



www.sfi.it

Comunicazione Filosofica

Rivista telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 37 – novembre 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.

ANNA BIANCHI, <u>Editoriale</u>	
Specificità della filosofia e del suo insegnamento	SALVATORE BELVEDERE, <u>Filosofia. Un pensare per fini</u>
Società Filosofica Italiana: progetti didattici	BIANCA MARIA VENTURA, <u>Quando a scrivere di filosofia sono le ragazze ed i ragazzi del XXI secolo</u> GRAZIA GUGLIORMELLA, <u>Tradizione e contemporaneità. Gli studenti marchigiani incontrano i filosofi</u>
Temi e approfondimenti per percorsi di studio nelle secondarie superiori: donne, psiche, giustizia	NICLA VASSALLO, <u>Bellezza delle donne, bruttezza e altro: una sintetica riflessione</u> CLAUDIA MANCINA, <u>Che cos'è una donna? A partire da due testi di Camille Froidevaux-Metterie</u> GERMANA ALBERTI, <u>"Inganni della psiche". Alcune riflessioni sul seminario dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici</u> LUCA MONTANARI, <u>Giustizia mimetica e giustizia relativista nel pensiero di Serge Latouche. Dal pluralismo antropologico alla "giustizia senza limiti" su base relativista</u>
Pratiche filosofiche: <i>Philosophy for children</i> e oltre	ANTONIO COSENTINO, <u>La P4C non è una "filosofia per/con bambini"</u> STEFANO OLIVERIO - MARIA MIRAGLIA, <u>Postumi della Philosophy for Children</u> ALESSANDRO VOLPONE, <u>La filosofia della Philosophy for Children</u>
Cinema e filosofia	DAVIDE FRICANO, <u>Il cristianesimo fenomenologico di Edith Stein</u>
Sfi Ancona: <i>Il pensiero degli altri</i>	BIANCA MARIA VENTURA, <u>Note sulla filosofia comparata</u> PAOLA MANCINELLI, <u>La parrhesia come antidoto agli archetipi del pensiero eurocentrico</u> GIULIO MORACA, <u>La democrazia degli altri</u>
Pratiche filosofiche: seminario residenziale	SILVIA BEVILACQUA - PIERPAOLO CASARIN - WALTER OMAR KOHAN, <u>Filosofia a scuola, i millepiani della pratica di filosofia fra pensiero, ricerca e coinvolgimento critico</u>
Recensioni	ALBERTO GIOVANNI BIUSO, <u>Aiòn. Teoria generale del tempo (Augusto Cavadi)</u> AA. VV., <u>Oltre le religioni. Una nuova epoca per la spiritualità umana</u> (Augusto Cavadi)

EDITORIALE

Anna Bianchi

Gli articoli del numero 37 della Rivista concorrono a evidenziare – tramite diverse impostazioni, punti di vista e temi – il valore formativo dell'incontro con la filosofia. In apertura, nell'articolo *Filosofia. Un pensare per fini*, Salvatore Belvedere riflette sull'apporto dell'insegnamento della filosofia all'educazione dei giovani: un tema che, come abbiamo altre volte rilevato, coinvolge la definizione stessa della filosofia come specifico sapere. Belvedere – riconosciuta come «caratteristica essenziale del pensare filosofico [...] quella di attribuire un fine alla sua stessa attività» – assegna all'insegnamento della filosofia il compito di formare gli studenti alla ricerca di un fondamento, capace di rispondere alla volontà di significato dei giovani, affinché essi possano pensare e agire secondo fini liberamente scelti, costruendo la propria identità e il proprio essere nel mondo e con gli altri.

Questo chiaro richiamo al valore formativo dello studio della filosofia – mentre si delinea il rischio di un suo possibile indebolimento nella scuola secondaria di secondo grado – è confermato dagli esiti di due progetti nazionali promossi dalla Società Filosofica Italiana e rivolti agli studenti di tali scuole. Bianca Maria Ventura, nell'articolo *Quando a scrivere di filosofia sono le ragazze ed i ragazzi del XXI secolo*, illustra l'attuazione del progetto *Scrittura filosofica*, riportando anche due dialoghi composti dagli alunni. All'attuazione del progetto *Tradizione e contemporaneità* – che affianca alla lettura in classe di un testo della tradizione filosofica occidentale l'incontro-dibattito tra gli studenti e un filosofo-esperto – è, invece, dedicato l'articolo di Grazia Gugliormella. Tra i molteplici spunti che contribuiscono a ribadire l'apporto dell'insegnamento scolastico della filosofia alla formazione dei giovani, pare interessante notare che, se, da un lato, dalle esperienze presentate emerge l'innegabile difficoltà di educare gli studenti al rigore metodologico nella lettura e nella scrittura di testi filosofici, dall'altro emerge in loro «il desiderio di ricondurre alle proprie personali esperienze le questioni proposte dai filosofi» e l'apprezzamento per la dimensione dialogica della ricerca.

La percezione – diffusa anche tra gli studenti – della filosofia come disciplina scolastica formativa invita a proporre anche gli articoli successivi non solo come studi che suggeriscono interessanti prospettive filosofiche su differenti temi, ma anche come spunti per l'elaborazione di percorsi didattici di approfondimento. L'articolo di Nicla Vassallo, *Bellezza delle donne, bruttezza e altro: una sintetica riflessione*, problematizza il tema della bellezza delle donne e della loro indipendenza nell'essere belle, esteriormente e interiormente: l'autrice affronta il tema con grande attenzione al presente – alle immagini stereotipate delle donne, alla loro effettiva libertà, alle diverse forme di brutalità subite – e giunge a proporre un ripensamento dei rapporti sia eterosessuali sia lesbici. Nell'articolo *Che cos'è una donna? A partire da due testi di Camille Froidevaux-Metterie* Claudia Mancina rilancia l'interrogativo sul pensare, oggi, il femminile nella sua differenza dal maschile, considerata l'attuale condizione di parità di diritti, e ipotizza di assumere la forma di vita sviluppata dalle donne nel corso della storia nella dimensione separata della cura della famiglia – con le sue modalità di rapporto e con i suoi valori morali e simbolici – come patrimonio etico dell'intera umanità. Gli articoli di Germana Alberti e Luca Montanari manifestano l'apertura del pensiero filosofico al confronto con l'elaborazione teorica e con i risvolti pratici degli altri saperi. In *“Inganni della psiche”. Alcune riflessioni sul seminario dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici* – tramite i contributi degli studiosi partecipanti al seminario – la riflessione filosofica moderna e contemporanea viene posta a confronto con le teorie psicoanalitiche sul tema delle illusioni della psiche, con particolare attenzione al pensiero di Sigmund Freud e Jacques Lacan. In *Giustizia mimetica e giustizia relativista nel pensiero di Serge Latouche*.

Dal pluralismo antropologico alla “giustizia senza limiti” su base relativista di Luca Montanari la riflessione filosofica – attraverso il pensiero di Serge Latouche – si confronta con il pensiero economicista moderno e l'autore, partendo dalla critica all'antropologia e alla giustizia universalistica dell'Occidente, propone il relativismo culturale e la giustizia relativista come opzioni adeguate al rispetto della pluralità antropologica, nella convinzione che la diversità culturale sia la garanzia di sopravvivenza della specie umana.

Nella sezione dedicata alla *Philosophy for children*, gli articoli di Antonio Cosentino, Stefano Oliverio e Maria Miraglia, Alessandro Volpone propongono un insieme di riflessioni sugli sviluppi di questo ambito di esperienze di formazione filosofica. Antonio Cosentino, in *La P4C non è una “filosofia per/con bambini”*, sottolinea il valore della proposta di Matthew Lipman – approfondendone matrici e impostazione, contestandone i fraintendimenti, rilevando l'attuale fiorire di una pluralità di proposte alternative – e propone la P4C come pratica filosofica di comunità, definendone i tratti caratterizzanti. L'articolo *Postumi della Philosophy for Children* di Stefano Oliverio e Maria Miraglia attribuisce un ruolo paradigmatico alla P4C di Matthew Lipman e Ann Sharp nell'ambito della filosofia per/con i bambini e ne rimarca sia la capacità di accumulare conoscenze e innovazioni sia l'importanza attribuita al metodo. Alessandro Volpone, infine, nell'articolo *La filosofia della Philosophy for Children* – dopo aver affrontato la questione dell'effettiva possibilità di un approccio alla filosofia in giovane età e approfondito l'apporto della P4C alla formazione del pensiero in prospettiva critica, creativa e valoriale – auspica una doppia frequentazione della filosofia nella scuola, l'una di tipo storico-disciplinare, l'altra riguardante il ragionare in una comunità di ricerca.

Ulteriori interessanti spunti per una 'comunicazione filosofica' rivolta non solo alle giovani generazioni impegnate nella formazione scolastica emergono dalle successive sezioni del numero della Rivista. La sezione *Cinema e filosofia* propone il contributo di Davide Fricano, *Il cristianesimo fenomenologico di Edith Stein*, che ripercorre i temi fondamentali del pensiero della filosofa, ponendoli in rapporto con la sua biografia e con il dramma della Shoah, tramite un'opera di smontaggio e rimontaggio di scene del film *La settima stanza* di Marta Mészáros.

I contributi dedicati a *Il pensiero degli altri* – ripresi dalla rassegna *Filosoficamente insieme* organizzata dalla Sezione SFI di Ancona – assumono la prospettiva della “filosofia comparata”, presentata da Bianca Maria Ventura come un esercizio filosofico che non si limita a cogliere somiglianze e differenze tra sé e l'alterità, ma apre a un orizzonte interculturale e permette di valutare i propri a-priori culturali decentrando il proprio punto di vista. In quest'ottica vengono analizzati la riflessione sull'orientalismo di Edward W. Said nell'articolo *La parrhesia come antidoto agli archetipi del pensiero eurocentrico* di Paola Mancinelli e il pensiero di Amartya Sen sulla necessità di elaborare una visione plurale della democrazia, che non si limiti all'estensione dei modelli occidentali, nell'articolo *La democrazia degli altri* di Giulio Moraca.

Nel contributo dedicato al seminario residenziale *Filosofia a scuola, i millepiani della pratica di filosofia fra pensiero, ricerca e coinvolgimento critico* Silvia Bevilacqua, Pierpaolo Casarin, Walter Omar Kohan propongono un'analitica relazione sullo svolgimento delle diverse giornate del seminario, approfondendo i momenti più significativi di questa esperienza di riflessione e di pratica filosofica. Al centro del seminario è proprio la nozione di pratica della filosofia, intesa come «come luogo e tempo del pensare, come occasione di confronto collettivo» e uno spazio significativo è dedicato anche alle questioni relative alla *philosophy for children/community* e ai luoghi dove sperimentare tali modalità di 'fare' filosofia.

Il numero di “Comunicazione Filosofica” si chiude con la sezione riservata alle recensioni con i due contributi di Augusto Cavadi dedicati ai volumi *Teoria generale del tempo* di Alberto G. Biuso e *Oltre le religioni. Una nuova epoca per la spiritualità umana*, curato da Claudia Fanti.

FILOSOFIA. UN PENSARE PER FINI

Salvatore Belvedere

Abstract

During their lives students coming from high schools focused on humanities show superior organizational and managerial capabilities compared to those who attended technical or professional high schools. This is the positive effect of an education rooted namely in philosophy. Indeed, philosophy helps in thinking in terms of goals, suggesting not only the final objective to pursue but also the path to follow in order to achieve it (personal attitude and behavior, involvement of other people, search for means). The article entitled *Filosofia. Pensare per fini* deals with this topic through the analysis of the main metaphysics.

Keywords

Meaning; science; responsibility; brain training.

Parole chiave

Significato; scienza; responsabilità; educazione della mente.

Ritengo che la caratteristica essenziale del pensare filosofico sia quella di attribuire un fine alla sua stessa attività. In questo senso si può dire che ogni essere umano, quando pensa per fini, è in un certo senso filosofo e che ogni discorso, quando si limita a descrivere o enunciare, per quanto cerchi corrispondenze non appartiene alla sfera della filosofia.

Nel corso della sua storia la filosofia ha costruito un sapere che si è distinto dagli altri in quanto rivolto a significare un qualcosa, aprendo un orizzonte di vita e indicando una meta, per il singolo o per la comunità. Il fine, a cui si rivolge la curiosità filosofica, non è mai neutrale, ma implica una rideterminazione per chi l'accetta e, quindi, suscita una capacità di vivere adeguandosi alle implicazioni conseguenti.

Questa caratteristica, il pensare per fini, è obiettivo fondamentale della formazione filosofica e, pertanto, meritava di essere specificata ed esemplificata nelle indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento nei Licei, emanate dal Ministero dell'istruzione, università e ricerca (oggi dopo cinque anni dalla loro emanazione si può fare un bilancio). Essa, per la sua particolarità, non può essere ricompresa nella terminologia generale della riflessione filosofica, senza offrire al docente una traccia conduttrice. Da dove deriva questa particolarità formativa?

La formazione liceale dei giovani presuppone un rapporto libero e aperto nei confronti del mondo esterno, a differenza della formazione tecnica, che media tale rapporto attraverso la tecnica, e della formazione professionale, che prevede un approccio tecnico-professionale. Istruzione professionale e tecnica si muovono su un terreno già orientato. La libertà, invece, implica una situazione di ambiguità e, nello stesso tempo, l'assunzione di una scelta che connota responsabilmente ogni soggettività. Il fine, implicando il *tendere verso*, guida il pensiero del giovane liceale nella ricerca sia dell'altro sia della propria identità, prescindendo dall'applicazione pratica del sapere. L'educazione filosofica si propone lo sviluppo di questa competenza con chiarezza di obiettivi.

Proverò ad illustrare questa mia convinzione attraverso i più importanti racconti di metafisica.

Il mondo iperuranio di Platone costituisce il mondo delle verità eterne a cui l'uomo nella sua esistenza tende. La dialettica è il mezzo con cui l'anima si eleva verso di esso, essendo mossa dall'amore che ripone la bellezza nella piena verità delle cose. La vita, intesa come preparazione alla morte, trova giustificazione in questo anelito umano alla eternità. Conoscere, pertanto, è salire di grado in grado verso idee sempre più comprensive, capaci di spiegare quelle sottostanti e di illuminare il percorso ascensionale del pensiero. In questo processo l'uomo, il filosofo, ha chiara la meta; il suo dubbio investe il cammino. La dialettica costituisce la via per arrivare alla meta. Quando vi perviene, l'uomo è in grado di governare la propria esistenza. È di tutta evidenza che in Platone il pensiero filosofico tende ad un fine, diventando normativo per conoscere ed agire.

In Aristotele la costruzione della verità è disgiunta dall'aspirazione etico-morale. La verità acquista una valenza scientifica, la cui validità si legittima per altra via: la logica. La verità logica assume le vesti della neutralità e della oggettività. Essa è definitiva, anche se non è coinvolta in un ordine di esigenze etiche o politiche. Tuttavia l'acquisizione della verità, pur intesa nella sua modalità totalmente scientifica e quindi manipolabile con tecnologie intellettive, non elimina l'aspirazione dell'uomo a ricercare un fondamento, con cui garantire e giustificare la produzione dei saperi. La meraviglia e la curiosità spingono in direzione sempre più profonda ed incisiva: non solo l'esigenza di una base ma soprattutto di un perché propende verso ciò che cade oltre le elaborazioni logiche. Il perché è termine essenziale della metafisica ed esprime la volontà di una risposta ultima, che scopra l'essere delle cose e giustifichi l'esistenza umana. Nella metafisica aristotelica il sapere tecnico-scientifico si fonde con la necessità di significare la vita all'interno di una visione esaustiva del tutto.

