Zen Sōtō Shōbōzan Fudenji, sta lavorando ad un saggio sulla pratica del Buddhismo Soto Zen in relazione alla metafisica contemporanea.

Profilo su Academia.edu:

<http://unive.academia.edu/MarcoSimionato>.

Profilo su LinkedIn:

<https://www.linkedin.com/in/marco-simionato-3b607b97>.

PER UNA FILOSOFIA DELLA PERPLESSITÀ

Michele Sità

Abstract

A philosophy of perplexity

What is the role of philosophy do nowadays? Human being has decided to proceed in the direction of the externalization and he often forgets himself. As a consequence, the research on humanities has become something unattractive. To exist means to be in the world surrounded by many questions and few answers: perhaps this is why modern man has slowly forgotten to ask questions and he preferred gradually disappearing in an inauthentic life. Highlighting the role of modern society and some contradictions of the contemporary world, it seems that a perplexed attitude (which is not the simple doubt) is the natural reaction of today's man.

Keywords

Perplexity, anxiety, choice, crowd, crisis.

La spinta verso l'uniformità e i tappabuchi contro l'angoscia

Il pensiero ha sempre rappresentato un orientamento per l'uomo, al giorno d'oggi ci troviamo però di fronte ad un pensiero disorientato e confuso. I grandi successi della ragione hanno trasformato la ricerca sull'uomo in qualcosa di poco attraente e la società dei nostri giorni ha spento, con calma e precisione, tutte le aspirazioni di tipo intimistico-interiore: il lontano, lo sconosciuto ed il diverso comportano domande e timori che è preferibile evitare. Esistere significa trovarsi al mondo con tante domande e poche risposte, forse è per questo che l'uomo contemporaneo ha pian piano dimenticato di porsi delle domande,

ha preferito sparire poco a poco in una vita inautentica, frastornato dai rumori del mondo. La tendenza di oggi, pur non volendo generalizzare, pare essere quella di ridurci ad accettare soluzioni già pronte, indossando un vestito già usato con la convinzione che, se in fondo lo usano tutti, è giusto che lo si indossi anche noi. Non è solo questione di comodità, in realtà diventa attraente somigliarsi, confondersi nel gruppo, farne parte mimetizzandosi nell'uguaglianza esteriore, ma anche nella pochezza dell'interiorità. Si sta pericolosamente procedendo verso una sorta di uniformità del pensiero, ma uniformare se stessi agli altri, come sosteneva Paul K. Feyerabend, non può che portare ad un danno, si tratta di un vero e proprio freno allo sviluppo, un freno che cancella la varietà di opinione (cfr. Feyerabend 2013, 39). Si ha timore di crearsi un giudizio proprio, è più comodo avere a disposizione un giudizio preconfezionato, pronto per l'uso, facilmente sostituibile quando il giudizio collettivo cambia. Quando ci abituiamo ad un pensiero non riusciamo più ad esaminarlo dall'interno, ci fermiamo al primo sguardo, a quell'occhiata che ci permette di riconoscerlo, per poi tirare dritto e andare oltre. Dopo che la filosofia giunse al punto di illudersi di poter spiegare tutto, l'uomo ricominciò, con Søren Kierkegaard, a sentire il bisogno di riflettere sul proprio dramma esistenziale, la sua fu una vera e propria ribellione al mondo totalmente organizzato ed eccessivamente razionalizzato. L'esistenzialismo, di cui il danese porta in germe il seme, è stato talvolta definito proprio come la filosofia della crisi, un pensiero per l'uomo in crisi, un uomo che si trova senza più alcun appiglio, senza un punto di riferimento, solo in mezzo al vuoto. La ragione ha mostrato le sue lacune, la metafisica non è riuscita a colmarle, la morale si è fermata ad un certo punto senza riuscire ad andare oltre e, in ultimo, la religione e la teologia non hanno saputo sostenere il passo dei tempi, non hanno potuto assecondare il desiderio umano di concretezza e non sono riusciti a venire incontro all'esigenza di spiegare l'inspiegabile. L'uomo di oggi non ama la scelta e rifugge dal senso di responsabilità che questa racchiude, cerca riparo nella

materia e ha cominciato pian piano a nascondersi dietro la tecnologia, a farsi guidare da una società che gli permette di stare immobile, dandogli l'impressione di essere in movimento, facendogli credere di essere in connessione con tutto il mondo. L'uomo di oggi sembrerebbe essere rimasto imbrigliato nello stadio estetico kierkegaardiano, tenta di evitare il confronto con il tempo passato e con quello futuro: si tratta di una misura di autoprotezione, una sorta di antidoto che si rivela un semplice palliativo. Il mondo virtuale ha creato oggi una via di fuga, una socialità diversa ed alternativa rispetto a quella che ci propone il mondo esterno, si tratta di un salto triste verso un mondo che l'uomo ha l'impressione di poter dominare, verso una verità sempre più solitaria e discutibile. L'essere umano rinnega se stesso, non vuol più considerarsi, come lo definiva Kierkegaard, «una sintesi dell'infinito e del finito, del temporale e dell'eterno, di possibilità e necessità» (Kierkegaard 2000, 11). L'uomo contemporaneo è anche in fuga dal tempo *ad-venire* di cui parlava Heidegger e da tutto ciò che risultava connesso con l'esistenzialità, come il fondamentale «progettarsi-in-avanti sull'in-vista-di-se-stesso» (Heidegger, 2005, § 65, 389). Oggi si è persa quella dose di genuina ingenuità tipica del domandare e, come osservava ancora Kierkegaard, «Non è affatto un segno di maturità perdere completamente l'ingenuità» (Kierkegaard 1982, 51). Già nella prima metà del 1800 si viveva in quella che Kierkegaard definiva «l'età d'oro dei chiacchieroni» (Kierkegaard 1982, 54), che in tempi più recenti diventano, per Fejerabend, dei veri e propri «ciarlatani» (Fejerabend 2013, 181). Si ricerca l'autorità delle regole e poi ci si rifugia in un cicalaccio spesso virtuale, un brusio di sottofondo che stordisce ancor di più l'uomo e lo conduce all'assuefazione ed all'indifferenza. Già Wittgenstein aveva preferito tacere, nel suo *Tractatus logico-philosophicus*, su tutte quelle esperienze così necessarie ed intrinseche all'uomo dal rendere impossibile una riflessione appropriata (Wittgenstein 1998, 109). Nonostante avesse poi tentato, con le sue *Ricerche filosofiche*, di ottemperare a queste mancanze, Wittgenstein giunge alla conclusione che «un pro-

blema filosofico ha la forma: 'non mi ci raccapuzzo'» (Wittgenstein 1999, § 123, 69). In fondo anche alla fine del *Tractatus* Wittgenstein si trovò ad affermare che comprendere le sue proposizioni equivaleva a riconoscerle insensate, come se una volta oltrepassate si dovesse gettare via la scala che ci aveva permesso di raggiungerle (cfr. Wittgenstein 1998, 109). Quel che le scienze umane possono offrire oggi all'uomo è proprio quella scala, uno strumento che ci permette di salire all'interno della nostra interiorità, di percorrere strade che ormai preferiamo non vedere, di superare ostacoli che ci rifiutiamo di affrontare, talvolta anche di riconoscere come tali. La cosa più importante da fare sarà però, una volta giunti a noi stessi, dopo aver superato le mura dell'esteriorità, gettare quella scala, rischiare di cadere, mettere in conto anche di potersi far male. La nostra società ci offre delle convenzioni accomodanti, crea desideri indotti che viziano ed impigriscono il pensiero. Si tratta in ogni caso di false protezioni, di antidolorifici che assumiamo per nascondere il dolore ma, nel momento in cui l'effetto svanisce e il dolore ritorna non siamo pronti ad affrontarlo, la dose di antidolorifici deve aumentare e diventano una specie di droga da cui dipendiamo. Nel migliore dei casi ci rifugiamo tra le comode pareti di occupazioni "tappabuchi": ci vengono offerti dei diversivi, delle distrazioni per tenerci tranquilli, per non farci pensare. La società ci tiene in tal modo lontani dall'angoscia, da quella malattia tipica della modernità che Kierkegaard riporta sul tavolo del dibattito filosofico-esistenziale. L'angoscia diverrà una costante nella filosofia del '900, un perno inscindibile attorno a cui ruota l'uomo: «l'angoscia è una *antipatia simpatica* e una *simpatia antipatica*» (Kierkegaard 1965, 51), ovvero la capacità di scorgere, nell'infinito, in un sol colpo, l'assoluto e il nulla. Ci troviamo quindi di fronte a due volti dell'angoscia, da una parte abbiamo il lato repulsivo, l'antipatia per una sensazione che vorremmo evitare, dall'altro il lato attrattivo, la simpatia per quel sentimento del possibile che, quanto più è profondo, tanto più innalza l'uomo. Il pensiero dovrà tener conto, oggi più che mai, del fatto che «risultati della filosofia sono la scoperta di un qualche schietto

non-senso e di bernoccoli che l'intelletto si è fatto cozzando contro i limiti del linguaggio. Essi, i bernoccoli, ci fanno comprendere il valore di quella scoperta» (Wittgenstein 1999, § 119, p. 68). Di fronte a un non-senso, di fronte ad un bernoccolo dell'intelletto, non ci resta altro che appurare i nostri limiti e, al tempo stesso, tentare di superarli senza vergognarcene.

Tra risposte deboli, mercificazione del sapere e vergogne inascoltate

Dopo Kierkegaard la ragione perde man mano la forza che le era stata attribuita, se da un lato la filosofia scientifica non poteva comprendere l'uomo nella sua essenza, dall'altro le scienze umane persero credito e l'uomo cominciò a sentirsi impotente e debole di fronte al mondo. Il pensiero forte aveva fallito nel suo tentativo onnicomprensivo, si è quindi tentato di proporre un pensiero debole (cfr. Vattimo Rovatti 2010), un pensiero che indietreggia e si mette in discussione accettando anche l'errore e le sue umane conseguenze. Alcuni momenti storici del '900 hanno mostrato come le idee forti, a volte, abbiano potuto creare dei pericolosissimi meccanismi che hanno messo a dura prova l'umanità, si trattava di quelle idee che non volevano lasciar spazio ad altre verità, idee che non permettevano distinzioni e differenze, idee che con violenza hanno trascinato folle, hanno avuto il sopravvento e, di lì a poco, hanno finito per mostrare il lato peggiore dell'uomo.

Secondo Feyerabend le scienze avrebbero bisogno di un pizzico di poesia, anche perché un eccesso di osservazione razionale del mondo potrebbe indebolire l'essere umano. Il metodo è un limite, l'unica regola da seguire sembrerebbe quella di non avere regole: «senza 'caos' non c'è conoscenza. Senza una frequente rinuncia alla ragione non c'è progresso. Idee che oggi formano la base stessa della scienza esistono solo perché ci furono cose come il pregiudizio, l'opinione, la passione» (Feyerabend 2013, 146). La scienza ha creato un mondo migliore ma, nello stesso tempo, ha monopolizzato la ricerca ed il modo di condurla. Anche Jean-François Lyotard, par-

lando della postmodernità, nota come il discorso scientifico abbia bisogno del discorso narrativo e, ricalcando Feyerabend, è convinto che i problemi creati dallo sviluppo scientifico spingano la società stessa non solo a ricorrere alla scienza e ai suoi metodi per rimediare, ma anche a concentrare i fondi sulle ricerche tese a trovare una risoluzione (cfr. Lyotard 2014). Talvolta la scienza solleva dei problemi etici, di quelli si potrà anche occupare la filosofia, tuttavia resta il fatto che il pensiero rimane a gravitare all'interno dell'orbita scientifica. Il profitto materiale diventa il motore di questi meccanismi, puntando a rendere il tutto sempre più redditizio e penalizzando o aggogando, d'altro canto, le ricerche umanistiche. Si crea così una vera e propria mercificazione del sapere che rende la condizione postmoderna tristemente estranea al disincanto.

Nella realtà contemporanea, come afferma Ágnes Heller (cfr. Heller 1994), l'equilibrio tra istinto e ragione sembra essersi rotto, l'uomo non riesce a capire quale sia la via da seguire, bisognerà però tener conto che «*il giudizio morale* prende forma negli *occhi degli altri* [...] Questi occhi ti seguono in ogni tuo agire ed in ogni tuo fare; si posano su di te, ti osservano. Sei sotto l'influsso di questo sguardo, proprio come gli altri sono sotto l'influsso del tuo sguardo. Se fai qualcosa che non dovresti fare, se non fai qualcosa che dovresti fare, gli occhi degli altri ti fanno provare vergogna. La vergogna è uno dei sentimenti più tormentanti ed umilianti» (Heller 1994, 184). A dir la verità ai giorni nostri è proprio lo sguardo degli altri che si rifugge, è quella sensazione di vergogna che si cerca di evitare, la tecnologia ci aiuta a rendere tutto più impersonale, ci porta ad evitare gli occhi degli altri, a sfuggire al loro influsso. Siamo in realtà assistendo ad una vera e propria «*colonizzazione dell'anima da parte del discorso scientifico*» (Heller 1994, 245). Già Lévinas aveva parlato del volto dell'altro come un richiamo alla propria responsabilità, il volto è il luogo dell'incontro ed è lì che si gioca il nostro ruolo nel mondo, è lì che incontriamo i sentimenti dell'altro: «il volto è presente nel suo rifiuto di essere contenuto» (Lévi-