Secondo l'immagine della scuola di Atene di Raffaello i due grandi filosofi sono rappresentati nell'atto di indicare rispettivamente il cielo (Platone) e la terra (Aristotele). La successione temporale dei due (da Platone ad Aristotele) può significare che l'esigenza metafisica (cercare un fine, un perché, un significato) è connaturata nell'essere umano, indipendentemente dalla modalità con cui si costruisce il sapere. Tuttavia, dopo la nascita della scienza moderna, anche la metafisica deve fare i conti con essa. Dalla scienza alla metafisica appare un percorso da compiere inevitabilmente, considerando l'esistenza di una ragione totalmente evoluta. È questo il cammino filosofico di Kant. Egli riparte dalla scienza per approdare alla metafisica attraverso la dialettica; mentre riconosce la imprescindibilità del sapere scientifico, constata che la mente umana va comunque verso l'alto. Nell'alto, anche se si abbandona il terreno delle certezze logiche, si trovano ugualmente risposte regolative dell'esistenza. Dio, anima e mondo sono temi ineludibili, su cui è necessario ragionare per dare un senso alla propria esistenza. Il loro stesso bisogno implica un tendere verso risposte con cui la vita si autodefinisce con piena soddisfazione. Le parzialità esistenziali devono necessariamente essere superate in un appagamento totale, per quanto non corroborato dalla dimostrazione scientifica.

Kant, anche se come Platone protende la metafisica verso l'alto, ne ripone l'esigenza all'interno della stessa ragione umana, che, superando i risultati della scienza, si realizza nella libertà dei pensieri. Infatti le tre idee (Dio, anima e mondo) sono strutturali della ragione e questo intrinseco legame ha spinto Heidegger a fondare la metafisica nell'analisi esistenziale dell'io (*Kant e il problema della metafisica*). Egli riconosce che Kant ha il merito di aver fondato la metafisica nella soggettività dell'io, ma ha indietreggiato rispetto alla pretesa della metafisica tradizionale che si fondava sull'analisi dell'ente. Heidegger, invece, rimane coerente con il fondamento kantiano della metafisica e la fonda sull'analisi ontologica dell'esserci, oltrepassando lo stesso precategoriale husserliano. Dalla sua analisi emergono le dimensioni esistenziali del tempo, della trascendenza, dell'altro, ecc., con cui l'uomo del nuovo secolo era chiamato a confrontarsi. Come è noto, dal pensiero di Heidegger saranno sviluppati, fra i tanti, i temi della crisi dell'occidente e della differenza, che apriranno a quelli più visibili della comunicazione e della convivenza fra i popoli in un contesto pluriculturale e multiculturale. Sicuramente il pensiero di Heidegger

nasce e si sviluppa in un periodo di oscurantismo della ragione, ma la sua ricerca metafisica, fondata sullo sfondamento dell'ente, è stata mossa da una percezione aurorale di nuovi problemi e aspirazioni inconse.

Queste evoluzioni della metafisica ci ricordano che il pensiero filosofico è sempre mosso da un bisogno e da un fine, che vengono a correlarsi vicendevolmente. Si tratta di un legame intrinseco allo stesso pensiero, che deve essere educato con la disciplina filosofica. Questa situazione è meglio configurata da quei filosofi (i presocratici, Nietzsche), che preferiscono riporre l'essere dell'uomo nella superficie delle cose, delle loro apparenze e delle loro rappresentazioni ideali. È in questa situazione che l'uomo può scegliere di andare al di là del mondo, verso l'alto, verso il basso, oppure permanere nel manifestarsi effimero degli eventi. In ogni caso il suo essere metafisico si esprime sempre attraverso il tendere.

Nella sua storia si sono attribuiti alla filosofia diversi compiti. La filosofia è l'uso del sapere a vantaggio dell'uomo. La filosofia guida il sapere scientifico. La filosofia è ancella della teologia. La filosofia aiuta a vivere secondo ragione. Queste definizioni, che ricorrono in varie forme nei programmi ministeriali, esemplificano i compiti di un pensiero filosoficamente maturo, ma non dicono come tale pensiero possa formarsi. Una cosa è esprimere i risultati della formazione filosofica indicando le sue applicazioni operative, altra è educare filosoficamente le menti dei giovani affinché possano pensare ed agire secondo fini liberamente prescelti. In che modo il docente può perseguire questo obiettivo?

Il docente di filosofia non si trova nella condizione del ricercatore, a cui si richiedono capacità di ricostruzione-interpretazione-contestualizzazione dei fatti e delle idee filosofiche. Il suo compito è essenzialmente quello di educare e, quindi, il suo insegnamento non può prescindere dalle domande dello studente. Aiutarlo nelle scelte offrendo contenuti culturali finalizzati allo scopo significa correlare bisogni e risposte della disciplina. L'insegnamento della filosofia, riposando sull'idea di educazione, contiene sempre elementi di soggettività (nel docente e nel discente), anche quando assume la connotazione di oggettività storica. Infatti la formazione del pensiero nella libertà dei fini avviene se il percorso formativo è sotteso da una intenzionalità costantemente significativa.

In che modo può svolgersi questa didattica?

L'esempio soprariportato circa il rapporto tra evoluzione della metafisica e bisogno di auto-justificazione in filosofia esprime il cuore dell'obiettivo formativo, riproponendosi e implementandosi verticalmente nel corso delle lezioni, oppure suggerendo orizzontalmente una varietà di processi didattici nelle diverse aree della disciplina. La trascendenza al di là della fisicità della vita nasce dall'esigenza di un fondamento, che si determina come volontà di significato (V. E. Frankl, *Alla ricerca di un significato della vita*, 2014). In metafisica il fondamento è assolutamente dematerializzato e si connota con l'approdo ad una concettualità, che viene riconosciuta come motivazione originaria e legittimante dell'esistenza. Essa giustifica il pensare e l'agire nell'essere al mondo e con gli altri.

La meta a cui si perviene, il fondamento (o il non fondamento), è esplicativa delle singole intenzionalità con cui si tende verso di essa. Esse possono essere descritte attraverso tre indicatori.

Il primo mette in risalto la responsabilità. Se il fondamento non può essere conosciuto con la metodologia della ricerca scientifica (concordanza delle idee con le cose, sperimentazione per ipotesi, confutazione di teorie preesistenti, induzione-deduzione, ecc.), se cioè nel ricercatore non c'è esigenza di riferimento ad alcuna oggettualità materialmente costituita, consegue che il risultato della metafisica è liberamente prodotto dall'attività del pensiero. Tuttavia non si tratta di una ricerca che persegue il sapere per il sapere. La ricerca metafisica è sempre mossa dalla inadeguatezza e dalla incapacità della cultura esistente di dare risposte alla contemporaneità del presente. Il nuovo fondamento mira a dare certezza di significato all'esistenza, sfuggendo alla disgregazione dell'io di fronte alle molteplicità delle contaminazioni. In tal modo ogni comportamento acquista senso e si inserisce con coerenza nelle direzionalità decise dall'io.

Questo viaggio nella metafisica racconta che il suo bisogno nasce dall'ineludibile condizione umana di vivere i propri momenti all'insegna della responsabilità, che non può prescindere dalla libertà con cui si sceglie e dal dovere di agire conseguentemente. Il fondamento liberamente ritrovato costituisce il significato orientante, che guida la vita nella successione dei suoi passi.

Il secondo indicatore è la intersoggettività, che didatticamente può tradursi nel concetto di imparare usando (T. Maldonado, *Reale e virtuale*, 2015). Se la risposta della metafisica costituisce un significato per la vita, e se questo significato non si determina come esistente in sé, consegue che esso si costruisce in rapporto alle motivazioni e agli interessi del soggetto che domanda. Questo soggetto non è mai decontestualizzato ed autoreferenziale: in tal caso il prodotto del narcisismo sarebbe un mostro culturale e comportamentale (G. Deleuze, *Logica del senso*, 2014). Viceversa, la domanda di significato è sempre contestuale, con gli altri e le situazioni, e procede usando lingua e riferimenti concettuali di reciproco coinvolgimento. Nell'insegnamento di filosofia la costruzione di concetti significanti, teoreticamente e praticamente, presuppone i membri della comunità e produce effetti che si confrontano di volta in volta con le rispettive intenzioni. In tal modo ogni studente usa i concetti proposti dalla tradizione, ne cerca le possibili congruenze con le proprie domande, li ristruttura in funzione dei suoi bisogni. Si tratta un percorso che trova le sue determinazioni e rideterminazioni nel confronto con gli altri. Ciò spiega anche il procedere della didattica filosofica all'insegna del possibilismo, in quanto gli studenti aderiscono ai contenuti disciplinari attraverso il riferimento alle proprie ed altrui aspettative.

Il terzo indicatore è costituito dalla flessibilità del pensiero. I concetti filosofici come non rinviavano a dati oggettivamente rilevabili, così non si intendono dematerializzati nel senso del soft informatico o del virtuale operante nella visione contemporanea della vita. I concetti filosofici, usati dal docente, si presentano con il carico di sedimentazione storica prodotta dalla tradizione. Essi hanno una pienezza semantica, che deriva dall'essersi ormai staccati dalle intenzionalità significanti che li ha a suo tempo originati. Il docente, nel riprenderli, li usa nella comunicazione con la classe riproponendo possibili reinterpretazioni in rapporto al presente, al passato, al futuro. I concetti, in tal modo, vengono riformulati secondo i propositi formativi e le diverse situazioni di apprendimento. Essi sono ricontestualizzati attraverso un linguaggio, che usa la terminologia del possibile e del relativo. Il se, il ma, il quando, il come, ecc., accompagnano la riattualizzazione dei concetti e delle parole filosofiche.

L'insieme di queste operazioni contribuisce alla flessibilità del pensiero, le cui formalizzazioni si ristrutturano progressivamente in ragione della domanda educativa. Pertanto non si tratta di un esercizio intellettuale neutrale e fine a se stesso, ma di una rimodulazione che coinvolge la ragione nella sua ricerca esistenziale. L'etica, la morale, la politica entrano attivamente nell'esercizio del pensiero, includendo il suo tendere verso un fine.

La ricerca di una meta e di una sua giustificazione costituiscono per il docente la guida conduttrice del suo insegnamento. Andare sempre oltre, come fa la metafisica, spinge l'allievo a ricercare risposte sempre più probanti ed esaustive, usando la flessibilità del pensiero per rinnovare fini e comportamenti. Oggi una mente così educata è indispensabile per agire con autonomia e responsabilità di scelta (vedi raccomandazione europea del 2008), ma anche per costruire quelle competenze dirigenziali che oggi sono richieste nella società e nel mondo del lavoro. Lo dimostra la provenienza liceale di quanti ricoprono incarichi organizzativi e direttivi nella vita aziendale.

QUANDO A SCRIVERE DI FILOSOFIA SONO LE RAGAZZE ED I RAGAZZI DEL XXI SECOLO

Bianca Maria Ventura

Abstract

The report of the National Project “Philosophical Writing” of the Educational Committee SFI as interpreted and carried out by Marche Region SFI Sections is herein shown. This report, which presents some excerpts of the didactical planning carried out by teachers and two integral texts carried out by students, concludes as already substantiated by the report issued on the SFI Bulletin n° 218 (2016).

È accaduto nelle scuole della regione Marche, in cui, già dal maggio 2015, si è attivato il progetto nazionale *Scrittura filosofica*, proposto dalla Commissione didattica SFI alle scuole secondarie di secondo grado del territorio nazionale e presentato a Vercelli nel novembre 2014 nel corso del Convegno nazionale SFI. L’esperienza marchigiana ha condiviso i fondamentali intenti del progetto nazionale, quali l’innovazione didattica attraverso la centralità del testo nel processo di insegnamento apprendimento della filosofia; la valorizzazione del rapporto tra contenuto e forma espressiva all’interno dello scritto filosofico; lo stretto legame tra lettura e scrittura filosofica; la promozione della scrittura filosofica nei giovani come ritrovamento e potenziamento della capacità di pensiero, di espressione, di conoscenza di sé.

Un primo resoconto sulla modalità con cui la sezione SFI di Ancona ha interpretato e promosso il progetto presso le scuole delle Marche, è reperibile nella sessione didattica del Bollettino N°218/2016. Qui vorrei completare la narrazione dell’esperienza riferendo in modo particolare il lavoro svolto da insegnanti e studenti.

Va detto in premessa che la proposta rivolta alle scuole della regione Marche aveva tra i suoi obiettivi anche quello dell’innovazione didattica, con ciò intendendo un sostegno a fare meglio ciò che i docenti già svolgono nella pratica quotidiana in classe. Di qui l’esigenza di accompagnare la realizzazione del progetto con una formazione la quale si è svolta in forma laboratoriale nel corso dell’anno scolastico 2015-2016 sui seguenti temi:

- *Analisi del progetto nazionale La scrittura filosofica*, condivisione degli intenti didattici sottesi, costituzione del gruppo di ricerca; condivisione dell’ipotesi di ricerca;
- *Le forme della scrittura filosofica*: dialogo, aforisma, lettera, racconto, trattato (input teorico); *La progettazione dei percorsi di lettura – scrittura filosofica* (laboratorio);
- *Le strategie didattiche per la scrittura filosofica: il lavoro cooperativo*: dialogo d’aula, JIGSAW, lavori a coppia, scrittura cooperativa, tutoring (input teorico); *produzioni di scrittura cooperativa* (laboratorio);
- *Il paradigma ermeneutico della valutazione. La valutazione come interpretazione di sé* (Input teorico); produzione delle schede di osservazione e di autoanalisi (laboratorio);
- *Il pensiero in scena*: laboratorio cooperativo per la “messa in scena” degli scritti filosofici degli studenti.

Obiettivo fondamentale del progetto era, tra gli altri, quello che dal legame *lettura-scrittura filosofica* discendesse l’opportunità per gli studenti di entrare in rapporto con i propri stili cognitivi, con i propri modelli di pensiero e di espressione, per il tramite e per effetto dell’incontro con il pensiero dei filosofi, realizzato attraverso la lettura diretta dei testi. Un obiettivo arduo questo, ma del tutto consonante con i traguardi di apprendimento previsti in uscita per il trien-

nio della scuola secondaria di secondo grado e, più in generale, con il senso dell'esperienza scolastica nella scuola secondaria di secondo grado. Tutto ciò legittimava l'inserimento del progetto *Scrittura Filosofica* all'interno della programmazione didattica ordinaria. Il progetto stesso incoraggiava ad una interpretazione e personalizzazione dei suoi aspetti salienti sulla base delle caratteristiche ed esigenze delle singole realtà scolastiche.

1. Dalle idee al progetto

Il primo compito dei docenti è stato, dunque, quello di tradurre in progetto d'aula quello nazionale, cercando di creare una continuità con le proprie pregresse esperienze professionali e con il percorso apprenditivo degli studenti.

Il lavoro svolto in questo anno scolastico è stato la declinazione, nell'ambito delle normali attività scolastiche del curriculum di Filosofia, del Progetto Nazionale SFI *La scrittura filosofica* allo scopo di introdurre un differenziale qualitativo sul piano della significatività degli apprendimenti e dell'innovazione didattica. L'intento principale è stato quello di consentire agli studenti di raggiungere la consapevolezza della propria visione del mondo, nonché delle esperienze di studio e di vita da cui essa ha tratto origine. Si trattava pertanto di coniugare contenuti e forme comunicative al fine di calare, nel vissuto e nella ricerca di senso, gli apprendimenti realizzati attraverso la messa in atto di capacità e competenze personali. In tal senso i "percorsi testuali" si sono intrecciati con gli autori e con i temi e sono stati, in alcuni casi, ulteriormente sostenuti dall'inserimento di moduli CLIL e di attività interdisciplinari anche di carattere progettuale. La fase laboratoriale costituisce il momento della analisi (lettura guidata) e della produzione /rielaborazione del testo filosofico (scrittura). Le tipologie testuali prescelte sono: discorso, *narrazione*, *lettera*, secondo lo schema sotto riportato.¹

1^ fase: <i>La parola che persuade</i>			
Forma di scrittura filosofica	Contenuti	Contestualizzazione	Modalità didattica
Il Discorso	Gorgia: <i>Encomio di Elena</i> , Platone: <i>Apologia di Socrate</i>	<i>Sguardo storico ed interdisciplinare:</i> Cicerone da <i>Catilinari</i> , Papa Urbano II, <i>Appello alle crociate</i> , Predica di Frate Cipolla, dal <i>Decamerone</i> Schopenhauer, <i>in lode della filosofia</i> , Discorsi scelti sul tema guerra/pace nel '900	Input teorico (docente) CLIL (docente, studenti) Laboratorio: <i>Va in scena l'oratore</i> (studenti)
2^ fase: <i>La parola che evoca</i>			
Forma di scrittura filosofica	Contenuti e Autori	Contestualizzazione	Modalità didattica
La Narrazione	Platone, Aristotele (temi: ontologia-gnoseologia, cosmologia, fisica)	<i>Percorsi interdisciplinari:</i> dai miti cosmogonici al sistema aristotelico-tolmaico, dal mito di Medea alle sue rappresentazioni e a <i>From Medea</i> (progetto interdisciplinare sulle rappresenta-	<i>Laboratorio:</i> - riflessioni sul mito e le sue possibili interpretazioni (studenti): - CLIL: confronto <i>Matrix</i> – <i>Truman show</i> (docente, studenti) - Fare filosofia narrando: rielaborazione-produzione di

¹ Marta Scavolini, Liceo Mamiani, indirizzo Linguistico, Pesaro, *Progettazione di classe*.

		zioni teatrali e cinematografiche di Medea), da <i>Matrix</i> e <i>The Truman show</i> a Platone	un mito: tema cosmogonico (studenti)
3 ^a fase: La parola che svela			
Forma di scrittura filosofica	Contenuti e Autori	Contestualizzazione	Modalità didattica
La Lettera	Platone, Epicuro; (temi: eros, filosofia, felicità)	<i>Sguardo storico su l'amore e la felicità (ieri-oggi): dall'Epistolario di Abelardo ed Eloisa; Marie Curie-lettere a Paul Langevin; Epicuro, Lettera a Meneceo, Seneca, Lettere morali a Lucilio</i>	Laboratorio: Scrivo agli autori: confronto personale coi temi del percorso sotto forma di lettera (studenti)

L'attualizzazione del *fare filosofia* è un elemento ricorrente nella progettazione di classe di molti docenti: l'obiettivo è quello di dare solidità di pensiero e di analisi alle tante sollecitazioni che le giovani generazioni ricevono in forma confusa e seducente in ordine alle grandi questioni della vita. *Attualità e filosofia* si intitola per l'appunto il percorso di lettura-scrittura filosofica realizzato presso l'IIS Savoia Benincasa di Ancona.

Nel corso del II quadrimestre, ciascuna/o studente della classe 3^a A scientifico ha proposto al resto della classe un tema di attualità da dibattere [...]. La scelta dei temi di attualità era libera, ma il tentativo era quello di mettere in atto la tecnica del pensare insieme (dialogo), nonché di riportare il tema, per sua natura strettamente attuale, alle sue domande di fondo, al fine di ritrovare un senso autentico del fare filosofia, inteso come problematizzazione e apertura al dubbio propositivo.²

Per sostenere i docenti nella fase di progettazione dei percorsi, si è predisposta una Scheda progetto:³ riporto qui lo *Sviluppo logico-metodologico* progettato e realizzato dal Liceo Campana di Osimo:⁴

Sviluppo Logico- Metodologico				
Fasi	Chi fa – Che cosa - Come			Tempi n° ore
	Soggetti (Studenti, Docenti, Esperti, Soggetti extra-scuola)	Contenuti, attività per l'Apprendimento, Attività per la Verifica	Metodologie, Strumenti ed Ambienti d'Apprendimento	
fase 0	docente	presentazione di varie forme della scrittura filosofica con esemplificazioni Anassimandro: frammento Eraclito: aforisma Parmenide: poema Gorgia: orazione Platone: dialogo Epicuro: epistola	lezione frontale lettura ed analisi guidata di testi scelti laboratorio di informatica computer, videoproiettore, lavagna LIM	2 ore
fase 1	studenti	attività di ricerca di altre esempi relativi alle forme della scrittura filosofica esaminate	attività individuale lavoro domestico	3 ore

² Davide Dodesini, IIS Savoia Benincasa, Ancona, *Progettazione di classe*.

³<https://sfiancona.files.wordpress.com/2015/10/scheda-progetto.pdf>

⁴ Grazia Gugliormella, Liceo Campana, Osimo, *Progettazione di classe*.

fase 2	docente studenti	presentazione dei risultati della ricerca confronto	e discussione guidata aula scolastica	1
fase 3	docente	presentazione di Platone caratteri generali del pensiero di Platone	lezione frontale aula scolastica	1
fase 4	docente studenti	il dialogo in Platone e analisi del rapporto tra scrittura e dialogo	lettura ed analisi in parte guidata in parte autonoma di alcuni brani scelti dai dialoghi di Platone <i>Menone</i> <i>Teeteto</i> <i>Fedone</i> <i>Repubblica</i> <i>Fedro</i> : il mito di Theuth scheda di analisi testuale aula scolastica lavoro domestico	2 ore 3 ore
fase 5	docente studenti	individuazione del significato e delle caratteristiche formali del dialogo platonico	a partire dalle letture svolte Confronto e dibattito guidato metodo induttivo compilazione di una tabella con le caratteristiche del dialogo platonico aula scolastica	1.30 ore
fase 6	studenti	lettura individuale e/o a piccoli gruppi di uno o due dialoghi di Platone a scelta tra <i>Eutifrone</i> <i>Critone</i> <i>Fedone</i> <i>Simposio</i> <i>Fedro</i>	lettura, analisi e sintesi dei dialoghi letti, lavoro domestico	vacanze natalizie
fase 7	studenti	Presentazione dei dialoghi letti sotto forma di Presentazione ppt o scheda di sintesi	laboratorio di informatica computer, videoproiettore, lavagna, LIM	2 ore
fase 8	docente studenti	simulazione di un dialogo orale su tema predefinito	lezione laboratorio discussione guidata riflessione sul percorso svolto e sulle scelte compiute aula scolastica	2 ore
fase 9	docente	organizzazione dei gruppi di lavoro e consegne condivisione delle regole per la stesura del dialogo con possibili varianti scelta della tematica sulla base degli interessi manifestati dagli studenti titolo, nome proprio indicativo del contenuto contestualizzazione storica, luogo, tempo, ambientazione numero dei personaggi 4 o 5 max	lezione organizzativa lezione laboratorio aula scolastica	1 ora

		caratterizzazione dei personaggi: filosofi coevi a Platone; personaggi di fantasia e/o storici e della tradizione mitologico-letteraria presenza di un mito, di una sequenza narrativa o di un brano poetico presenza di strutture argomentative precise: procedimento per assurdo, controfattuale, esperimento mentale...		
fase 10	studenti	redazione di dialoghi su tema predefinito individuato sulla base degli interessi manifestati dagli studenti	lavoro domestico	5-6 ore
fase 11	studenti	esposizione degli elaborati	aula scolastica	2 ore
fase 12	docente studenti	riflessione sull'attività svolta	discussione guidata aula scolastica	1 ora
fase 13	docente studenti	autovalutazione individuale e di gruppo	aula scolastica	1

Altri elementi di personalizzazione si possono rilevare a proposito degli obiettivi specifici da perseguire e a proposito del legame che s'intende costruire tra il progetto e la didattica ordinaria. Rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento, queste sono le ricorrenze:

- *in termini di conoscenze*: conoscere la specificità della forma di scrittura prescelta, i contenuti di pensiero e le modalità espressive degli autori trattati, i nessi tra forma e contenuto filosofico, i propri stili di pensiero e le proprie modalità espressive;
- *in termini di competenze*: la capacità di riconoscere i nessi tra contenuto filosofico e forma comunicativa e di esprimere su di loro valutazioni personali e motivate, di esercitare la scrittura nella forma prescelta per esprimere contenuti filosofici e di ripercorrere in modo critico il proprio percorso di comprensione, produzione e apprendimento (ripensamento metacognitivo) ai fini della conoscenza di sé e del proprio processo di personificazione.

A proposito del legame tra proposta progettuale e didattica ordinaria è ricorrente la scelta di arricchirla in particolare attraverso due aspetti caratterizzanti il progetto: l'esperienza dell'incontro (con i testi, con i filosofi, con se stessi) e l'analisi introspettiva dei propri contenuti di pensiero, da parte degli studenti e delle studentesse. Unanime la scelta metodologica degli insegnanti di integrare la lezione frontale con significativi momenti di didattica laboratoriale e di accompagnare le tradizionali forme di verifica con un monitoraggio sistematico dei processi e con forme di autovalutazione del proprio sé in situazione da parte degli studenti e delle studentesse.

2. I prodotti delle scuole

Le ragazze ed i ragazzi che hanno partecipato al progetto hanno prodotto *Aforismi* sull'amore, la giustizia, l'amicizia, la vita;⁵ *Dialoghi* sulle grandi questioni della vita e della morte, della libertà e del destino, della felicità e del coraggio ma anche su temi di scottante attualità,

⁵ IIS Leonardo da Vinci, Civitanova Marche, classe 3[^]B scientifico.

quali il bullismo, la dipendenza dalle tecnologie, la migrazione e l'accoglienza, la crisi occupazionale, la violenza sulle donne, *et alia*;⁶ *Narrazioni* sull'origine dell'universo;⁷ *Lettere*⁸ a Platone e ad Epicuro ma anche alla vita, al docente d'aula, al presidente del consiglio, al ministro delle politiche ambientali.

Il lavoro complessivo di docenti e studenti è da considerarsi un significativo indizio di quando la scuola sa produrre se adeguatamente sostenuta e soprattutto di quanto stretto sia il legame tra l'impegno dei docenti e quello degli studenti. A questo proposito, si legge in una nota della Commissione di valutazione: «Gli scritti degli studenti sono originali e con spunti di riflessione spesso di notevole profondità. È evidente che se gli alunni hanno lavorato con serietà ed entusiasmo è perché i docenti a loro volta si sono impegnati a fondo, hanno creduto nei loro allievi e per questo hanno saputo entusiasmarli. Nella vita d'aula, infatti, solo se il docente sa provocare e guidare con competenza e passione i propri alunni, può suscitare in loro risposte entusiastiche ed appassionate sviluppando e potenziando le loro competenze».

In occasione della giornata mondiale della filosofia celebrata dall'Unesco (17 novembre 2016) e nel contesto delle attività organizzate dalla sezione SFI di Ancona, si svolgerà nella città il seminario *la scrittura filosofica*, articolato in un tre momenti.

- *Gli studenti si raccontano*, dedicato alla narrazione, da parte degli studenti e delle studentesse, della propria esperienza (criteri di scelta dei testi da leggere e delle forme di scrittura; personali reazioni psicologico-emozionali alla proposta progettuale in fase iniziale e al lavoro di lettura e scrittura in fase di svolgimento; risorse messe in campo come persona e come studente; punti di forza dell'esperienza, limiti di tipo organizzativo e/o contenutistico; metodologia e tempi di realizzazione del progetto);
- *La parola e l'ascolto*, dedicato alla lettura di alcuni passi scelti degli scritti prodotti dalle classi in forma individuale o in gruppo;
- *Un segno per ricordare*, dedicato alla valutazione finale e alla premiazione degli elaborati.

Un'ulteriore forma di valorizzazione del lavoro delle scuole è la trasposizione scenica di alcuni passi scelti che si svolgerà il giorno 19 novembre al teatro *Campana* di Osimo, attori gli stessi studenti e studentesse. La rappresentazione è denominata: *Il pensiero in scena* ed è suddivisa in due tempi: *Bisogna ricordarsi di Socrate* (prima parte) e *Come Socrate, noi...* (seconda parte). Questi gli obiettivi educativi del *Pensiero in scena* che conclude l'edizione 2015-2016 del progetto:

- conforto tra una molteplicità di punti di vista espressi nella varietà delle forme di scrittura esercitate (aforismi, dialoghi, lettere, narrazioni);
- ritrovamento di un'eventuale sintesi condivisa attraverso la produzione di una sceneggiatura cooperativa che si avvalga della scrittura di tutti in vista di una trasposizione scenica unitaria e coerente;
- promozione del pensiero in ambiente altro rispetto a quello scolastico (teatro), attraverso i pensieri degli studenti formulati a seguito e per effetto dell'incontro con il pensiero dei filosofi.

La produzione cooperativa della sceneggiatura *Il pensiero in scena* ha consentito l'utilizzo di frammenti delle varie produzioni personali o di gruppo per costruire qualcosa di nuovo ed inedito, frutto del pensiero e dello sforzo creativo di ciascuno. Non tutti gli scritti presentati dalle scuole sono confluiti nella sceneggiatura per motivi di coerenza tematica e nel rispetto del tempo scenico, tuttavia in ordine alle grandi questioni affrontate è stato possibile rinvenire tra

⁶ IIS *Savoia Benincasa*, Ancona, classe 3^A A scientifico; Liceo *Mamiani*, Pesaro, classe 3^{AB} Linguistico; Liceo *Campana*, Osimo, classe...; IIS *Leonardo da Vinci*, Civitanova Marche, classe 1^{AB} liceo classico; Liceo *Laurana* di Urbino, classe 4^A A liceo scientifico.

⁷ Liceo *Mamiani*, Pesaro, classe 3^{AB} Linguistico.

⁸ IIS *Savoia Benincasa*, Ancona, classe 3^A A scientifico, Liceo *Mamiani*, Pesaro, classe 3^{AB} Linguistico.

tutti, pur nella diversità dei punti di vista, un comune sentire che privilegia la forza d'animo, l'apertura al possibile, la ricerca e l'impegno personale.

3. Esempi per concludere

Quando il prodotto dell'apprendimento è concreto ed osservabile, diventa un valido strumento di valutazione non solo delle conoscenze acquisite, ma soprattutto delle abilità e competenze esercitate in un contesto noto (nel nostro caso, il progetto). Vale la pena, dunque, concludere il resoconto marchigiano dell'esperienza di scrittura filosofica, legata all'omonimo progetto nazionale della Commissione didattica, riservando uno spazio agli scritti prodotti dalle scuole. Tra quelli che non sono confluiti nella sceneggiatura *Il pensiero in scena* scelgo due dialoghi che hanno ricevuto dalla Commissione di valutazione giudizi molto positivi per «originalità, strutturazione dialogica, capacità di approfondimento, solidità delle basi filosofiche».

3.1 Il Coraggio di Giulia Carbonari, Chiara Coppari, Giada Moresi, Alice Riderelli Belli, IIS *Corridoni Campana*, Osimo, classe 3[^]B Classico

TELOSIARTE: Non vi sembra proprio Socrate quell'uomo in piedi laggiù?

ARAMARZIA: Non c'è alcun dubbio, è lui! Invitiamolo a sedere vicino a noi. O Socrate, non pensavo di incontrarti qui.

SOCRATE: Cara Aramarzia, sono davvero felice di vederti.

ARAMARZIA: Credo che lo spettacolo stia per iniziare: gli attori stanno finendo di allestire la scena.

ALTRI: Buongiorno Socrate!

SOCRATE: Salve amici! Mi sembra di capire che assisteremo ad una tragedia.

TELIME: Ti sbagli, dalle maschere che ho intravisto credo verranno rappresentate le più gloriose scene di guerra.

TELOSIARTE: Lo scopriremo ben presto.

I dialoganti prestano attenzione a quanto accade nello spazio scenico:

GENERALE: Non bisogna nemmeno pensare di fermarci qui, soldati, né alcuna cosa deve starci a cuore più della Grecia. Non verrete ricordati per il valore dimostrato nell'uccidere i nemici, piuttosto per aver avuto il coraggio di agire in difesa dei vostri concittadini, delle vostre stesse famiglie e per la salvezza dello Stato. Dunque combattere è un dovere e un bene per tutti.

TELOSIARTE: Non condivido appieno ciò che è stato detto. Siamo sicuri, compagni, che combattere è agire per il bene, quindi è bene?

LAPONTE: Non lo metto in dubbio, o Telosiarte.

TELOSIARTE: Ma bisogna anche ammettere che uccidere non è agire nel bene.

ARAMARZIA: Vero.

TELOSIARTE: Ricordate allora Perseo, figlio di Zeus Egioco e della bella Danae, che per salvare Andromeda, figlia della vanitosa Cassiopea, uccise il mostro marino inviato da Poseidone?

TELIME: Non credo di ricordare.

TELOSIARTE: Perseo, attraversando le terre degli Etiopi, intravide una bellissima giovane fanciulla senza veli, incatenata ad uno scoglio.