nas 1996: 199), perché non si può comprendere e possedere, tuttavia è di fronte a me e, in tutta la sua diversità ed imprevedibilità, non si può né si deve ignorare. Si ricordi anche il noto *principio responsabilità* proposto da Hans Jonas che, mettendo l'accento sulle conseguenze delle nostre azioni, dimostra come la superiorità dell'uomo sugli altri esseri viventi sia dovuta esclusivamente al fatto di «poter essere soltanto lui responsabile *anche* per loro» (Jonas 1993, 124). L'uomo contemporaneo è sempre più abituato a demandare alla folla una scelta che spetta a noi, è come se firmasse una delega alla società affinché si prenda quelle responsabilità che, invece, spetterebbero a noi soltanto. Come afferma ancora Ágnes Heller (Heller 1997), tenendo conto non solo del pensiero di Kierkegaard ma anche di quella *insocievole socievolezza* di cui parlava Kant, ai nostri giorni la paura del "salto" ci fa rimanere sul bordo, stiamo lì, in bilico, a guardare cosa si decide per noi. I meccanismi di socializzazione dei giorni nostri si sono alquanto ammalati, l'uomo contemporaneo non sa più vivere le proprie emozioni in modo sano. A volte si riunisce per concentrare contro un nemico pubblico l'aggressività collettiva, oppure raggruppa sentimenti di gioia o di dolore attorno ad un evento comune, un evento a cui magari assiste, realmente o virtualmente, un'immensa folla di persone. «Il guaio di tutte queste occasioni – afferma Zygmunt Bauman – è che si consumano rapidamente: una volta tornati alle faccende quotidiane, tutto riprende a funzionare come prima, come se nulla fosse successo. E quando la fiammata di fratellanza si esaurisce, chi viveva in solitudine si ritrova di nuovo solo, mentre il mondo comune, così sfolgorante solo un momento prima, sembra più buio che mai» (Bauman 2015, 11). L'uomo odierno vive di queste fiammate illusorie di vita, cerca la sensazione condivisa e, al momento stesso, si priva di viverla veramente. Il mondo dell'informazione ci aiuta a riunirci per protestare contro le ingiustizie, per avere la liberatoria e rassicurante sensazione di essere buoni senza far nulla per combattere il male: a volte basta scrivere due righe e diffonderle per mostrare a tutti di partecipare, di esserci e di schierarsi dalla parte

buona. In tal modo si riduce la paura in piccoli frammenti (Bauman 2015, 51) e si tende a gettare tutto nel pubblico. Il piacere dell'uomo di oggi non sta tanto nel vivere un momento bello, quanto nel mostrarlo, anche solo virtualmente, agli altri. Tutte le alternative che la società ci offre, per quanto ribelli possano sembrare, altro non sono se non delle ulteriori mercificazioni della nostra vita, basti pensare ai vari tipi di droghe, all'alcol e a tutti quegli atteggiamenti che promettono, anche per un solo istante, la possibilità di vedere il mondo diversamente o, perché no, di dimenticarsi, per un attimo, di tutto ciò che ci circonda. Molto più ottimista è Michel Serres che, pur notando come nella vita sociale vi sia stato un processo continuo di esternalizzazione ed indebolimento, pur avvertendo che dovrebbe essere compito del filosofo trasformare la massa informe di informazioni in vera e propria conoscenza, è convinto che per ottenere qualcosa si debba inevitabilmente perdere qualcos'altro (cfr. Serres 2013). Bisognerà tuttavia cercare di capire se il vuoto che questa forte spinta verso l'esternalizzazione sta lasciando riuscirà, in qualche modo, ad essere colmato e se, una volta colmato, non ci accorgeremo di aver perso troppo rispetto a quel che è stato guadagnato.

La perplessità

L'uomo contemporaneo riunisce in sé una marea di contraddizioni, ha a sua disposizione una incredibile quantità di informazioni ma, a questa crescita esponenziale fa riscontro una maggiore superficialità nell'approccio alle informazioni stesse. Per l'uomo occidentale è quasi tutto a portata di mano, il pensiero non ha bisogno di muoversi più di tanto, non c'è neanche bisogno di farsi un'idea propria, giudizi e pregiudizi sono di uso collettivo e già pronti per l'utilizzo. Il tempo è stato abbattuto, ma si hanno troppi impegni per poterne godere, anche i passatempi sono diventati simili a degli impegni. Si tende inoltre a far finta di scegliere, qualcuno ci indicherà la via da seguire, ciò anche perché c'è troppo caos al giorno d'oggi, ma nello stesso tempo c'è troppo ordine, ci sono troppe regole a discapito della fantasia. Il sapere è ormai

tecnicamente veicolato e mercificato, così come lo sono i nostri desideri e le nostre speranze, mentre l'uomo nel frattempo affoga nella forza debole del non-incontro. L'elenco delle contraddizioni potrebbe continuare e l'uomo, di fronte a tutto ciò, non può far altro che rispondere assumendo un atteggiamento perplesso: si reagisce con perplessità di fronte alla marea di informazioni che ci piove addosso, si reagisce con perplessità di fronte alla superficialità di chi non ascolta veramente, si reagisce con perplessità di fronte a chi accetta le cose così come stanno, senza crearsi un giudizio proprio e uniformando il suo pensiero a quello degli altri. Quando si parla di perplessità non si intende quindi il semplice dubbio, si fa piuttosto riferimento al significato primario della parola *per-plectere*, ovvero *intrecciare attraverso*. La perplessità è un pensiero che si aggroviglia su se stesso per capire, un pensiero che fa domande semplici e intricate, un pensiero indeciso ed incerto, timoroso ma meravigliato, imbarazzato e riflessivo al tempo stesso. Le occupazioni che la società ci suggerisce scrupolosamente, le convenzioni che ci vengono assegnate come etichette di riconoscimento, gli impegni che queste etichette ci chiedono, tutto ciò sembrerebbe non lasciarci il tempo di fermarci un attimo: non c'è tempo per pensare, abbiamo tappato con cura tutti gli istanti delle nostre giornate. La perplessità non ha però bisogno di tempo, è sufficiente un battito di ciglia per riportarci ad attraversare il nostro pensiero, perché la perplessità è anche la suggestione di un attimo, un istante che potrebbe richiamare a sé sogni ed impressioni ormai persi. La perplessità è contagiosa, attraversare la vita significa ricominciare a guardare il passato e il futuro, significa bloccarsi per un attimo per recuperare un ricordo, significa vedere negli altri qualcosa che ci appartiene, perché la perplessità che incontra perplessità diventa dialogo costruttivo, diventa voglia di farsi nuovamente domande e di cercare nuovamente delle risposte. Il contagio avviene quando lo sguardo perplesso della solitudine incontra un'altra solitudine, ciò perché la perplessità ha in sé la capacità di intrecciare, di unire luoghi, tempi e persone diverse tra loro. Quando la società vorrà scegliere per noi, il

pensiero perplesso uscirà dalla folla per chiedersi il perché, per proporre qualcosa, non certo per dare una spiegazione definitiva ma, senza dubbio, per interrogarsi e cercare solidarietà. La perplessità è il recupero dei contrasti e dei contrari, è il recupero delle dimensioni temporali e, di conseguenza, della responsabilità per quel che è stato e per quel che sarà, una responsabilità incerta, ma pur sempre vera e speranzosa. Essere perplesso significa recuperare tutto ciò che non è razionale, significa confrontarsi con i propri sentimenti, con l'amore, con l'amicizia, significa dare poesia alla scienza, significa guardare con sospetto la ragione, significa ridare respiro all'immaginazione. Il pensiero perplesso è un pensiero che procede a braccia aperte, è un pensiero che accoglie, accetta, critica, procede con curiosità e, se necessario, torna sui propri passi. Chi è perplesso non solo si meraviglia di ciò che gli sta attorno ma, con quel suo sguardo, prova e suggerisce emozioni, rimane sconcertato di fronte all'apparenza ed è pronto, quando necessario, ad alzare la testa e dire di no. Il pensiero perplesso è desideroso di dialogo, cerca il confronto e prova disagio, non teme la vergogna ed accetta anche la sconfitta. Non esiste una risposta concreta alle varie crisi dei nostri giorni, non esiste una soluzione unica e valida per tutti, esiste però un atteggiamento che potrebbe certamente andare oltre il dubbio, oltre la forza e la debolezza, oltre la speranza e la responsabilità, oltre il semplice sguardo verso l'altro. Si tratta di un atteggiamento che nasce dalla nostra società, dal mondo in cui viviamo, da tutto ciò che giorno dopo giorno ci passa davanti agli occhi, tutto ciò di fronte a cui, in realtà, non possiamo far altro che rimanere perplessi.