La fanciulla era Andromeda, figlia del re d'Etiopia Cefeo e della sua sposa Cassiopea.

La giovane donna scontava una colpa commessa dalla madre che, stimolata dalla vanità, si era dichiarata la più bella delle Nereidi.

Quest'ultime, capricciose e maligne, offese da tanta presunzione, avevano chiesto vendetta al loro protettore Poseidone che aveva inviato in quelle terre, dalle oscure profondità marine, un mostro che devastava tutto ciò in cui si imbatteva.

Consultato l'oracolo di Ammone per sapere che cosa si potesse fare per placare l'ira delle dee, il responso fu che Cassiopea offrisse sua figlia Andromeda all'orribile creatura marina.

Perseo, sdegnato da una simile sorte, si offrì di mutare il destino della fanciulla, combattendo il mostro e mettendo fine alla maledizione. Più volte era sul punto di essere sopraffatto fino a quando, sguainata la spada, con coraggio gli sferrò il colpo fatale.

TELIME: Sì, ora ricordo.

TELOSIARTE: Notiamo allora, che egli lo uccise, e se uccidere non è agire nel bene, il coraggio usato per uccidere non può essere considerato una virtù mirata al bene.

SOCRATE: E se l'uccisione non fosse stata rivolta all'atto in sé, ma piuttosto allo scopo principale che doveva raggiungere, il quale era rivolto al bene? Perseo ha agito per difesa personale e per liberare la dolce Andromeda: questo fa sì che l'uccisione risultò necessaria al raggiungimento del fine ultimo, ovvero della salvezza.

TELOSIARTE: Vero.

SOCRATE: Quindi convieni, caro Telosiarte, che il coraggio sia necessariamente nel bene. Questo per ora serbatelo dentro e ricordatelo, in cosa si è coraggiosi.

LAPONTE: Ebbene, non c'è alcun dubbio. Ma vedi caro Socrate, questo ancora non mi è chiaro: se Perseo ha agito per difendere se stesso e la ninfa, poiché minacciati da tale mostro, e noi l'abbiamo considerato coraggioso, questo significa dunque che il coraggio è istintivo, in quanto l'atto difensivo non viene ponderato a lungo, ma risulta necessario.

TELIME: Infatti. L'istinto dice quel che bisogna fare di fronte al pericolo molto prima di quanto occorra alla mente per capirlo.

ARAMARZIA: Voi affermate perciò che l'istinto sia un atto di coraggio. A me sembra però che Perseo abbia agito d'istinto in una situazione di pericolo, in quanto riteneva di essere preda di un mostro marino.

SOCRATE: Hai ragione, cara Aramarzia. L'istinto può essere considerato una reazione alla paura. Non è forse vero che questa è generata dalla situazione in cui ci si trova?

LAPONTE: Indubbiamente.

SOCRATE: Ebbene, ciò non implica che la paura nasca da ciò che possiamo percepire con i sensi?

TELIME: Lo implica.

SOCRATE: Abbiamo già discusso del fatto che la ragione sia da preferire all'esperienza sensibile, senza però togliere che quest'ultima sia indispensabile a far riaffiorare la conoscenza che è propria dell'anima. A me sembra che l'istinto sia un atto irrazionale, poiché l'uomo che agisce guidato da esso non è consapevole delle sue azioni, o meglio non riesce a controllarle.

ARAMARZIA: Quindi Socrate stai affermando che l'istinto è condizionato dai sensi, sia in quanto generato da una particolare situazione, sia in quanto legato all'irrazionalità?

SOCRATE: Intendevo dire proprio questo.

TELOSIARTE: Ma allora come può l'uomo domare i propri istinti e far prevalere la razionalità?

TELIME: La tua domanda è lecita, Telosiarte: infatti neanch'io riesco a comprendere a pieno ciò che è stato detto. Proprio tu Laponte avevi affermato che l'atto difensivo non viene ponderato

a lungo, ma risulta istintivo e necessario e questo non può essere messo in dubbio. Socrate ha però constatato che l'uomo coraggioso è in grado di controllare le proprie azioni, sbaglio?

SOCRATE: Non sbagli.

TELIME: Io penso però che sia impossibile per l'uomo far prevalere totalmente la ragione sugli istinti, in quanto non è mai del tutto possibile separarli e, in conseguenza a questa impossibilità, nessun uomo potrà mai essere del tutto coraggioso. Riprendendo l'esempio di Perseo: abbiamo constatato che egli agisce nel bene e ciò fa sì che il suo sia un atto di coraggio, ma nel momento in cui viene attaccato dal mostro, reagisce istintivamente, uccidendolo, quindi come possono in lui esserci sia la virtù del coraggio, sia l'irrazionalità degli istinti?

SOCRATE: Mi sembra una buona osservazione la tua Telime. Ma non è forse vero che Perseo era ben consapevole della situazione in cui si trovava e che aveva già riflettuto a lungo riguardo l'affrontare quel mostro?

TELIME: Sì.

SOCRATE: E non è vero dunque che il suo non fu un atto irrazionale e istintivo, bensì guidato dalla ragione?

TELIME: Suppongo sia vero. Ma io ancora credo che nel momento in cui il mostro apparve, egli agì rapidamente e in maniera immediata.

SOCRATE: Per Zeus, certo che il suo agire fu immediato. Ma non ti accorgi che egli si comportò in maniera saggia?

TELIME: In cosa fu saggio?

SOCRATE: Se Perseo si era recato là per salvare la bellissima ninfa, forse che egli era impreparato nel momento in cui venne attaccato?

TELIME: Abbiamo già constatato che egli sapeva come affrontarlo. Ma ancora non capisco.

SOCRATE: Vedi, caro Telime, in lui accadde che l'istinto divenne consapevole di sé, e conseguentemente ottenne il carattere stesso della ragione, conservando però in sé l'immediatezza.

ARAMARZIA: Mi sembra che ciò che dici, o Socrate, sia vero. Ma questo significa forse che, quando Perseo affrontò tale mostro, egli non aveva alcun timore?

SOCRATE: Non esattamente. Significa piuttosto che in lui prevalse il coraggio, in quanto è assurdo aver timore di ciò che si conosce.

LAPONTE: Ancora non riesco a comprendere a pieno ciò che tu dici.

SOCRATE: Abbiamo dimostrato che l'istinto è dato dai sensi, giusto?

LAPONTE: È così.

SOCRATE: E avevamo già discusso in precedenza del modo in cui conosciamo, ricordi?

LAPONTE: Mi sembra che si parlò del fatto che la conoscenza risiede nell'anima.

SOCRATE: Esattamente. Ho detto poco fa che è assurdo temere ciò che si conosce, poiché se si conosce qualcosa, si sa anche come affrontarla.

LAPONTE: Concordo.

SOCRATE: Ora, se è vero che la paura è verso ciò che non si conosce, questo non implica necessariamente che il coraggio è verso ciò che si conosce?

LAPONTE: Lo implica.

SOCRATE: Vedete dunque come in un atto istintivo non ci sia nulla che è riconducibile alla virtù del coraggio? Tale virtù è necessariamente legata alla ragione, poiché il coraggio è verso ciò che si conosce, e la conoscenza è propria dell'anima.

ARAMARZIA: A questo proposito, recentemente sono venuta a conoscenza della vicenda di un marinaio, originario di Mileto. Merepidna mi ha raccontato che quest'uomo, chiamato Pogotarra, si guadagnava da vivere a bordo della sua barca, riuscendo a malapena a sfamare i suoi figli. Un giorno gli venne affidato un compito importante: trasportare un carico di grande valore fino alle coste siracusane. Il viaggio era molto lungo e pericoloso, ma egli al suo ritorno avrebbe ricevuto un grande compenso grazie al quale lui e la sua famiglia avrebbero potuto vivere in modo più dignitoso. Egli, nonostante fosse allettato dalla ricompensa, ritenne tale impresa così rischiosa da rinunciarvi.

LAPONTE: Perché mai rinunciare alla ricchezza, dato che costui era un pover'uomo? Forse che fu mosso dal timore?

TELIME: No Laponte, la sua non fu viltà. Egli era ben consapevole dei rischi di un simile viaggio, in quanto esperto di venti e correnti.

TELOSIARTE: Il vero coraggio di quest'uomo non sarebbe stato affrontare la pericolosità del viaggio, ma piuttosto lo è stato la sua scelta. Egli infatti, invece di arricchirsi rischiando la vita e magari lasciare i propri figli senza un padre, ha preferito giustamente rimanere nella sua condizione e vivere però felicemente.

ARAMARZIA: Sono d'accordo. Ma se affermiamo che il coraggio, in quanto valore razionale, può essere una forma di prudenza, come nella storia del marinaio, allora non escludiamo nemmeno che ritirarsi da un certo compito o dovere possa essere considerato un'azione coraggiosa se avvalorata da giuste motivazioni.

SOCRATE: Hai ragione Aramarzia.

ARAMARZIA: Dunque in questo modo diciamo che il coraggio è sia farsi avanti, sia fare un passo indietro. Io stessa ho conosciuto due uomini a Siracusa, due fratelli, e li ho incontrati proprio mentre sulla città deteneva il potere il tiranno Dionigi. Ora, entrambi erano fermamente convinti che la tirannia opprimesse il popolo e che avrebbero dovuto tentare di deporre Dionigi. Ma mentre il primo decise di restare in città e di prender parte segretamente ai tentativi di sedizione, l'altro invece lasciò Siracusa e se ne andò con la moglie e i figli, riuscendo ad eludere la sorveglianza e correndo molti pericoli. Perciò io credo di vedere del coraggio sia nella scelta del primo fratello, che è rimasto per cercare di cacciare il tiranno, sia in quella del secondo, che in ogni caso ha rischiato tutto pur di oltrepassare le mura insieme alla sua famiglia e salvarla dal pericolo della tirannia.

SOCRATE: Certamente.

ARAMARZIA: Allora Socrate, devo ammettere di essere un po' confusa! Non so cosa sia il coraggio, se prendere o mollare tutto e scegliere la fuga o restare. Quindi dovremmo forse dar ragione ai sofisti e dire che il coraggio è relativo?

SOCRATE: Per prima cosa, Aramarzia, vorrei chiederti questo: quali benefici ha ottenuto per la sua famiglia il secondo fratello dopo essersi allontanato da Siracusa?

ARAMARZIA: Di certo, Socrate, ora possono vivere più serenamente ed esercitare il loro diritto di essere cittadini e membri di un'assemblea.

SOCRATE: Su questo sono d'accordo. Dunque è chiaro che egli per amore dei suoi cari è disposto anche a lasciarsi ogni cosa alle spalle e che di certo proteggerli è per lui una priorità.

ARAMARZIA: Non vi è alcun dubbio.

SOCRATE: Allora cosa pensi che farà se anche nella città in cui si è trasferito venisse un tiranno in tutto simile a Dionigi di Siracusa?

ARAMARZIA: Credo che, in virtù di quanto abbiamo appena affermato, si sposterà di nuovo.

SOCRATE: E se per caso pure in questa terza città fosse instaurata una tirannia, quale sarà la sua reazione?

ARAMARZIA: Per Zeus, scapperà ancora!

SOCRATE: E dunque? Cosa possiamo dire?

ARAMARZIA: Senza ombra di dubbio che ovunque andrà, se qualcosa minacciasse i suoi cari, vorrà allontanarsi da essa.

SOCRATE: Perciò, Aramarzia, in che modo possiamo concludere il nostro ragionamento?

ARAMARZIA: Dicendo che scappare non può mai essere una soluzione.

SOCRATE: E quindi abbiamo dimostrato che aggirare i problemi non può che condurre ad una situazione analoga se non peggiore a quella iniziale. Infatti è coraggioso il primo fratello proprio perché ha la forza di affrontare le minacce e le proprie paure, sapendo che, se non lo facesse, incontrerebbe questi ostacoli per sempre, i quali gli impedirebbero di vivere con serenità. Dunque io credo che il coraggio non sia tanto prendere o lasciare, ma accettare questa realtà che, per quanto possa sembrare difficile, è soprattutto bella da esplorare.

ARAMARZIA: Hai proprio ragione, Socrate. Con questo ragionamento adesso riesco a notare che il secondo fratello, nel momento in cui decide di scappare, nega anche le proprie convinzioni. Infatti non si impegna per nulla nella la cacciata del tiranno che con tanta veemenza aveva dichiarato di voler deporre.

SOCRATE: Vedo che ora ti è tutto più chiaro, Aramarzia.

TELOSIARTE: Non posso affatto darti torto, Socrate.

LAPONTE: Ed io nemmeno, per Zeus!

SOCRATE: Sono felice che su questo siamo tutti d'accordo.

TELIME: Allora, Socrate, credo che anche tu sia un uomo da considerare coraggioso.

SOCRATE: E perché lo pensi, Telime?

TELIME: Sappiamo tutti bene quanti nemici tu abbia qui in città e ogni giorno in assemblea i capi tentano di incriminarti. Conoscendoti sono convinta che se fossi condannato secondo le leggi, pur essendo l'accusa infondata e infamante, accetteresti di buon grado la pena, qualunque essa sia.

SOCRATE: In effetti hai ragione.

LAPONTE: Guardate amici, col nostro discutere ci siamo persi diverse scene di battaglia! Ammiriamo almeno questa rappresentazione del duello tra Ettore, simile ad Ares, e Achille pie' veloce. Eccoli che si avvicinano per combattere!

TELIME: Da quel che vedo, mi sembra che Ettore possa essere considerato l'emblema di ciò che finora abbiamo detto.

SOCRATE: Cosa ti porta a tale affermazione?

TELIME: Dalla nostra discussione, credo che egli agisca in modo conscio e razionale, senza sottrarsi alle difficoltà che si trova ad affrontare: ritengo quindi che queste caratteristiche abbiano come denominatore comune l'assenza di paura.

ARAMARZIA: Telime, temo di doverti contraddire: il valoroso Ettore infatti sta scappando, terrorizzato dall'elmo lucente di Achille. Come puoi quindi considerare privo di paura un uomo che fugge?

SOCRATE: Ebbene, analizziamo la situazione: se egli continuasse a correre e Achille non riuscisse a raggiungerlo, quali conseguenze si avrebbero?

ARAMARZIA: Di certo Ettore non morirebbe.

SOCRATE: Senza dubbio. E se questi restasse in vita, cosa accadrebbe?

ARAMARZIA: Credo che l'esito della guerra sarebbe ancora incerto, forse addirittura favorevole ai Teucri.

TELOSIARTE: Non dimentichiamo la sorte di Andromaca e del piccolo Astianatte: senza la protezione di Ettore la moglie sarà ridotta in schiavitù e il figlioletto morirà, gettato dalle mura.

SOCRATE: Entrambi dite il vero. Ma vedete dunque come sarebbe stata dannosa la sua morte, sia per i familiari, sia per l'intera città di Troia?

LAPONTE: Hai proprio ragione, Socrate. Quindi è lecito pensare che Ettore sia scappato non per timore, ma piuttosto perché consapevole delle conseguenze che la sua morte avrebbe provocato.

SOCRATE: Esattamente. Aggiungendo tali considerazioni a quelle precedenti, e tenendo conto che Perseo compie il bene, nonostante sembri agire d'istinto, ricordando Pogotarra il quale per un bene superiore rinuncia alla propria gloria ed infine il primo fratello che rischia la sua stessa vita pur di non contraddire i propri principi politici, cosa possiamo affermare?

TELIME: Che indubbiamente ognuno di loro agisce in virtù di ciò che ritiene di maggior valore.

SOCRATE: Giusto. Quindi vedi Telime come il coraggio non implica l'assenza di paura, ma piuttosto la consapevolezza che qualcosa sia più importante della paura stessa?

ARAMARZIA: Verissimo. Dato che anche lo spettacolo è giunto al termine così come le nostre considerazioni, io direi di allontanarci.

TELIME: Orsù amici, mi parete tutti astemi! Ma non ve lo permetterò! Qui bisogna proprio bere!

LAPONTE: Per Dioniso, concordo!

SOCRATE: Andate senza di me, amici. Credo che per quanto mi riguarda mi recherò al Liceo.