Bibliografia

Bauman, Z. (2015). *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.

Feyerabend, P. K. (2013). *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.

Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo*, a cura di F. Volpi sulla versione di P. Chiodi, Longanesi, Padova.

Heller, Á. (1994). *Etica generale*, il Mulino, Bologna.

Heller, Á. (1997). *Filosofia morale*, il Mulino, Bologna.

Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.

Kierkegaard, S. (1965). *Il concetto dell'angoscia*, tr. it. a cura di C. Fabro – Sansoni, Firenze.

Kierkegaard, S. (1982). *La comunicazione della singolarità*, a cura di M. La Spisa, Herbita, Palermo.

Kierkegaard, S. (1996). *La ripetizione* tr. it. a cura di D. Borso – BUR, Milano.

Kierkegaard, S. (1999). *La malattia per la morte* tr. it. a cura di E. Rocca, Donzelli Editore, Roma.

Kierkegaard, S. (2000). *La malattia mortale*, tr. it. a cura di M. Corssen – Mondadori, Milano.

Lévinas, E. (1996). *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano.

Liotard, J-F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano.

Serres, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino.

Vattimo G., Rovatti P. A. (2010). *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano.

Vattimo, G. (2011). *La società trasparente*, Garzanti, Milano.

Wittgenstein, L. (1998). *Tractatus logico philosophicus e Quaderni 1914-1916*, Biblioteca Einaudi, Torino.

Wittgenstein, L. (1999). *Ricerche filosofiche*, Biblioteca Einaudi, Torino.

Michele Sità si laurea in filosofia presso l'Università di Messina nel 2001. Dopo varie borse di studio si stabilisce a Budapest, dove consegue il dottorato di ricerca in filosofia presso l'Università Eötvös Loránd (ELTE), ottenendo la summa cum laude. Attualmente è docente presso l'Università Cattolica Pázmány Péter di Budapest, dove tiene corsi di letteratura italiana, filosofia, storia del cinema italiano e storia del teatro italiano. Collabora inoltre costantemente con l'Istituto Italiano di Cultura di Budapest, dove si occupa dell'organizzazione di eventi legati alla letteratura e al cinema. Dal 2006 si occupa del coordinamento redazionale della rivista *Nuova Corvina*. Dal 2009 entra nell'ordine ungherese dei giornalisti e l'anno successivo ottiene il tesserino di giornalista internazionale. È stato membro della Società Internazionale Tommaso D'Aquino e collabora da vari anni con la Società Dantesca Ungherese. Ha pubblicato numerosi saggi in varie riviste filosofiche e letterarie europee, occupandosi principalmente dell'esistenzialismo e di Kierkegaard, spesso messo a confronto con altre correnti di pensiero.

Bibliografia essenziale

1) *Hans Jonas: responsabilità ed eccesso in Verbum 2003/2*, Akadémiai Kiadó, Budapest 2003.

2) *Benedetto Croce e il superamento del Positivismo in Benedetto Croce 50 anni dopo – Aquincum Kiadó*, Budapest 2004.

3) *Il pensiero di Benedetto Croce in Ungheria*, in *La tradizione italiana nella vita intellettuale ed artistica in Europa centrale e orientale*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Varsavia 2008.

4) *Giovanni Gentile e Søren Kierkegaard: l'attuale e l'istante*, in *Nuova Corvina 24*, Budapest 2012.

5) *Hogyan olvassunk Umberto Ecót? – A mintaolvasó és az empirikus olvasó*, in *Literatura 2012/3*, Budapest 2012.

6) *I percorsi filosofici della brevità in Le forme della brevità*, Franco Angeli Editore, Milano 2014.

7) *Tre generazioni di Vitelloni. Tra cinema e società: influenze e reciproche suggestioni in Lingua, cultura e media*, Aracne Editrice, Roma 2014.

8) *La nostalgia e il ricordo nella Divina Commedia in Quaderni Danteschi*, periodico della Società Dantesca Ungherese (11/Budapest 2014).

9) *Attorno ai concetti di essenza ed esistenza: tra filosofia medievale ed esistenzialismo* in *Fonti ed interpretazioni* a cura di A. Ludmann, ELTE Eötvös József Collegium, Budapest 2014.

10) Uscito in lingua inglese ed ungherese in due volumi separati: *The fragmented man and moral education*, in *Staying civil*, Fokusz Association, Budapest 2014.

11) *La guerra dei filosofi*, in *Nuova Corvina* 27, Budapest 2015.

RECENSIONE

Alessandra Modugno, *Filosofia e didattica. Apprendimento e acquisizione di competenze a scuola*, Carocci, Roma 2014. Un volume di pp. 123.

L'attuale congiuntura socio-culturale del nostro paese dove, alla sfida educativa – per alcuni mera crisi – si sono sovrapposte numerose riforme attinenti al mondo della scuola, ha sollecitato gli studiosi di filosofia, impegnandoli a riflettere sul ruolo di questa disciplina negli istituti superiori. Il dibattito avviene in molte sedi, da quelle più istituzionali, quali i convegni annuali della Società Filosofica Italiana, i cui risultati vengono pubblicati su *Comunicazione Filosofica. Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi*, a quelle più estemporanee, quali *blog* più o meno improvvisati, talvolta tanto mediaticamente incisivi, quanto frutto di slanci emotivi. Occuparsi seriamente di questo tema implica il liberarsi da utopie, nostalgie e ideologie e conoscere la situazione presente nel suo contesto nazionale e internazionale, sia per quanto riguarda lo statuto della disciplina, sia per quanto concerne i fruitori del suo insegnamento e coloro che lo impartiscono. Grazie a queste ragioni la Modugno, ricercatrice di Filosofia teoretica, membro del Dipartimento di Scienze della Formazione presso l'Università di Genova e formatrice in ambito scolastico, ha tutte le carte in regola per offrire un contributo valido al dibattito appena richiamato. La genesi stessa del volume lo colloca a stretto contatto con l'attualità: esso è il frutto di un PRA (Progetto di Ricerca di Ateneo) dal titolo *Educare per la sostenibilità e tecnologie 2.0: progettazione didattica e competenze professionali nella scuola che cambia*. La scansione del volume, richiamata nella *Prefazione* di Renza Cerri, indica l'equilibrio del testo. Nella prima parte viene tematizzata la natura stessa della filosofia, questione preliminare a quella del suo statuto disciplinare, del senso della sua presenza in alcune scuole secondarie di secondo grado e, infine, del suo insegnamento. Nella se-

conda parte la questione didattica diventa preponderante e gli aspetti presi in considerazione sono le esigenze degli studenti, il ruolo dei docenti e le strategie di apprendimento. Nella terza parte, curata da Paola Alessia Lampugnani durante un tirocinio di ricerca, sono criticamente raccolti i dati emersi da alcune interviste a docenti di filosofia. Infine, con esemplare concretezza, l'autrice propone delle schede didattiche utili ad una progettazione per competenze. La coerenza tra queste varie parti è sufficiente già di per sé a raccomandare la lettura del testo; di seguito mi limito a sottolineare alcuni spunti originali.