3.1 La guerra di Filippo Barigelletti, Giulio Matteucci, Giulio Riderelli Belli, Luca Sgolastra, IIS *Corridoni Campana*, Osimo, classe 3^AB Classico

Atene, 431 a.C., Guerra del Peloponneso; dopo gli attacchi della flotta ateniese a Corcira e Megara, gli Spartani avanzano devastando le terre dell'Attica e gli Ateniesi sono costretti a ritirarsi entro le Lunghe Mura della città. Socrate cammina in prossimità del Pireo e assiste al rientro di tutte le navi all'interno del porto. Un generale coordina le operazioni e Socrate non perde l'occasione per discutere con lui dell'operazione.

SOCRATE: Generale, cosa causa tutto questo trambusto? Sono forse rimasto all'oscuro degli ultimi avvenimenti?

GENERALE: È evidente, o Socrate, che non conosci affatto le ultime notizie portate dagli ambasciatori... Tutti in città sanno ormai che l'esercito spartano ha invaso l'Attica ed è in marcia alla volta di Atene. E vige l'ordine di cercare rifugio entro le mura.

SOCRATE: Mi erano giunte alcune voci, ma i miei discepoli non mi hanno tenuto informato sulle ultime fasi del conflitto. E per quale motivo una moltitudine di stranieri chiede accesso in città accalcandosi davanti alle porte?

GENERALE: Gli Spartani nella loro avanzata non si sono risparmiati saccheggi, stragi e deportazioni, e si sono lasciati corrompere nell'animo dalla brama di conquista e dall'ardore della battaglia tanto che a causa dei loro delitti e delle loro scellerate azioni innumerevoli innocenti sono divenuti vittime di questa guerra, e affidano la loro salvezza alla pietà della nostra città, ultimo baluardo di difesa.

SOCRATE: Mi sembra dunque di capire, se ho ben seguito il filo del tuo discorso, che il nostro popolo, un tempo fiero dominatore dei mari, naviga, per così dire, in acque difficili e inospitali, per via di questa tempesta scatenata dalla malvagità e dalle barbarie dei nostri nemici.

GENERALE: Proprio così, e chiunque direbbe lo stesso.

SOCRATE: E allo stesso modo, quindi, mi pare di intendere che, giustamente, non vi sono altri responsabili della guerra, se non i capi dell'esercito nemico.

GENERALE: Dici bene, o Socrate.

SOCRATE: Ma ora che ci troviamo d'accordo su questo punto, sono sicuro che tu, che di guerra ti sei sempre occupato, sarai in grado di soddisfare una curiosità che mi tormenta da lungo tempo: per quale motivo gli uomini si trovano a dover combattere?

GENERALE: Anche un bambino potrebbe rispondere che sono molteplici le ragioni che portano popoli diversi a dichiarare guerra. Più volte accade che un sovrano si dia alla conquista di regioni e città, con l'intenzione di rendere forte il suo regno e provvedere al bene dei suoi sudditi, ma allo stesso tempo, di conseguenza, succede spesso che interi popoli si trovino a doversi difendere dalle offensive degli stranieri, in modo per preservare intatto il proprio onore, o, più semplicemente, in modo da salvarsi la vita.

SOCRATE: Sei stato molto chiaro, ma tuttavia è parimenti evidente il fatto che in realtà non hai affatto risposto alla mia domanda: tu mi hai riferito tutte le circostanze e le modalità in cui si svolgono i conflitti e in cui capita che essi nascano. Ma quello che da te voglio sapere, in verità, sono le cause primarie, le ragioni vere e proprie.

GENERALE: Che cosa intendi dire?

SOCRATE: Intendo dire quella che è la cosa più importante: ogni qualvolta una guerra ha inizio, questo accade a causa del susseguirsi di una lunga serie di eventi, fatti ed azioni, che portano lentamente alla rottura di un equilibrio tra parti diverse, dal momento che danno luogo a problematiche che diventano col tempo irrisolvibili.

GENERALE: E dunque?

SOCRATE: E dunque, questo ragionamento non ci porta che ad una e sola conclusione: la guerra è l'incapacità, comune a tutti gli uomini di risolvere problematiche senza adottare soluzioni che ne scaturiscano delle altre nei confronti degli altri. Non sei forse d'accordo?

GENERALE: Sono convinto, o Socrate, che ora stai davvero dicendo il giusto.

SOCRATE: Pertanto credo che possiamo ormai affermare con convinzione che l'avanzata spartana, seppure ingiusta, non possa aver avuto origine in sé, ma si sia posta come ultima soluzione ad un problema più grande.

GENERALE: A che cosa ti stai riferendo?

SOCRATE: Stavo dicendo che la causa di tutto ciò, anche se in modo indiretto, sta proprio nella brama di potere e ricchezza della nostra città, che negli ultimi anni, senza tener conto dei trattati con gli altri popoli, ha portato avanti una politica di conquista sia in mare che in terra, in particolare con gli episodi di Corcira e Megara. Ora ti chiedo, in che altro modo avrebbero potuto gli Spartani porre rimedio all'oltraggio subito dalle loro alleate da parte della nostra flotta?

GENERALE: Non riesco a trovare nessun altro modo, se non un intervento militare.

SOCRATE: Proprio così infatti: sarai quindi ormai d'accordo con me quando affermo una volta per tutte che se ora il nostro popolo si trova a doversi rifugiare di fronte alla marcia di truppe nemiche, non è certo per la malvagità o la scelleratezza dei nostri nemici, quanto piuttosto per una comune incapacità, da parte dei nostri popoli, di soddisfare esigenze varie senza ricorrere alla violenza reciproca.

GENERALE: Su questo concordo pienamente, o Socrate, ma c'è un'altra faccenda che temo che abbiamo lasciato in sospeso.

SOCRATE: E quale?

GENERALE: Se siamo arrivati a considerare la guerra un tratto comune alla razza umana nel suo insieme, per quale motivo dovrebbe, uno chiunque di noi, tentare di porre fine ad attacchi, battaglie, assedi e massacri? E soprattutto, con quali mezzi avrebbe la possibilità di farlo essendo noi mortali tra altri mortali?

SOCRATE: Vedo con piacere che sei già arrivato al nocciolo della questione. Tuttavia, quello che ora mi chiedi è un argomento complesso che necessita di una discussione altrettanto intricata e poco fruttuosa; per giungere dunque a ciò che in verità ci interessa di trovare, cerca di seguirmi per questa via più breve.

GENERALE: Ti seguo, o Socrate.

SOCRATE: Poniamo che, per il capriccio di qualche dio, si abbatta su un popolo prospero e potente un morbo mortale, una di quelle epidemie che di tanto in tanto giungono a guastare le trame delle vite degli uomini. E, allo stesso modo, immaginiamo che in questo morbo inizi a diffondersi tra gli uomini di tutto il paese, partendo prima dalle buie case dei cittadini più poveri, per poi raggiungere persino le splendide dimore delle famiglie più ricche. Mettiamo ancora che, in questo regno antico e lontano, vi sia il migliore dei medici, un guaritore eccezionale, dalla fama proverbiale per le innumerevoli vite salvate, in modo quasi leggendario. Ed ora ti chiedo: se si desse il caso che, nel suo lungimirante ingegno, con i suoi poteri, superiori a quelli di chiunque altro, quest'uomo riuscisse un giorno ad ideare un siero miracoloso, un medicinale che permetta a chiunque sia stato colto dal contagio di guarire una volta per tutte senza nessuna conseguenza, non credi che non esiterebbe un minuto a distribuirlo a chi ne ha bisogno?

GENERALE: Certamente, per Zeus! Soltanto uno stolto farebbe il contrario!

SOCRATE: Bene. Abbiamo appena ammesso, però, che il guaritore, in quanto dotato di incredibile intelligenza e di doti straordinarie, per quel che concerne la scienza medica, è pur troppo l'unico in grado di distillare nella giusta misura questo antidoto sorprendente.

GENERALE: Le cose sembrano stare proprio così, in effetti.

SOCRATE: In tal caso, allora, il nostro salvatore si scoprirebbe all'improvviso in un guaio bello e buono.

GENERALE: E perché mai, o Socrate?

SOCRATE: Non credi che, tra sé e sé, arriverebbe ad un certo punto a considerare ciò: - Se sono l'unico in grado di fronteggiare questo morbo terribile, una volta che avrò iniziato a prodigarmi nelle cure dei miei concittadini, finirò sicuramente per ammalarmi anche io; e di conseguenza, perse tutte le forze nel fisico ed il senno nella mente, sicuramente non sarò più in grado di guarirmi da me. E chi potrà farlo? Di certo non i sani, che di queste cose nulla conosco, né tantomeno i malati, benché ne siano le vittime-.

GENERALE: Per Zeus, non potrebbe non considerare questo aspetto!

SOCRATE: E credo, infatti, che il filo del suo pensiero procederebbe dritto dritto, senza incappare in alcun ostacolo, in questa direzione:- Nessuno mi obbliga a fare dono del bene prezioso di cui dispongo, se voglio salva la vita; se decidessi il contrario invece, incorrerei in rischi e pericoli sempre maggiori, e finirei probabilmente per morire io stesso, e la cosa sarebbe resa ancora più amara e struggente proprio per il fatto che sarei infine ucciso da quel male che per tutta la mia esistenza ho cercato di combattere e debellare con tutte le mie forze e con tutto il mio operato-. Ma ritengo altrettanto plausibile che, soppesata attentamente questa possibilità, dovrebbe finire necessariamente per dire questo: - È ugualmente evidente, tuttavia, che se agissi secondo questo proposito, ovvero quello di impedire che il morbo vinca in alcun modo su di me, che sono il suo più acerrimo nemico, esso non riuscirebbe ad ottenere la sua preda più prelibata, ma otterrebbe comunque la morte di migliaia e migliaia di vittime. E non continuerebbe forse così ad essere il male il vincitore effettivo tra noi, quando io l'avrò lasciato libero di prendersi non una, ma milioni di vittime, senza contrastare il dilagare del contagio per scostarmi al suo passaggio?

GENERALE: O Socrate, credo proprio che ora il nostro ragionamento è finalmente approdato ad una conclusione solida ed intoccabile, dalla quale non può più distaccarsi.

SOCRATE: E dimmi quindi; come dovrebbe finire il discorso del nostro guaritore, dopo tali considerazioni?

GENERALE: Io penso che, a questo punto, il nostro guaritore affermerebbe convinto: - È giusto che io muoia vinto dal male che da sempre combatto, purché riesca infine a fermarlo, e risparmiare da esso il mio paese, i miei concittadini, i miei amici, i miei parenti, la mia famiglia e quanti amo di più al mondo. Ed è questa, la mia vera vittoria.

SOCRATE: Penso anche io che sarebbero queste le parole del nostro personaggio. Temo però, che chiunque passasse di qua dopo averci sentito discorrere poco fa mentre percorreva la via che conduce al porto, avrebbe tutto il diritto di domandare: - Ma che vi ha condotto, dai discorsi che facevate prima, a discutere dei medici e delle malattie?

GENERALE: Sono sicuro che chiunque rimarrebbe stupito di ciò, ma noi avremmo ormai, se ho ben afferrato il vero senso di tutto quello che è stato detto, una bella risposta con cui ribattere.

SOCRATE: E cioè?

GENERALE: Come la malattia della nostra storiella, così la guerra, che, come abbiamo già affermato in precedenza, è una debolezza ed un'incapacità comune a tutti gli uomini di fronte alle difficoltà di porvi rimedio in altra maniera, è anch'essa un morbo mortale, che dilaga ad incredibile velocità una volta che è stato scatenato, causando perdite immani; infatti, chiunque venga coinvolto in un conflitto, viene letteralmente contagiato da esso, in quanto si trova costretto, nella sua umana condizione, a rispondere con altra violenza, la stessa di quel male che lo ha colpito. Infatti la creazione appartiene al divino, mentre l'uomo non può che distruggere. E, pertanto, qualunque uomo, per fermare il contagio e preservare da esso i suoi cari, dovrebbe essere disposto a combattere per l'altrui salvezza, andando incontro al morbo e concedendosi totalmente ad esso. Quanto uno più sia ostile, nei suoi valori, all'idea di guerra, tanto più, allora, il suo va considerato un sacrificio degno d'ogni onore, nel momento in cui accetta di compiere atti ingiusti, che per natura aborra, in vista di un fine maggiore, come unica soluzione.

SOCRATE: Penso veramente che il nostro interlocutore si direbbe più che soddisfatto di una risposta come questa. Ma, tornando al nostro caro, non mi sembra affatto che gli Spartani, nelle loro scorrerie contro gli abitanti dell'Attica, abbiano rispettato questa sorta di principio appena affermato, in quanto il contagio di cui parlavamo, grazie al loro intervento, non è stato limitato, ma bensì diffuso ed incrementato ulteriormente, coinvolgendo nuove terre e nuove persone. È stata invece proprio questa, la loro colpa.

GENERALE: È così, infatti.

SOCRATE: Possiamo asserire, quindi, che esiste un tipo di guerra giusta, ma solo quando essa è necessaria, in modo paradossale, alla sconfitta della guerra stessa, e alla liberazione della nostra razza da questo male?

GENERALE: Senza dubbio!

SOCRATE: E che non va giustificata in alcun caso al mondo, se non in queste specifiche circostanze?

GENERALE: Ora, o Socrate è stato finalmente detto tutto ciò che è giusto!

Un'ultima osservazione riguarda, infine, la motivazione che ha accompagnato in tutto il percorso i giovani autori e le giovani autrici dei tesi filosofici. A questo proposito, in fase di ripensamento metacognitivo sono emersi elementi molto interessanti: l'attenzione ai propri stili di pensiero e di espressione, l'interesse per la condivisione tra pari, il desiderio di ricondurre alle proprie personali esperienze le questioni proposte dai filosofi. Come è facile comprendere, l'aspetto

più arduo per docenti e studenti è stato quello di coniugare il rigore metodologico dell'operazione con la personalizzazione ed attualizzazione delle questioni trattate: in alcuni casi l'urgenza dei problemi personalmente sentiti come tali ha avuto la meglio; in altri casi, invece, è prevalsa la preoccupazione di mantenersi fedeli alla struttura dello scritto dei filosofi - del dialogo platonico ad esempio - di mantenerne l'argomentazione serrata e semanticamente densa. In ogni caso, nello scrivere di filosofia, queste ragazze e questi ragazzi si sono sentiti protagonisti di qualcosa che li ha messi alla prova ed affaticati ma, nel contempo, rinforzati e divertiti, soprattutto che li ha messi di fronte ad una filosofia la quale, come è giusto che sia, non è mai altra rispetto alla vita.

TRADIZIONE E CONTEMPORANEITÀ. GLI STUDENTI MARCHIGIANI INCONTRANO I FILOSOFI

Grazia Gugliormella

Abstract

This article revisits the different phases of application in two Marchigian Lyceums, during Scholastic Year 2015-2016, of the project *Tradizione e Contemporaneità* (*Tradition and Contemporaneity*) set by the Italian Philosophical Society. The interpretation given to this project in a scholastic setting is shown and some considerations about the outcomes of this course are proposed, regarding theoretical knowledge and practical skills acquired by the students.

L'articolo ripercorre le fasi di attuazione in due Licei marchigiani nell'anno scolastico 2015-2016 del progetto *Tradizione e contemporaneità* proposto dalla Società Filosofica Italiana. Viene illustrata l'interpretazione data al progetto in ambito scolastico e si propongono anche alcune riflessioni in merito agli esiti dell'esperienza sotto il profilo delle conoscenze e competenze acquisite dagli studenti.

Introduzione

Nell'anno scolastico 2015-2016, il Liceo Classico e Scientifico *Campana* di Osimo (AN) ed il Liceo Classico *Vittorio Emanuele II* di Jesi (AN) hanno accolto con interesse ed inserito nel loro PTOF il progetto nazionale *Tradizione e contemporaneità* proposto dal Consiglio direttivo, che «prevede l'organizzazione non di conferenze di carattere tradizionale, ma di incontri a carattere seminariale. Gli incontri – orientativamente della durata di due ore e mezzo – sono dedicati all'esame e alla discussione di un testo della tradizione filosofica occidentale, dai presocratici alla contemporaneità. La presentazione del testo e delle questioni in esso sollevate è affidata a due studiosi, chiamati a svolgere due brevi interventi preliminari di non più di 20-25 minuti l'uno. Ai due interventi segue una discussione con tutto il pubblico. Gli studiosi a cui sono affidati gli interventi introduttivi sono docenti liceali e universitari. Negli incontri è ovviamente coinvolto anche un pubblico studentesco (liceale e universitario). Per quanto riguarda gli studenti liceali, è da prevedere, a cura dei loro docenti, una introduzione preliminare al testo oggetto dell'incontro.»¹

Si è dato vita così ad un importante percorso didattico-culturale, che ha coinvolto sette docenti di Filosofia e Storia dei due Licei e più di 350 studenti delle classi quarte e quinte. Il progetto si è sviluppato sia in orario curricolare che extracurricolare.