Per filosofia l'autrice intende *lo stare insieme in una relazione di compresenza del domandare umano e dell'essere, che totalmente e gratuitamente si offre alla sua attenzione* (p. 17), il che non solo è una definizione di tale disciplina, ma è proprio quella definizione che, più di altre, la rende attuale – perennemente attuale – e ne garantisce il possibile interesse per gli adolescenti. Il sapere filosofico si configura pertanto, da un lato, come esigenza profondamente umana e, dall'altro, come qualcosa la cui consapevolezza va comunque mediata; inoltre esso promuove un approccio critico e creativo al reale, senza però mai cedere al mero accumulo di conoscenze. In queste tensioni sta la valenza formativa della filosofia e il suo essere connotata meta-cognitivamente: *studiare filosofia significa dunque acquisire un modus operandi e un modus essendi caratterizzati dalla costante messa in gioco e rinegoziazione di ogni concetto, di ogni verità, di ogni strumento – anche filosofico – al fine di una costante costruzione di senso sempre più aderente alla realtà, sempre più rispondente all'uomo nella sua globalità* (p. 19). Avere a che fare con l'indagine filosofica significa avere a che fare con l'essere umano in quanto tale, con la sua libertà responsabile, con la sua intelligenza, con la sua capacità di dialogare, con le sue possibilità e con i suoi limiti. Tale caratterizzazione fortemente antropologica fornisce, secondo la Modugno, i criteri stessi per presentare e raccomandare, ad un livello normativo, quegli atteggiamenti che dovrebbero stare alla base dell'insegnamento/apprendimento

della filosofia: l'esperienza filosofica, la relazione educativa, il costante esercizio del permanere nella domanda. Traducendo queste affermazioni in termini più tecnici, e non senza una punta di quella che da alcuni potrebbe essere avvertita come una provocazione, l'autrice afferma che la filosofia, in quanto investe la natura stessa dell'essere umano, ha una rilevanza nella didattica per competenze.

Sulla scorta dei documenti dell'UNESCO del 2011, la Modugno corrobora la tesi circa il ruolo insostituibile, per quanto non esclusivo, della filosofia nella formazione umana, e si interroga su quali siano le ragioni più profonde di tale insostituibilità. Con piglio teoretico, pur senza indugiare in un discorso meta-filosofico, l'autrice osserva acutamente come la persuasione per cui l'essere umano non sarebbe altro che un prodotto culturale finisce col sottrarre alla filosofia la sua presunta importanza. Per sostenere il valore formativo della filosofia occorre impegnarsi in un'indagine ontologica circa l'umano, meglio *sbilanciarsi a delineare in termini ontologici il "destinatario" a cui è rivolta* (p. 27). Non si tratta solo di affrontare una questione fondativa, ma della possibilità stessa di rendere l'insegnamento della filosofia interessante, incisivo e decisivo. Il fruitore della filosofia ridotto a un giovane che deve "professionalizzarsi", è privato, in via preliminare e acritica, di quelle esigenze cognitive, affettive e relazionali che la filosofia può promuovere e che, sole, sono davvero "professionalizzanti" in quanto "umanizzanti". *Relazione e intenzionalità e, sottese ad esse, intelligenza e libertà spiccano quali fattori connotativi dell'essere umano: si tratta di quattro temi vividi nella realtà adolescenziale e nel dibattito filosofico* (p. 37). Qui, secondo l'autrice, la didattica della filosofia intercetta la domanda di senso degli adolescenti, domanda spesso neppure verbalizzata e, per questo, da spronare attraverso strumenti filosofici adeguati. Riferimenti, tra gli altri, ad Agostino, Spaemann, Possenti, Sciacca e Arendt dichiarano l'orizzonte teoretico della Modugno, cioè un personalismo dove la possibilità di una lettura metafisica dell'umano avviene attraverso una ragione filosofica non insensibile

a quella teologico-religiosa. Sulla scorta di recenti studi sociologici e psicologici, la Modugno delinea i caratteri dominanti degli adolescenti contemporanei che, dietro a comportamenti talvolta problematici, tradiscono una forte sensibilità a valori riconducibili a interrogativi filosofici e, in particolare, alla questione dell'io inteso come scoperta dell'individualità e connesso intrinsecamente a esistenza, verità, libertà, creatività, religione, bisogno di simbolizzare, corporeità, interiorità, eccedenza, ulteriorità, intenzionalità. L'autrice è consapevole della delicatezza di questi temi: *eludere tali questioni non è tanto o solo "non parlarne", quanto tematizzarle "senza soluzione", quali questioni di per sé aporetiche o infondate. Altro è delinearle come "questioni aperte", altro è suggerire neutralità a loro riguardo: l'esito di questa opzione, mi sembra, condanna il giovane ricercatore-creatore ad un ulteriore movimento di ripiegamento in se stesso, all'acutizzazione della fragilità che lo connota* (p. 32). Insistendo su tali aspetti arriva ad affermare che *la libertà si precisa come capacità di operare la verità nell'amore* (p. 39), individuando di conseguenza la relazione interpersonale (nella fattispecie quella educativa docente-discente) quale opportunità ineguagliabile di attuare quell'itinerario grazie al quale l'essere umano diventa psicologicamente e moralmente ciò che è già ontologicamente. Per quanto concerne l'altro polo di tale relazione – il docente – l'autrice parla espressamente di *missione dell'insegnamento e di arte di educare* sottolineando come il *focus* – in linea con i documenti ministeriali – debba essere l'apprendimento degli studenti. Questa didattica che *sgorga dall'amore sincero per l'essere umano* (p. 42), vede convergere, a diverso titolo, la posizione di Sciacca, quella di Guardini e quella di Dewey, per citare solo i classici a cui viene fatto esplicito riferimento. La sostenibilità del patto formativo coerente con tale proposta è realizzabile solo attraverso il riferimento all'uomo: questa le tesi sostenute e ribadita più volte. Segue la domanda su quale filosofia sia la più fruibile a tale scopo. La Modugno richiama la posizione della Arendt che erge il suo pensiero a difesa da ogni ideologia e discute le posizioni di Vidali, la cui proposta

è puntare sugli aspetti argomentativi del metodo filosofico, di Berti, per il quale la storia della filosofia deve costituire un'esperienza di senso e quelle, intermedie tra queste, di Morin e Lipman. Al termine di questa prima sezione, l'autrice prende posizione sulla questione delle competenze: è possibile insegnare filosofia dando la priorità alle competenze, come richiesto dalle più recenti direttive europee, mutate da contesti internazionali? Una volta superata la contrapposizione, considerata un non-problema, tra approccio storico e approccio tematico e, pur nell'ambiguità concettuale del termine *competenza*, definito ricorrendo a Maccario, Coolahan, Perrenoud e Reboul, la Modugno risponde affermativamente e vede in questo nuovo approccio didattico un'opportunità che va colta, perché ritiene che *in tutte queste prospettive sulla competenza ci sia qualcosa su cui la filosofia ha da dire e che insieme sottende alcune richieste alla filosofia* (p. 54). L'invito ai docenti è quello di mettersi in gioco e rendere dinamico il loro operato. Consapevole delle criticità di tale posizione, *una prospettiva ampia e non autoreferenziale di competenza e la determinazione a non rinunciare ad attraversare sia la storia del pensiero sia la realtà con riferimenti veritativi possono consentire all'insegnamento della filosofia di offrire un contributo all'emergenza educativa attuale* (p. 55).

Nella sezione successiva la Lampugnani propone una *esplorazione nella didattica della filosofia* evidenziando, quali criticità principali, da un lato, la valutazione e la certificazione degli apprendimenti in termini di competenze e, dall'altro, il reclutamento e la formazione permanente dei docenti. La ricerca è stata condotta *sul campo*, utilizzando un'intervista semi-strutturata composta da dodici domande e somministrata a docenti di filosofia operanti nelle città di Pisa, Genova e Milano, il cui numero è stato definito in base al principio di saturazione. I risultati sono stati raccolti in modo da rendere precipuo quale sia, alla luce dell'esperienza concreta, lo scopo degli studi filosofici; come avvenga la scelta delle metodologie didattiche; come venga articolato il confronto coi testi, com-

preso l'utilizzo del manuale; quali siano le modalità di conduzione e gli obiettivi della lezione; che cosa guidi la scelta di autori e temi; quale sia la loro posizione nei confronti della sperimentazione e dell'acquisizione di competenze che vengono definite in maniera efficace *habitus mentali* comprendenti competenze logiche, critiche, di *problem solving*, oltre a capacità riflessive e metacognitive. La riflessione conclusiva sui dati raccolti mostra come i docenti non abbiano ancora rigorizzato a sufficienza le trasformazioni e i cambiamenti necessari a rispondere a quei bisogni che pur riescono e riconoscere, suscitare e intercettare, imputando tale fatica alle scarse occasioni di lavoro collettivo e alle difficoltà nel trovare un equilibrio tra innovazione e tradizione. La giovane età della tirocinante e la sua prudenza le hanno probabilmente impedito di leggere, tra le righe, altri spunti critici che gli insegnanti hanno lasciato emergere nel corso delle interviste e che sono presenti negli stralci riportati per intero. La coerenza tra questa parte del libro e quella precedente è lasciata per intero al lettore che, se persuaso dall'unità di esse, può accedere a quella seguente, dove la Modugno propone una progettazione didattica per competenze. Pur con il capestro di un esame di Stato non ancora riformato dopo l'introduzione della didattica per competenze, è possibile iniziare a produrre quelle *buone pratiche* indispensabili a un insegnamento innovativo della filosofia, capace di fornire agli studenti le *skills for life* definite nel 1993 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come linee guida per apprendere a conoscere, a fare, a vivere e a essere se stessi. Raccomandando criteri di flessibilità, modulazione e contaminazione propri di ogni pratica didattica che abbia una qualche pretesa di incisività, la Modugno presenta dieci schede, una introduttiva e tre per ogni anno di studio, che concernono gli autori e i temi, le questioni teoretiche e le competenze attese. A titolo esemplificativo, le voci di queste ultime annoverano il saper problematizzare, il saper porre in relazione, il saper contestualizzare, il saper argomentare, il saper inferire, il saper prendere posizione e il saper progettare. Al termine delle schede vengono offerti alcuni

esempi di progettazione didattica utili non tanto a costituire una piccola miniera alla quale attingere per gli adempimenti burocratici, quanto a indicare come la proposta della Modugno e la passione che la pervade, riescano a fare sintesi tra i vecchi *programmi* e le nuove *competenze*, nella misura in cui queste due esigenze non vengono considerate concorrenti, ma finalizzate al bene dello studente, con un'attenzione particolare a colui che si trova in una situazione di Bisogno Educativo Speciale.

Il realismo di cui è intessuto il lavoro, la prospettiva ottimistica che lo informa e lo sguardo di speranza proteso al futuro, ne fanno uno strumento raccomandabile a tutti gli operatori del mondo della scuola, ben oltre ai soli docenti della classe di concorso A0/37, a cominciare da chi si occupa della loro formazione, fino a chi deve coordinarne l'attività lavorativa.

Marco Damonte
Università di Genova
marco.damonte@unige.it

RECENSIONE

Francesco Dipalo, *Nulla e dintorni. Aforismi per un anno*, Diogene Multimedia, Bologna 2015, pp. 169, euro 22,00.

Gli storici della filosofia si dedicano al compito, prezioso, di analizzare e commentare le opere di predecessori e contemporanei. Non meno prezioso il compito dei filosofi che, sfidando ogni genere di resistenze, osano proporre nuove idee, nuovi scenari complessivi: o, per lo meno, antiche concezioni in modo nuovo. In questa tipologia s'inscrive *Nulla e dintorni. Aforismi per un anno* (Diogene Multimedia, Bologna 2015, pp. 169, euro 22,00), frutto di un filosofo che, sulla base di una ricca conoscenza della storia del pensiero occidentale e orientale, vince la remora di risultare presuntuoso o ingenuo e offre delle considerazioni personali sul mondo e sulla vita. Fa metafisica? Sì. E, quel che è più grave, non se ne vergogna, convinto che «anche l'antimetafisica militante del positivista o del nichilista» è un modo di fare metafisica in quanto espone «una visione del mondo, prova a rispondere alle inaggirabili domande fondamentali» (p. 11).

Ma procediamo con ordine.

In principio – almeno per noi Occidentali – è Parmenide. A suo avviso solo l'Essere è: il molteplice e il divenire sono opinione, se non addirittura falsità. Come possiamo nominare questo Assoluto che riposa immobile – «la ben rotonda sfera che nessun intelletto può penetrare» (p. 140) - al di là del “velo di Maya”? La mistica – occidentale come orientale – ha moltiplicato metafore e allegorie (Uno, Nube oscura, Sole nero, Al di là di tutto...) ma sembra acquietarsi solo quando approda alla negazione di ogni ente e di ogni nome: *Nulla*. Erede della mistica renana, Heidegger preferisce *Sein* (Essere), ma ne parla - o meglio ne tace – come se si trattasse del Nulla.

Il silenzio al cospetto dell'Ineffabile è infranto da quanti non resistono a simili,

stratosferiche, altezze e cedono alla tentazione di ritenere che (accanto, sotto o grazie a) l'Essere si diano, realmente e non solo illusoriamente, gli enti. È la tentazione ricorrente nella filosofia occidentale, da Platone (teso a “salvare i fenomeni” dal rasoio implacabile del “tremendo” Parmenide) al neopositivismo contemporaneo (con l'eccezione di un pensatore che Dipalo non cita mai ma di cui in queste pagine si avverte continuamente la silenziosa presenza: Severino). Perché si tratta di una tentazione – e pericolosa per giunta? Perché chi crede nell'ente, chi ritiene che un'innumerevole famiglia di enti origini per davvero, getta le basi per la credenza nell'annichilimento: la metafisica dell'ente implica, come risolto inevitabile, la metafisica del ni-ente. L'orizzonte intellettuale contemporaneo è l'esito di questa parabola: dall'infondata esaltazione dell'ontologia al nichilismo.