Se ne vogliono qui ripercorrere i diversi *step* di realizzazione, privilegiando come chiave di lettura la prospettiva degli studenti e rendendo conto anche delle aspettative e dei risultati conseguiti.

La ri-progettazione

La proposta iniziale, mantenuto l'impianto complessivo, è stata adattata alla specificità del contesto esclusivamente scolastico in cui si andava ad inserire ed è stata quindi ripensata in termini di pratica didattica e raccordata con il percorso curricolare. Ciò non ne ha comportato

¹ Cfr. <https://www.sfi.it/267n302/tradizione-e-contemporaneita-letture-filosofiche-programma-annuale-2015-16.html>

un'interpretazione riduttiva o banalizzante; al contrario si è prodotto un valore aggiunto, anche rispetto alla didattica ordinaria, in termini di partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti (docenti, filosofi-esperti, discenti), conoscenze acquisite, competenze attivate e consapevolezza di sé e dei propri processi cognitivi da parte degli studenti.

In particolare si è voluta valorizzare la dimensione dialogica, ragion d'essere del progetto stesso, in una duplice prospettiva: dialogo con il filosofo autore del testo filosofico analizzato, dialogo con i filosofi-esperti chiamati a rispondere ai quesiti formulati dai ragazzi. Alla scelta dei testi² da leggere, avvenuta in base a precisi criteri,³ ha fatto seguito la scansione del progetto in precisi momenti: fase propedeutica in aula,⁴ attività degli studenti organizzati in gruppi di lavoro in parte in aula, in parte domestica,⁵ verifica in classe del lavoro svolto ed elaborazione collegiale dei prodotti ottenuti,⁶ fase in presenza,⁷ restituzione conclusiva.⁸

Le prime reazioni

Definito il progetto nelle sue linee generali, finalità e articolazione, la lettura del testo, attività qualificante dell'esperienza che si andava a realizzare, è stata preparata da una lezione di tipo frontale dedicata alla presentazione della figura dell'autore. Non si è voluto con ciò condizionare la spontaneità e l'immediatezza dell'avvio del dialogo ideale con il filosofo e, sul piano metodologico, venir meno all'utilizzo del testo come fonte, quanto piuttosto fornire alcune fondamentali coordinate di orientamento. Questa la ragione teorica, alla quale se ne è affiancata un'altra di carattere, si potrebbe dire, psicologico: creare precondizioni rassicuranti volte a superare l'iniziale diffidenza manifestata dagli studenti.

La prima reazione è stata infatti di perplessità e timore, stati d'animo dettati dal persistere in loro dello sguardo proprio del senso comune e sintetizzabile nell'equazione: testo filosofico=testo ostico se non indecifrabile. Tale atteggiamento veniva rafforzato, inoltre, da alcuni elementi: il testo andava letto nella sua interezza in tempi ragionevolmente brevi e in assenza di un corredo di note esplicative presenti nelle antologie filosofiche ad uso didattico, cui lo studente-lettore è avvezzo. È pur vero che la frequentazione dei testi viene introdotta fin dal primo anno di studio della filosofia, ma spesso nella modalità di testo-supporsi ad una precedente

² I testi scelti sono stati i seguenti:

- David Hume, *Sul suicidio* in Hume, *Opere filosofiche*, Vol. 3 (a cura di E. Lecaldano), Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 585-594;

- David Hume, *L'immortalità dell'anima* in Hume, *Opere filosofiche*, Vol. 3 (a cura di E. Lecaldano), Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 575-584;

- David Hume, *Estratto di un trattato sulla natura umana* in Hume, *Opere filosofiche*, Vol. 3 (a cura di E. Lecaldano), Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 679-688;

- Simone Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, Adelphi, Milano 1983;

- Paul Ricoeur, *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, Morcelliana, Brescia 1993.

³ Si è tenuta presente innanzi tutto la rilevanza filosofico-culturale delle opere, ma si sono considerate anche la loro brevità e relativa accessibilità per gli studenti al fine di evitare invasive e ridondanti mediazioni da parte dei docenti.

⁴ Presentazione agli studenti del progetto ed esplicitazione di finalità ed obiettivi di apprendimento disciplinare e trasversali; raccolta di osservazioni, richieste e monitoraggio delle aspettative degli studenti, definizione delle consegne ed organizzazione dei gruppi di lavoro; introduzione all'autore e al testo mediante lezione frontale; presentazione della scheda di analisi ed avvio del lavoro di lettura.

⁵ Prosecuzione e completamento della lettura orientata della scheda di analisi del testo e sua compilazione.

⁶ Confronto tra i diversi esiti del lavoro svolto ed elaborazione dei quesiti da rivolgere ai filosofi-esperti.

⁷ Incontro-dialogo con i filosofi-esperti. Si riporta il calendario di tutti gli incontri.

– Jesi, 18 dicembre 2015: Pensieri intorno ai *Saggi* di David Hume: *Sul suicidio*, *L'immortalità dell'anima* (Orlando Franceschelli, Università di Macerata - Bianca Maria Ventura, Presidente SFI sezione di Ancona);

– Osimo, 21 gennaio 2016: Simone Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale* (Carla Danani, Università di Macerata - Giulio Moraca, socio SFI e già docente presso il Liceo Classico *Perticari* di Senigallia);

– Osimo, 19 febbraio 2016: David Hume, *Estratto di un Trattato sulla natura umana* (Omero Proietti, Università di Macerata - Stefano Sassaroli socio SFI e docente presso il Liceo Classico *Vittorio Emanuele II* di Jesi);

– Osimo, 17 marzo 2016: Paul Ricoeur, *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia* (Francesca Brezzi, Università di Roma Tre - Giancarlo Galeazzi, Presidente onorario SFI sezione di Ancona).

⁸ Confronto-dibattito e ripensamento in aula sull'attività svolta.

trasmissione dei contenuti da parte del docente e quindi inserita in una procedura di tipo deduttivo, più che induttivo. Invece, in questo caso, si trattava di realizzare un'operazione più matura, vivere cioè una vera esperienza filosofica, attraverso l'inserimento del lettore direttamente nella dimensione testuale.

L'atteggiamento assunto dai ragazzi conferma come, nella attuale realtà scolastica e a partire dai libri di testo e dagli strumenti tecnologici⁹ ampiamente utilizzati, prevalga la tendenza alla semplificazione riduttiva, che atrofizza e non irrobustisce la struttura cognitiva degli studenti, anestetizzandone anche la reale capacità di coinvolgimento emotivo. In tale contesto la complessità del testo filosofico può apparire quasi come una fortezza inespugnabile. Il problema che dunque è emerso nell'immediato è stato quello della resistenza a confrontarsi con la complessità, ormai quasi riflesso condizionato del comportamento dei nostri ragazzi.

Le aspettative

All'iniziale irrigidimento sono poi gradualmente subentrati la *curiositas* e il desiderio di cimentarsi in percorsi inusuali attraverso la sperimentazione di qualche cosa di nuovo, "inclinazioni naturali" nei giovani, che il docente ha il dovere di alimentare costantemente. Si è venuto a creare un clima di interessata attesa e ai docenti è stata accordata una sorta di fiducia con riserva illuminata dalla incipiente consapevolezza che misurarsi con un'attività considerata difficile forse poteva rappresentare un'esperienza interessante e costruttiva. Proprio questa disposizione psicologico-emotiva può costituire un terreno fertile da coltivare con cura ed attenzione per non disperdere le grandi potenzialità che i giovani possiedono e che spesso risultano offuscate, o addirittura compromesse, da un conformismo metodologico-didattico tanto rassicurante per il docente quanto sterile per i destinatari dell'insegnamento.

Le aspettative degli studenti, sia di apertura sia di cautela, hanno riguardato certamente i contenuti con cui si accingevano a confrontarsi, ma soprattutto le procedure percepite come diverse ed insolite. La sfida infatti è stata proprio questa: proporre un percorso nello stesso tempo predefinito con rigore nei suoi passaggi, ma inesplorato e quindi denso di incognite, da vivere come scoperta di qualche cosa di altro da sé, ma anche, direi soprattutto, come esperienza di se stessi, delle proprie capacità e delle proprie forze a partire dall'incontro con la voce del filosofo autore dell'opera da leggere ed analizzare.

Le fasi di realizzazione: difficoltà e punti di forza

Avviata in classe, la lettura è proseguita in modo autonomo, anche se guidata da una puntuale scheda di analisi¹⁰ articolata in campi a difficoltà crescente e funzionali ad un progressivo lavoro di approfondimento, efficace strumento grazie al quale i ragazzi non sono stati lasciati del tutto soli di fronte alla parola filosofica, ma sono stati messi in grado di interpellarla in modo corretto. In questa fase si è preferito, come già evidenziato, evitare una sistematica mediazione del docente proprio per lasciare piena libertà agli studenti e non condizionarne la spontaneità di approccio al testo.

Il docente è intervenuto solo in un secondo momento per rafforzare il filo del dialogo con l'autore che in alcuni momenti ha rischiato pericolosamente di spezzarsi.

Infatti non sono mancate le difficoltà prontamente segnalate dai giovani lettori. Le più ricorrenti hanno riguardato in particolare il repertorio lessicale specifico di ciascun autore ed alcuni

⁹ Lungi dal voler assumere un anacronistico atteggiamento luddista nei confronti dell'utilizzo delle nuove tecnologie in ambiente scolastico, si vuol qui semplicemente evidenziare il rischio, che a volte si corre, di invertire il rapporto tra mezzo e fine. Non bisogna dimenticare che le tante modalità di presentazione e rielaborazione dei contenuti disciplinari, che gli strumenti digitali consentono di realizzare, sono aspetti formali che non dovrebbero prevalere sul merito di ordine contenutistico.

¹⁰ <https://sfiancona.wordpress.com/le-nostre-iniziative/progetti-per-le-scuole-2015-2/progetti-per-le-scuole-2015/materiali-di-consulazione/>; <https://sfiancona.files.wordpress.com/2015/10/scheda-di-lettura.pdf>.

nodi concettuali che la stessa scheda di analisi consentiva di individuare. La concezione di rivelazione e di utopia, la distinzione tra «sogno» e «ideale»¹¹ in Simone Weil, la dimensione della fede in Dio «a dispetto del male»¹² ed il senso profondo del «pensare di più e altrimenti»¹³ il male in Paul Ricoeur hanno impegnato a fondo gli studenti.

È stato questo uno dei passaggi decisivi, durante il quale diventava fondamentale riuscire a rimotivare i ragazzi sul piano psicologico ed emotivo, proponendo l'attività anche come una sorta di sfida cognitiva.

Nel corso di questa fase, gli studenti hanno autonomamente costruito ed adottato anche propri strumenti e strategie,¹⁴ che facilitassero il lavoro di comprensione ed interpretazione; grazie ad essi il rapporto con il testo, superate le asperità iniziali, si è sviluppato in modo sempre più consapevole e sicuro.

Particolarmente interessante è stato poi il confronto tra i diversi gruppi avvenuta in classe a lettura ultimata. Gli studenti, riportando i risultati del lavoro svolto, hanno in parte condiviso idee ed interpretazioni, convergendo su alcune posizioni, ma hanno sperimentato anche l'esperienza della diversità di vedute, allargando ciascuno il proprio orizzonte in maniera stimolante per tutti. Il momento dello scambio è stato vissuto in modo estremamente attivo e coinvolto e la discussione è stata animata, addirittura accesa. Si riporta, a tal proposito, un interessante quesito frutto di un elaborato e vivace scambio di idee ed espressione di quell'ansia di certezze che caratterizza l'età adolescenziale congiunta ad un tipico slancio verso il fare.

Dal punto di vista di Ricoeur ogni tentativo di definire il male sembra rivelarsi fallimentare: «La saggezza non consiste forse nel riconoscere il carattere aporetico del pensiero sul male?».¹⁵ Se anche l'ultimo tentativo messo in atto per rendere possibile una riflessione sul male ci conduce a riconoscere una volta di più il carattere aporetico della riflessione sull'enigma del male - «l'enigma è una difficoltà iniziale [...], l'aporia è una difficoltà terminale, prodotta dal lavoro stesso del pensiero; questo lavoro non è abolito, ma incluso nell'aporia.»¹⁶ - dobbiamo rassegnarci e sospendere definitivamente ogni sforzo di comprensione? È possibile continuare a confrontarsi nella ricerca di una definizione del male? Anche se Ricoeur è giunto ad una conclusione chiara in merito, può continuare ad essere una sfida per la speculazione? È possibile realmente di fronte al male realizzare concretamente «la convergenza tra pensiero, azione (in senso morale e politico) e una trasformazione spirituale dei sentimenti»?¹⁷

Altrettanto animata è stata la riflessione condivisa sulla nozione di libertà in Weil, tema particolarmente caro ai ragazzi, che tendono ad interpretarla come assenza di impedimenti, condizione da vivere qui ed ora, più che come orizzonte da perseguire con sforzo ed anche qualche rinuncia. Il confronto ha condotto gli studenti ad interrogarsi criticamente su se stessi, sul proprio modo di agire sul piano interpersonale e sociale, a considerare possibilità nuove e insospettite.

Il dialogo in presenza: la parola ai ragazzi

Dal confronto-dibattito sono emersi gli spunti per la definizione delle domande da rivolgere ai filosofi-esperti, momento piuttosto complesso sia dal punto di vista contenutistico che formale. Si trattava infatti di dare sostanza alle intuizioni magari acute, ma a volte confuse, sollecitate dalla lettura del testo, e conferire rigore e coerenza alla forma del quesito stesso. Autentico

¹¹ Cfr. Simone Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, Adelphi, Milano 1983, p. 75.

¹² Cfr. Paul Ricoeur, *Il male. Una sfida alla filosofia e alla teologia*, Morcelliana, Brescia 1993, p. 54.

¹³ Cfr. Paul Ricoeur, *ivi*, p. 7 e p. 47.

¹⁴ Gli strumenti maggiormente utilizzati sono stati i seguenti: mappe concettuali per la ricostruzione della struttura argomentativa dei passaggi fondamentali del testo e tabelle sinottiche per confrontare i diversi significati che alcuni concetti-chiave assumevano nel corso della trattazione ed in riferimento ad altri autori.

¹⁵ Paul Ricoeur, *ivi*, p. 46.

¹⁶ Paul Ricoeur, *ivi*, p. 48.

¹⁷ Paul Ricoeur, *ivi*, p. 47.

esercizio filosofico, se è vero che l'interrogare costituisce il cuore dell'esperienza filosofica e che la consapevolezza della modalità della sua costruzione rappresenta il primo passo verso l'acquisizione di una valida competenza teoretica.