Il testo di Dipalo è un testardo, generoso, accompagnamento dalla foce del nichilismo alla sorgente che sola ce ne può guarire: la riscoperta dell'Indicibile. Dunque nel cammino dal “niente” al “Nulla”. Infatti “niente” è la bandiera del nichilismo, «il destino che si ritiene attenda le cose che sono, ossia gli enti (persone, animali, piante, oggetti ecc.), cioè la prospettiva – considerata ineluttabile – del loro annientamento (del loro volgersi da enti a ‘ni-enti’)» (p. 9); “nulla” allude, invece, allo «“sfondo, che consente alle cose che sono di manifestarsi, per il tempo loro accordato”, “vuotezza” e non “annichilimento”, “utero, matrice ontologica”» (pp. 9 – 10).

Questo accompagnamento dalla caverna degli enti (illusori) alla luce del Nulla avviene su due binari. Un primo livello è didattico, parentetico, quasi omiletico: ed è il tono (almeno alle mie orecchie) meno convincente. Molto più suggestivo e accattivante un secondo taglio: autobiografico ed esistenziale. Qui l'autore non intende insegnare, raccomandare o mettere in guardia, ma testimoniare. Vuole raccontare - direi confessare – le fatiche e le gioie del proprio itinerario dal guazzabuglio della storia e del cosmo alla quieta consapevolezza che, essenzialmente, c'è solo da abbandonarsi alle braccia cullanti del Nulla.

Coerentemente con questa pista teoretica neanche la lingua prescelta è filosofica in senso tecnico: «perché non si tratta esattamente d'un libro che "parla di filosofia" né in senso divulgativo né, tanto meno, accademico. Non un trattato "sul nichilismo", dunque, quanto piuttosto una rapsodia di testi, più o meno brevi, stesi utilizzando diversi registri filosofico-letterari, dall'aforisma alla prosa poetica, dall'intuizione brevemente argomentata al flusso di coscienza, dalla rammemorazione all'analisi concettuale» (p. 12).

Se il libro avesse avuto un suo "indice", i diversi frammenti sarebbero stati scanditi in tre "fasi": "*apokalypsis*" (scoperta, rivelazione) («Corrisponde al momento in cui mi sono imbattuto, per la prima volta – ero giovane! – nell'ospite inquietante»); "*deiotetes*" (duello, scontro) («Superato lo smarrimento iniziale, attutita la paura generata dall'ospite, viene il tempo della lotta, corpo a corpo, feroce di critiche e senza esclusioni di colpi»); "*hyperbasis*" (valico, oltrepassamento) («Dal niente che tutto ottundendo riempie, addivenire, finalmente, alla meravigliosa vacuità del nulla. È un tempo poetico, vitale, perché dal nulla e nel nulla la creatività zampilla endemica») (p. 13).

Difficile non solidarizzare con l'autore quando si espone come "martire" della ribellione all'«incantesimo d'un certo sterile *mentalismo*» per «tornare a *vivere pensando*», convinto che «il vero potere non sta nelle nozioni, ma nella capacità di sperimentare quel che si pensa: nel *diventare* quel che si pensa» (p. 141). Ma altrettanto difficile dividerne la prospettiva metafisica di fondo che, riprendendo con avvertita sensibilità contemporanea le linee essenziali dell'induismo e del buddhismo, ritiene fallace l'esperienza del mondo sensibile.

Più precisamente: la prospettiva metafisica secondo cui nessuna "cosa" nasce davvero (infatti "appare" soltanto, "si mostra") e nessuna "cosa" muore davvero (infatti «non può precipitare nel non-essere ciò che in nessuna maniera è», p. 92). Che il mondo degli esseri sensibili non sia *realissimum* – pienamente e indefettibilmente reale – è una verità da richiamare instancabilmente a fronte dei materialismi di

ogni risma; ma ciò non toglie che sia *quodammodo reale* – almeno in certa misura reale – e che la sua consistenza sia preziosa proprio perché fragile e precaria. Ben venga dalla fisica quantistica ogni conferma dell'intuizione orientale dell'impermanenza di ogni ente: entrambe – la scienza contemporanea e la sapienza antica – ci aiuteranno a liberarci da naturalismi grossolani; a capire che ciò che chiamiamo "materia" è qualcosa di molto poroso, quasi trasparente; che essa è una sorta di energia condensata in perenne movimento. Ma una realtà effimera, volatile, intrinsecamente temporale, non cessa per queste caratteristiche d'essere reale. Forse il Nulla è l'Alfa e l'Omega della storia cosmica: ma ciò che trascorre dall'Origine alla Fine è più reale di un sogno.

A un certo passaggio del libro l'autore focalizza il cuore speculativo del suo messaggio pratico. Chi sostiene la serietà del divenire, come passaggio dal niente all'essere e dall'essere al niente, la può sostenere solo perché considera ogni ente nella sua individualità, nella sua unicità: ma proprio questo sarebbe l'errore radicale. Ogni ente è concepibile solo in relazione alla totalità degli enti: ed è questa totalità che, a fil di logica, non può ammettere né incremento (assoluto) né decremento (assoluto). «*Relazione, prima di tutto*» è intitolato l'aforisma 290 dove si legge, fra l'altro, che «l'essenza del reale è relazione. Essa precede ontologicamente il provvisorio intreccio di linee energetiche che costituisce i nuclei, provvisori, fatti di nulla, di ciò che s'indica col termine "sostanza" o "ego". "Io", dunque, è relazione *in fieri*, così come "io e tu". Ignorare nella prassi quotidiana tale fondamentale dato ontologico significa aprire le porte a niente (poiché ci s'illude che il nucleo preceda la relazione, che qualcosa – un ente – si dia a prescindere dalla relazione o, finanche, che la fondi: solo ciò che si ritiene sia qualcosa, può infatti volgersi in ni-ente; nulla, invece, non può annientarsi» (p. 120). In linguaggio occidentale diremmo che ancora una volta emerge l'alternativa Hegel o Aristotele: al di là delle versioni caricaturali delle due proposte interpretative, è la *relazione* dialettica che costituisce (provvisoriamente)

l'essere o è l'essere sostanziale che rende possibile (gnoseologicamente e ontologicamente) la relazione? A Dipalo le ragioni a favore dell'una o dell'altra tesi interessano, ma molto meno dei risvolti pratici (esistenziali e etico-politici) delle due teorie: al punto che qualche volta dà l'impressione che il criterio di giudizio sulle due sia proprio da rintracciare sul piano della preferenza pratica. Personalmente non condivido questo approccio, ma non posso negare che l'autore lo presenta in maniera talmente suggestiva da poter risultare convincente: «Ni-ente da realizzare, ni-ente da possedere, ni-ente da cui separarsi, ni-ente da dimostrare a nessuno. *Nulla* di nulla. Morire giocando, così pacificamente lontani da tutte le cose da riguardarle come balocchi e trastulli del tempo che fu, del tempo che non s'è perso, del tempo che è *adesso*. Morire tornando fanciulli. Nulleggiando» (p. 118).

Augusto Cavadi
www.augustocavadi.com

RECENSIONE

G.P. Terravecchia – E. Furlan, Tesine e percorsi. Metodi e scorciatoie per la scrittura saggistica, Loescher, Torino 2015, pp. 128, € 6,90.

Per anni, prima di passare all'Università, ho insegnato al Liceo. Qui ho avuto modo di riscontrare che quasi sempre i docenti sono disposti a offrire spunti contenutistici e culturali affinché gli studenti possano stendere la tesina per l'esame di maturità. Ma la finalità di questi spunti ancor oggi è principalmente legata alla preoccupazione che la loro disciplina entri a far parte del discorso che verrà svolto in sede di prova orale, senza curarsi dell'intreccio tra i contenuti multidisciplinari. Questa è una delle ragioni per cui, il più delle volte, all'esame ci si trova di fronte a lavori che consistono in un mero *collage* di contenuti di settori diversi, privi di reale collegamento e scavo, frutto di un sapere episodico e poco ragionato.

Tesine e percorsi vuole contribuire a invertire questa tendenza. Pur rivolgendosi direttamente agli studenti, io credo che gli autori – Terravecchia e Furlan – vogliano parlare ai colleghi, invitandoli a guidare lo studente anche dal punto di vista metodologico, non solo culturale.

Il volume è agile, ma al tempo stesso denso di riflessioni e proposte. È ben congegnato strutturalmente nei singoli capitoli, che vanno dalla scelta del tema, alle fasi della ricerca, della stesura e dell'elaborazione, nonché della revisione. Ciò che mi ha positivamente impressionato è la continua cura con cui gli autori tengono per mano lo studente, il quale viene invitato a riflettere prima su se stesso e su cosa voglia dire, poi su come esporlo. Solo così, infatti, dietro il lavoro potrà emergere il pensatore: "quello che davvero conta – dicono – non è la tesina, ma il tuo percorso per produrla", perché c'è un modo intelligente di affrontare i contenuti e uno, mi vien da dire, "garibaldino". Occorre mostrare non tanto un contenuto, ma ciò di

cui si è capaci, intrecciando la propria creatività con le conoscenze acquisite; sta qui la dimostrazione di capacità e, se la tesina è ben personalizzata, anche di competenza.

Se si cercasse nel libro una serie di tesine già svolte, come avviene in altri lavori dedicati all'esame di Stato, si fraintenderebbe l'intenzione degli autori. Questi offrono certamente esemplificazioni, ma il loro vero obiettivo è richiamare il lettore alla riflessione metodologica. Si coglie subito che i due autori hanno esperienza diretta nell'ambito della ricerca (entrambi possiedono un dottorato in filosofia) e che hanno passato anni nella scuola secondaria, sviluppando una speciale sensibilità didattica per la metodologia.

Un altro punto centrale del libro che mi ha impressionato sta nella sottolineatura – apparentemente ovvia, ma decisiva – che la tesina è una tesi, e perciò va argomentata. Si tratta di un richiamo di grande valore educativo, soprattutto per chi intraprenderà gli studi universitari: chi scrive sa bene quanta difficoltà i laureandi hanno fatto, e fanno, nel redigere la propria tesi di laurea, fin troppo spesso piatta e priva di nerbo personale. A più riprese, infatti, gli autori ribadiscono che "ogni sezione va svolta in funzione del discorso generale" (utile quindi l'invito a creare una mappa tematico-concettuale), perché non si tratta di produrre un lavoro a *patchwork*, senza personalità, ma un testo che sia specchio di ciò che si è diventati grazie al percorso scolastico.

Ecco un altro punto che mi è molto piaciuto nel libro, denso di meditazioni metodologiche, ma anche di riflessioni pedagogiche: è importante far emergere la propria personalità dalle pagine che si presentano all'esame, mostrare come dietro a quelle righe ci sia un ragazzo che possiede un proprio modo di atteggiarsi nei confronti del problema che ha sviscerato. Bisogna infatti problematizzare ciò che si è scelto di esporre, in modo che esso rechi "traccia delle proprie esperienze e dei propri interessi scolastici ed extrascolastici". Deve perciò emergere il perché ci si è avventurati a trattare proprio quell'argomento e il testo va steso in modo che sia propriamen-

te di chi lo sta esponendo, non una copia-tura di lavori scaricati dal *web*.

Terravecchia e Furlan non si limitano però ad auspicare che lo studente scavi intorno a un certo tema per arrivare a individuare una propria interpretazione. Essi propongono una serie di domande che possono guidare l'allievo a essere attivo rispetto alle letture che incontra, per poter sviluppare, passo dopo passo, la propria tesi. Allo stesso tempo, i due autori incitano lo studente all'onestà del ricercatore, che non attinge idee da altri se non precisando la fonte, semmai chiarendo la posizione di chi ha esposto ciò che egli riporta, definendone i motivi.

Come si vede, pur essendo un libretto di un centinaio di pagine, si tratta di un testo che induce a riflettere su mille risvolti, che vanno al di là della semplice redazione della tesina. Il lavoro è animato da una continua tensione, teoretica direi più che teorica, che invita a ponderare e a riconsiderare il proprio modo di porsi dinanzi agli eventi culturali che si stanno esponendo, o meglio su cui ci si sta giocando la propria credibilità. Esso insegna perciò anche l'ordine e la precisione nella catalogazione delle proprie conoscenze, con indicazioni utilissime, ad esempio, su come si possa affrontare la lettura di un documento, sull'importanza da assegnare al testo all'interno del discorso complessivo, che è fatto di parti tra loro congruenti, inerenti la tesi scelta.

Ormai la messa in guardia su ciò che si trova nel *web* è cosa normale, ma l'attenzione alla valutazione della fonte è presente in questo libro in modo particolare, con indicazioni rivolte all'utilizzatore quotidiano di *Internet* e con suggerimenti circa questioni poco note, come quelle sugli operatori che consentono di ottenere risposte mirate. Ricordo qui, ad esempio, gli "inurl", gli "intitle", o il "def", il "define", scorciatoie che ben pochi studenti conoscono quando svolgono ricerche sul *web*.

Un elemento che non sempre si trova nelle indicazioni metodologiche di altri testi è la spiegazione del senso e degli obiettivi delle citazioni bibliografiche, oltre a una dettagliata spiegazione di come citare se-

condo il sistema classico e secondo il sistema Harvard. C'è quindi un'attenzione non solo a come produrre un discorso argomentato, ma anche alla forma della tesina. Ne è prova la miriade di indicazioni formali, ad esempio quelle relative alla strutturazione del testo (insegnando come e quando andare a capo con un nuovo capoverso) oppure all'ortografia (richiamando, ad esempio, le norme sull'utilizzo corretto dell'accento grave o acuto).

Insomma, *Tesine e percorsi* è un volume che invita a riflettere metodologicamente, ottimo sia per i docenti alle prime armi, sia per i molti che vogliono progredire ponendosi nuovi orizzonti. Oltre a essere ricco, è anche facilmente fruibile, grazie agli schemi che, alla fine di ogni capitolo, riassumono per il lettore ciò di cui si è trattato.

Armando Girotti