I quesiti hanno riguardato sia alcuni passaggi e categorie fondamentali del testo in questione, sia la personalità ed il pensiero dell'autore.¹⁸ In particolare gli studenti infatti hanno espresso l'esigenza di ampliare la conoscenza di aspetti pregnanti del vissuto del filosofo, mostrando così di aver ben compreso il profondo intreccio che lega vita e pensiero, soprattutto in alcune grandi figure, come evidenziano diverse osservazioni formulate dei ragazzi.¹⁹

Alla luce di ciò si può affermare che l'analisi del testo non è stata solo un'operazione tecnica, più o meno raffinata, volta a rafforzare le capacità ermeneutiche del lettore, quanto un'esperienza intensa anche sul piano emozionale ed esistenziale: è stata aperta una finestra su un mondo di idee vissute che, facendo da specchio agli studenti, hanno avuto risonanza nella loro dimensione interiore. Ad un'attenta lettura le domande poste suggeriscono che qualche cosa è avvenuto in una dimensione più profonda rispetto a quella dell'apprendimento, qualche cosa è stato mosso all'interno di una sfera non solo strettamente cognitiva, ma affettiva. Molto significativi sono, a tal proposito, gli interrogativi sollevati dall'analisi del testo di Hume²⁰ sul suicidio, il cui tenore dimostra con tutta evidenza che i ragazzi sono stati condotti ad interpellarsi con serietà su un tema che turba la coscienza, calandosi con grande sensibilità nel cuore del problema.²¹

Dunque, si è trattato di un passaggio decisivo in termini di efficacia pedagogico-didattica, perché si è andati oltre quel senso di lontananza, se non estraneità, che a volte caratterizza il

¹⁸ I quesiti sono stati organizzati secondo ambiti tematici:

- contestualizzazione;
- figura del filosofo;
- approfondimento di alcune categorie chiave dell'opera;
- ambito gnoseologico-epistemologico, teologico-speculativo, etico-sociale e politico a seconda dell'autore considerato;
- confronto con il filosofo ed altri autori;
- attualizzazione.

¹⁹ Si riportano a titolo di esempio alcuni quesiti messi a punto dagli studenti.

- Un aspetto particolarmente interessante di Simone Weil riguarda le scelte compiute nel corso della sua vita. Cosa l'ha spinto a rinunciare alla sua condizione agiata per immedesimarsi in modo così concreto e radicale con gli oppressi?
- Simone Weil si è lasciata morire di fame per solidarietà con coloro che lottavano per la propria vita; non è una contraddizione che lei non abbia avuto cura della sua vita? Il suo essere donna e quindi la sua sensibilità femminile potrebbero aver influito in qualche modo sul suo pensiero filosofico caratterizzato dalla solidarietà e dall'attenzione verso gli ultimi?
- La fede religiosa di Ricoeur e la sua esperienza personale quanto hanno influito sulla decisione di occuparsi del tema del male e sull'interpretazione che ne è derivata?
- L'analisi speculativa del problema del male ha rappresentato per Ricoeur un'occasione di elaborazione del proprio vissuto doloroso? Lo ha aiutato a superare sul piano personale ed esistenziale gli eventi luttuosi che hanno segnato la sua vita?
- È possibile stabilire una connessione tra Ricoeur e la figura biblica di Giobbe?
- Potrebbe Ricoeur stesso essersi immedesimato in un'analogia situazione esistenziale ed aver rivolto a Dio la domanda: «Perché io?», Cfr Paul Ricoeur, *ivi*, p. 20. Disponiamo di scritti del filosofo o testimonianze che potrebbero confermare un'ipotesi di questo tipo?

²⁰ Hume, *Sul suicidio* in Hume, *Opere filosofiche*, Vol. 3 (a cura di E. Lecaldano), Laterza, Roma-Bari 1987, pp. 585-5

²¹ - Legittimando il suicidio, Hume si preoccupa solo di affermare un diritto alla libertà individuale oppure si preoccupa anche dell'impatto che il suicidio può avere su coloro che conoscevano la persona che si è tolta la vita?

- Se invece di scegliere il suicidio, nelle difficoltà e nelle sofferenze, gli uomini si facessero forza confrontandosi a vicenda ed essendo solidali l'uno con l'altro, questa non sarebbe una soluzione più dignitosa alla sofferenza?

- Perché Hume crede che il suicidio sia un fatto privato quando oggi si pensa che sia più un fatto che riguarda la società?

- Hume afferma, e ne ha tutte le ragioni, che nessun uomo si è mai privato della vita se non quando questo si è reso necessario da un'intollerabile miseria della vita stessa, ma in tal caso egli arriva addirittura ad elogiare il suicidio come espressione della libertà dell'uomo sulla propria vita. Non bisognerebbe anche considerare la possibilità di miglioramento e di recupero di forza vitale?

- Quali sono quei mali tanto irrimediabili ai quali esiste la sola drastica soluzione del suicidio?

- È davvero utile privarsi di ciò che ti rende ciò che sei?

rapporto tra il giovane e lo studio della filosofia praticato in aula, percepito come altro rispetto a se stessi e alla propria vita. È soprattutto in questo aspetto che può essere rintracciato uno dei punti di forza dell'esperienza realizzata nei confronti di altre situazioni progettuali altrettanto meritevoli e didatticamente appropriate: esser riusciti a vivere il testo come parola viva con cui interagire per scoprire anche qualche cosa di sé, piuttosto che come materiale inerte da assimilare in modo più o meno meccanico.

Inoltre, come si evince dalle domande di attualizzazione, gli studenti sono stati in grado di cogliere la persistenza nel tempo delle problematiche affrontate nei testi considerati. Alcune pagine di Simone Weil²² hanno parlato ai nostri giovani un linguaggio di sconcertante attualità al punto tale da suscitare sorpresi commenti ed interrogativi: "Quanto dice Simone Weil sembra scritto ora", "Ma come è riuscita a descrivere tanti anni fa una situazione che sembra la nostra?". La lettura di quel testo dunque ha consentito di dare voce consapevole alle inquietudini dei nostri giovani, il timore del domani, la condizione di dipendenza dalla quale sembra impossibile affrancarsi, l'inquietudine di una prospettiva incerta e umanamente impoverita.

Allo stesso modo le opere di Paul Ricoeur e, ancora una volta, di David Hume, diversissime per contenuto e stile, hanno fatto emergere domande perenni riguardanti il senso della vita e della morte, la legittimità o meno del suicidio - o, per esprimersi in termini attuali, della morte assistita - la natura teoreticamente inafferrabile del male, l'enigma del dolore, temi di grande complessità e spessore rispetto ai quali gli studenti hanno mostrato straordinaria sensibilità.

A questi e ad altri interrogativi hanno risposto i filosofi-esperti in occasione di una serie di incontri che hanno visto incrociarsi diversi piani dialogici. In alcuni casi gli studenti sono stati in grado di interagire con i filosofi esperti, sollecitandoli ad ulteriori precisazioni ed approfondimenti e mettendo in gioco anche un proprio bagaglio di conoscenze. Interessanti confronti sono stati sviluppati tra Ricoeur, Agostino, Schopenhauer, Kierkegaard e Jonas, riguarda ad esempio la natura e la presenza di Dio ed il tema della fede.²³

²² Questi i passaggi del testo di Simone Weil che hanno destato maggior sconcerto e stupore nei ragazzi, perché loro stessi si sono resi conto che veniva data limpida voce alle inquietudini profonde che percorrono, forse confusamente, il loro sentire.

«Il lavoro non viene più eseguito con la coscienza orgogliosa di essere utili, ma con il sentimento umiliante e angosciante di possedere un privilegio.» Cfr Simone Weil, *ivi*, p. 11.

«Viviamo in un'epoca priva di avvenire. L'attesa di ciò che verrà non è più speranza, ma angoscia.» Cfr Simone Weil, *ivi*, p. 12.

[...] «Mai l'individuo è stato così completamente abbandonato a una collettività cieca, e mai gli uomini sono stati più incapaci non solo di sottomettere le loro azioni ai pensieri, ma persino di pensare. [...] Viviamo in un mondo dove nulla è a misura dell'uomo; c'è una sproporzione mostruosa tra il corpo dell'uomo e le cose che costituiscono attualmente gli elementi della vita umana; tutto è squilibrio.» Simone Weil, *ivi*, p. 108.

«[...] la scienza è sovrana, il macchinismo invade a poco a poco tutto l'ambito del lavoro, le statistiche assumono un'importanza crescente.» Simone Weil, *ivi*, p. 109.

²³ - Riflettendo su questo saggio di Ricoeur, il punto di riferimento necessario è stato Sant'Agostino, il quale ha affrontato il problema del male giungendo comunque ad una conclusione definitiva: il male come sostanza non esiste, esiste però come possibile conseguenza della scelta libera dell'uomo. La differenza tra Agostino e Ricoeur può consistere nel diverso rapporto che intercorre, secondo i due filosofi, tra ragione e fede?

- Perché la constatazione dell'esistenza del male nel mondo per Schopenhauer è prova inconfutabile dell'assenza di Dio, mentre per Ricoeur l'esperienza sofferta del male diventa occasione per rafforzare la relazione con Dio nell'«impazienza della speranza»? Cfr. Paul Ricoeur, *ivi*, p. 53.

- Perché Schopenhauer, che nella sua filosofia lascia spazio ad una visione irrazionale della realtà, arriva ad una conclusione logicamente consequenziale circa le implicanze teologiche della presenza del male, mentre Ricoeur, nonostante il suo profondo impegno speculativo per cercare una soluzione razionale alla problematica del male, giunge a constatarne l'impossibilità e ribadisce la sua posizione di uomo di fede?

- Il credere in Dio "a dispetto del male, [...] credere in Dio *nonostante*" può essere ricondotto al carattere paradossale e contraddittorio della fede di cui parla Kierkegaard? Cfr. Paul Ricoeur, *ivi*, p. 54.

- In che termini si può stabilire una relazione tra il pensiero di Ricoeur e la riflessione sviluppata da Jonas sulla natura ed il ruolo di Dio? Quale potrebbe essere la posizione di Ricoeur rispetto alla tesi di Jonas secondo cui «Concedendo all'uomo la libertà, Dio ha rinunciato alla sua potenza»? Cfr. Hans Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz*, Il melangolo, Genova, 1989.

La riflessione sul processo e i risultati ottenuti: un bilancio

Il progetto ha visto come fase finale una riflessione metacognitiva che ha accompagnato il momento della restituzione. Grazie ad essa gli studenti, ripercorrendo le operazioni ed i processi messi in essere sul piano metodologico e dell'apprendimento, hanno conquistato una discreta consapevolezza delle strategie attivate per superare gli snodi più impegnativi, hanno misurato capacità di analisi, attitudini interpretative e critiche assumendo quella disposizione autovalutativa che ha conferito all'intero percorso vera e propria completezza pedagogico-didattica. I risultati raggiunti sono dunque decisamente positivi sotto diversi profili.

Dal punto di vista contenutistico, l'essersi confrontati con autori generalmente trascurati dai programmi scolastici - è il caso di Simone Weil e di Paul Ricoeur – o con aspetti meno noti del pensiero di un autore più familiare – l'immortalità dell'anima e il suicidio in Hume – ha fornito agli studenti una stimolante ricchezza di prospettive, nuove piste da esplorare e spunti di approfondimento che sono stati sviluppati autonomamente. In diversi casi gli studenti hanno dedicato la tesina per l'Esame di Stato a figure ed argomenti affrontati nell'ambito del progetto,²⁴ le cui istanze hanno quindi continuato ad operare efficacemente anche oltre la sua conclusione.

Sul piano metodologico, il progetto, del tutto coerente con diverse competenze chiave di cittadinanza,²⁵ ha interagito con il percorso ordinario ponendosi non come percorso estrinseco e parallelo, ma come esperienza ermeneutica e dialogica finalizzata al rafforzamento di competenze disciplinari e trasversali solitamente perseguite attraverso il lavoro quotidiano in classe.

Sul piano psicologico, l'incontro con il filosofo-autore, che scrive parole che mantengono ancora intatte una grande attualità e una capacità di coinvolgimento, e quello con il filosofo-esperto, che parla ed interagisce direttamente con i ragazzi, hanno prodotto emozione ed una spinta motivazionale in più.

Il bilancio non deve trascurare alcune criticità riguardanti generalmente aspetti organizzativi sia di carattere generale, come la difficoltà a conciliare il rigido orario scolastico con le esigenze di realizzazione del progetto che richiedevano tempi maggiormente distesi, sia, in alcuni casi, all'interno dei gruppi di lavoro nella distribuzione di ruoli e compiti. Niente di strutturale ed insuperabile, dunque, e che possa costituire impedimento ad una nuova edizione del progetto, da realizzarsi sulla base della precedente positiva esperienza e di una più avvertita consapevolezza.

²⁴ Si riportano alcuni esempi. *Simone Weil rivoluzionaria e mistica*, tesina dedicata quasi esclusivamente alla figura e al pensiero di Weil in stretto raccordo con il contesto storico; *L'impegno delle donne nel Novecento tra lavoro e cultura*, in cui è stata approfondita in particolare l'esperienza del lavoro in fabbrica di Simone Weil; *Il male. I lager nazisti ed i gulag sovietici*, tesina a contenuto prevalentemente storico nella quale tuttavia è presente una sezione dedicata alla riflessione teorica sul male in Arendt e Ricoeur.

²⁵ Cfr. archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf. In particolare si sottolinea la congruità tra le modalità di svolgimento del progetto e le competenze Imparare ad imparare, Collaborare e partecipare, Risolvere problemi e Acquisire e interpretare l'informazione.

BELLEZZA DELLE DONNE, BRUTTEZZA, E ALTRO: UNA SINTETICA DIGRESSIONE

Nicla Vassallo¹

La bellezza, senza dubbio, non fa le rivoluzioni. Ma viene un giorno in cui le rivoluzioni hanno bisogno della bellezza.

Albert Camus

Abstract

Here I try to clarify, from a philosophical point of view, the meaning of the internal and external beauty of women. In order to do that, I consider some alleged ugliness of both heterosexual men and heterosexual women, as well as the ugliness of violence, which especially emerges in relation to the contraposition between the Western culture and the Islamic culture. I hope this short digression can be useful to connect philosophy to the everyday life, in order to problematize the beauty of women in different ways, as it is may be considered by any layperson. From a methodological point of view, during the development of the paper, I do not hesitate to recur to other no philosophical fields. And I am confident that my attempt to face in this manner the theme of the beauty of women could have some good implications for didactical researches.

Keywords

Beauty, Women, Violence, Western culture, Islamic culture.

Se nell'attualità quotidiana emergono spesso le donne belle, la filosofia tratta ben poco della questione, né la problematizza, seppur dovrebbe per diverse ragioni e in diversi settori (non solo in estetica), anche per non assumere, quale scontata, una certa quotidianità, e non creare in tal modo il solito, deprecato divario tra vita comune e vita intellettuale. Certo, occorre una certa dose di coraggio, poiché si può venire sempre imputati di mera divulgazione spicciola o di agganci con materie (per esempio, la letteratura) e con fattori (per esempio, fatti di cronaca) che alla filosofia italiana poco sono sinora interessati. Provo così, qui, di seguito a condurre un esperimento, nella speranza che sollevi problematiche rilevanti, meritevoli di una discussione maggiormente minuziosa, anche nell'ambito e a favore della ricerca didattica.

1.

Il problema di cosa sia la bellezza, in cosa consista la sua natura, rimane uno dei più filosoficamente dibattuti, anche perché, assieme a conoscenza, giustizia, bontà e verità viene annoverato tra i principali valori dell'esistenza umana. Problema complesso soprattutto in quanto, benché lo si associ troppo spesso ed esclusivamente alle opere d'arte, in realtà molti eventi, fatti, oggetti del mondo possono venir definiti belli, o brutti.

Senz'altro la bellezza è parte integrante delle nostre vite e dei nostri vissuti, al pari della bruttezza. Che la si esperimenti in modo valido o invalido ha una sua importanza determinante,

¹ Professore Ordinario di Filosofia Teoretica.

ma il punto da cui partire è che la si sperimenti con forza e intensità. Certo, abbiamo attraversato momenti storici in cui il disprezzo per la bellezza (per esempio, in una cultura prepotentemente puritana) ha dominato, in virtù della convinzione che la bellezza conduce al piacere e che il piacere non sia da provarsi. Invece, nell'antica Grecia imbevuta di platonismo, l'eros conduce alla conoscenza e alla bellezza.

Inoltre, occorrerebbe comprendere se la bellezza sia oggettiva o soggettiva, ovvero se chi avanza la pretesa di giudicare il bello (o il brutto) sa davvero giudicare in modo equo, utile non solo per se stesso, bensì valido per tutti coloro che sanno giudicare, oppure se una simile pretesa rimane tale e, alla fin fine, termina col concretizzarsi in un soggettivismo egoista da bar, del tipo "è solo bello quanto piace a me". In quest'ultimo caso, dove finisce l'indispensabile condivisione umana della bellezza, e cosa garantisce al soggettivista egoista di non equivocare ciò che ritiene bello con ciò che a tutti gli effetti risulta oggettivamente (o intersoggettivamente) brutto?

Per di più, bisognerebbe comprendere se ogni nostro giudizio sulla bellezza necessiti di facoltà cognitive intellettuali elevate, che purtroppo non tutti coltivano, oppure rimanga dipendente dai nostri cinque sensi, capaci di cogliere la materialità della bellezza, spesso senza le potenzialità di procedere oltre.

Lascio qui sospesi i tanti problemi sulla bellezza, che meriterebbero un corposo volume, e forse ben più di uno. Vi ho dedicato un cenno, solo nel tentativo di esplicitare la complessità della tematica, tematica che da qui in avanti concernerà la bellezza delle donne e la loro indipendenza nell'essere belle, esteriormente e interiormente.

2.

Dacia Maraini ci rammenta in modo terso e drammatico:

Purtroppo, nel nostro oggi, è spesso ancora presente il retaggio dei limiti imposti nel tempo alla libertà femminile, ancora presenti sono discriminazioni e misoginie... Basta dare uno sguardo anche distratto alle statistiche sulla depressione; basta pensare all'assenza per le donne di una vera libertà del desiderio sessuale, rappresentata in un sistema di segni e di immagini tutto al maschile.... Le ingiustizie continuano e il mondo inventa costantemente nuovi modi di discriminare le donne. Anche nei paesi più avanzati e che si pretendono evoluti dal punto di vista del rapporto fra i sessi. Non sto parlando dell'Africa con i suoi 2 milioni di bambine infibulate ogni anno, o dei paesi dell'Est che esportano schiave sessuali come fossero beni di scambio dei più comuni quali patate e pomodori, o anche di quei paesi arabi che impongono il velo e la segregazione alle loro donne, e si tengono fedeli ad una legislazione razzista e sessista come quella che permette la lapidazione delle adultere. Parlo dell'Europa e delle sue donne emancipate e ormai partecipi a pieno diritto di tutte le professioni. Il fatto è che, a detta dei più, le donne nei paesi europei hanno conquistato parità di fronte alle leggi. Lo si dichiara in ogni occasione. E in effetti di parità si tratta, ma sulla carta. Nella vita quotidiana questa parità è spesso un sogno. Nonostante i diritti civili conquistati: il diritto di famiglia, il diritto agli studi, il diritto alla carriera, ci sono ancora moltissime discriminazioni che vengono imposte da una parte e subite dall'altra come "naturali". Molte ingiustizie, cacciate dalla porta, sono rientrate dalla finestra sotto altre forme più subdole, più nascoste e mascherate. Da noi non si impone il burqa per rendere invisibile e silenziosa la donna, ma si trasforma il corpo femminile in linguaggio pubblicitario, togliendole, con l'illusione della libertà sessuale, la parola.... Siamo libere di spogliarci, di esibirci, di suscitare pubblicamente il desiderio maschile: non è davvero una conquista? Ma in questa luccicante libertà esiste una trappola che spesso le donne non distinguono: il corpo femminile si è trasformato in puro linguaggio di scambio. Il venditore parla al compratore attraverso un codice che è fatto di immagini di corpi femminili più o meno svestiti, più o meno esibiti, più o meno deificati. È il linguaggio della seduzione interessata: quella che ti fa sognare paradisi dell'eros per venderti un dentifricio, un'automobile, una birra... Così scopriamo che la discriminazione sessuale, cacciata via dal sistema legislativo, dalla pratica scolastica, dalla deontologia familiare, ritorna in forma di fantasia erotica della compravendita. Lì dove i ruoli sono duri a morire, lì dove il razzismo trionfa nutrendosi dei fantasmi di una femminilità arbitraria e mistificatoria, irreali e disprezzata (Maraini 2005, pp. 49-54).

In ambito prevalentemente eterosessuale, la nostra società corrisponde ormai a una *“raunch culture”*, oscena e volgare, come attesta Levy (2005), ove a contare rimane una falsa bellezza esibita a ogni costo, ove troppe donne debbono rendersi desiderabili, e così si ostentano con sconvenienza, accordando al proprio corpo (e la mente? la conoscenza di sé? la bellezza interiore?) accezioni porno-soft o porno-hard, mercificando, per apparire, non per essere, il proprio corpo e quello di altre donne, reputando la propria bellezza, sensualità, sessualità in funzione dell’assenso, del compiacimento, della gratificazione maschile, come se queste donne volessero ancora oggi risultare le migliori nemiche di se stesse. Quale bellezza esteriore e quale interiore, quale conoscenza di sé, quale indipendenza vivono quotidianamente costoro? Il loro adeguarsi alla standardizzazione di quest’epoca (o di altre) non giova al recepire la propria bellezza, né esteriore, né, meno che mai, interiore.

Sempre prevalentemente in ambienti eterosessuali, non si registrano forse frasi quali *“una donna dopo i quarant’anni è da rottamare”*? Parecchie donne temono ciò. E in effetti vengono rottamate dal proprio uomo: già troppe donne a una certa età non risultano ai più esteriormente belle, e alla loro bellezza interiore si bada ben poco. Non solo. In proposito, rimane indicativa un’attestazione di Isabella Rossellini: *«È la crema la star, dicevano, non Isabella Rossellini. Mi mandarono tanti di quei fiori per il mio quarantesimo compleanno. Mi resi subito conto di essere morta... Avevo quarant’anni. Ero nel mio momento migliore. Sapevo chi ero. Era questo che le donne volevano più che un rossetto o un ombretto o una crema. Mi hanno licenziata perché ero forte»* (cfr. Ensler 2005, pp. 65-66).

Stando ad alcuni conservatori, tali discriminazioni, riguardo alla bellezza e alla supposta sfioritura di essa, non devono venir valicate, nell’ottica di una rivalutazione del patriarcato, al fine di conferire nuovamente il corretto peso alla mascolinità degli uomini, uomini belli, a qualsiasi età, poiché sempre motivati da desideri di azioni, combattività, eterosessualità, mentre la bellezza delle donne rimarrebbe più fragile, più esteriore e legata a smanie maschili.

Tali desideri maschili andrebbero anzi rafforzati (cfr., per esempio, Zemour 2006), perché ormai, e sempre più, il vecchio stereotipo dell’Occidente *“debole”* e *“decadente”*, rispetto a culture altre – basti pensare a quella musulmana – viene misurato in termini di forza animalesca e assenza di razionalità – bellezza o brutalità? – con un’Occidente contemporaneo, invece, che assisterebbe inerte a una sorta di femminilizzazione degli uomini, forzati a gettare via le loro *“belle”* vesti di predatori sessuali. Sono le femministe a trasformare e a voler trasformare gli uomini in donne, con la collaborazione degli omosessuali che mettono sottosopra le specificità di genere, e il risultato è sotto i nostri occhi tutti i giorni, con un’Europa ormai effeminata e impotente di fronte a un Islam virile e dominante, che rintraccia tutta la sua brutalità nelle bislacche idee dell’Isis, bislacche sì ma capaci di trasformarsi in azioni terroristiche che condannano ogni bellezza e indipendenza.

Una *“femminista immutata”*, Catherine MacKinnon (2006), si domanda se le bambine e le donne maltrattate, violentate, trucidate, pur belle esteriormente e interiormente, oppure proprio in quanto belle, siano esseri umani. Il responso non concede repliche: abitiamo un mondo in cui la bellezza risulta sovrastata da una dispotica bruttezza. Difatti, se spettasse loro il valore della reale bellezza, esteriore e interiore, ovvero il valore conferito agli esseri umani, non ai bruti, le donne non sarebbero spedite in container dalla Thailandia ai bordelli di New York, o rapite in sperduti villaggi africani per essere prede di vari fondamentalismi o gettate sulle strade occidentali; non sarebbero trattate come schiave sessuali; non lavorerebbero intere vite senza salario o con salari osceni, forzate a esercitare mansioni gravose, rischiose o mortificanti; non verrebbero infibulate, picchiate, stuprate; non si pretenderebbe che sposino il proprio stupratore, né si vedrebbero accusate di rapporti sessuali al di fuori del matrimonio nel denunciare l’uomo in questione; non sarebbero indotte a suicidarsi per riparare l’onore della propria famiglia; non dovrebbero nascondersi dietro i burka; non le si rinchiuderebbe in case-prigioni; non subirebbero molestie sessuali e mutilazioni genitali; non verrebbero messe a tacere, torturate, lapidate, decapitate, o uccise appena nate (l’infanticidio delle figlie femmine è ancora praticato). In estrema sintesi, si desiderano donne belle, per poi trattarle brutalmente.

Lo evidenzia con energia Chesler (2005), accusando, già parecchi anni orsono, la situazione, oggi purtroppo decisamente peggiore, nei paesi islamici – vissuta dall'autrice sulla propria pelle, quale giovane moglie in Afghanistan, paese, ma non è certo l'unico, in cui si prosegue coll'infrangere ogni diritto umano e civile delle donne. La bellezza delle donne ne esce sfigurata. Pure quella delle donne occidentali, che, appassionate di "esotismo" e multiculturalismo, rifiutano categoricamente di riflettere sulla distruzione rancorosa che altre donne subiscono. E qui si tratta della bruttezza interiore, nonché dell'indifferenza di troppe donne occidentali.

Queste donne multiculturaliste si zittiscono, nel timore di venire incolpate di razzismo o imperialismo intellettuale, nel caso in cui richiedessero per ogni donna diritti umani e civili, nel rispetto e nella difesa della loro infranta bellezza, in opposizione alla bruttezza di quanto le circonda.

Permanere silenti, come accade, di fronte a visioni popolari o populistiche del femminile che non appartengono alla nostra attuale cultura potrebbe comportare una rivalutazione di schemi sessisti che molte donne hanno subito troppo a lungo, costrette a rinunciare alla loro bellezza interiore.

Si consideri – ne ha già accennato Dacia Maraini – il tipo di infibulazione più brutale in cui vengono asportati integralmente clitoride, piccole labbra e gran parte delle grandi labbra, per poi cucire la vulva. Gli strumenti utilizzati: coltelli, rasoi, pezzi di vetro, spine, allo scopo non di coltivare la bellezza interiore, bensì la verginità (segno o simbolo di bellezza? Oppure di una bizzarra purezza?) e la dedizione della donna al proprio sposo, esercitando un controllo efferato sulla sposa stessa e la sua integra "bellezza" sessuale. In tali casi, non viene preservata affatto la bellezza. A dominare permane la brutalità, nonché la tragicità delle complicazioni che le donne impotenti subiscono (in nome di che?): impossibilità quasi totale di provare piacere sessuale, infezioni genitali, ritenzione urinaria, setticemia, shock di vario tipo, tetano – solo per citarne alcuni.

Rimane qualcosa di bello nelle donne che oltrepassi la fissazione di troppi uomini eterosessuali per l'apparato genitale femminile? Sussiste una bellezza tipicamente femminile, più interiore che esteriore, capace di concretizzarsi in alcune donne nella conoscenza di sé e nella conoscenza dell'altro da sé. In effetti, a contare dovrebbero permanere le identità e le conoscenze. Identità e conoscenze, oltre che materiali o sessuali, economiche, etiche, geografiche, religiose, sociali, storiche. Sono identità reali, non fittizie, quelle che molte donne vivono sulla propria pelle. Dipende poi da queste donne esplorare con bellezza la propria identità, senza cadere nella trappola della superficialità.

Se ogni epoca è vessata da un poderoso dilemma, quello dell'identità e della conoscenza rimane peculiare della nostra. Abbiamo infatti compreso che la conoscenza della nostra identità non risulta così cartesianamente trasparente, come invece si è a lungo creduto: oltre a Freud, Pirandello e via dicendo, il dilemma è stato sollevato e fronteggiato da donne pensanti (basti ricordare Virginia Woolf), con modalità né auto-referenziali, né ridondanti, né dottrinali. E queste belle donne non solo appartengono a generazioni diverse, ma hanno alle spalle percorsi capaci di sollevare nuovi interrogativi, per concretizzarsi in un movimento di trasformazione epistemica, in grado di elargire bellezza, alla volta di una società migliore (cfr., per esempio, Touraine 2006).

3.

In "Così fan tutte, ossia La scuola degli amanti", l'opera lirica (K 588) di Mozart, Lorenzo da Ponte solleva lietamente un quesito, "le donne sono fedeli?", dando per scontato che agli uomini l'infedeltà *debba* venir concessa, mentre le donne (belle o brutte) *debbono* risultare fedeli (agli uomini, belli o brutti).

Da sempre, rimane mia convinzione che la bellezza contenga la fedeltà, fedeli a sé e agli altri, e che non consista in un dovere, bensì in un fascino, in uno splendore, che purtroppo non sempre si riesce a conseguire, o che non si intende conseguire.

Da annotare è che al termine “fedeltà” non viene conferito un significato univoco: “stabilità nel mantenere i patti o le promesse”, “continuità nel conservare sentimenti e affetti”; si è pertanto fedeli ai giuramenti, fedeli in amore, fedeli in amicizia. A importarmi qui è che questi significati non risultino in contrasto l’uno con l’altro, e che anzi suggeriscano la bellezza della fedeltà, nonché la fedeltà alla bellezza.

Eppure rimane, di fatto, nel senso comune, il dovere, non inevitabilmente connesso alla bellezza, delle donne fedeli. Dovere ben raffigurato da Penelope, o dalle dame Dorabella e Fiordiligi. Del resto, nelle nostre società ancora androcentriche, incluse purtroppo quelle occidentali, l’autorità risulta interpretata a senso unico, al pari della bellezza: l’autorità politica, culturale, sociale appartiene agli uomini; alle donne è riservata la bellezza (o la bruttezza) che gli uomini decretano.

Senza poi trascurare il fatto che la fedeltà non reciproca e i canoni di bellezza imposti da altri riescono a sminuire la stessa bellezza nonché le sue attinenze, cosicché da costringere le donne, seppur pensanti, a cedere nei confronti delle proprie conoscenze, identità, valori, intellettualità.

Assicurare bellezza non a sé, per sé, quale forma sociopolitica di opposizione alla brutalità che ci circonda, ma ad altri, si può tramutare, come la storia ci insegna, in un vero e proprio boomerang, in cui i “segreti” dell’autentica e sincera armonia si perdono in abissi di inerzia. Se ciò avviene, la bellezza, esteriore e interiore, ne esce sminuita, poiché bellezza traditrice, non fedele, a sé.

Sorgono ormai poche perplessità sul fatto che parecchi esseri umani, di genere femminile o maschile, prediligano bellezze traditrici, ancorate sull’ignoranza di sé e sul bizzarro piacere alienato dell’auto-inganno. Senza però accorgersi, donne (o uomini) poco pensanti, che l’auto-inganno non risulta garante di alcuna bellezza, bensì di brutalità, e deve porci serie domande sulla bellezza interiore: nel caso in cui si trattasse di un atto intenzionale, riusciamo a condurlo a un qualche fine in favore della nostra bellezza o della nostra bruttezza?; oppure risuliamo talmente frammentati che alcuni brutti frammenti di noi intendono ingannarci e altri bei frammenti di noi non intendono ingannarci?; oppure ci auto inganniamo allo scopo di non vivere pienamente i nostri dolori e le nostre sofferenze, rimandando così l’accettazione dei fatti, con la prospettiva di tentare di razionalizzarli, di neutralizzare il loro impatto emotivo su di noi? Ma, senza invocare alcun masochismo, non prediligiamo il bel coraggio di una donna capace di affrontare gli eventi esistenziali, in luogo della brutta codardia di una donna che non vuol vedere né, meno che mai, sondare gli inevitabili drammi in cui ogni vita incorre?

Non è semplice, o risulta addirittura impossibile, seguire del tutto la prescrizione del “conosci te stesso”. Ciononostante, occorre ammettere la bellezza interiore della conoscenza di sé, la sua nodalità e peculiarità, specie in quell’ambito femminile a cui la conoscenza è stata storicamente troppo spesso preclusa. In virtù di tale preclusione, troppe donne sono state ingannate da troppi uomini eterosessuali, interessati solo a una femminile bellezza esteriore relativa alla conquista di un trofeo da mostrare in pubblico e da utilizzarsi nel privato. Così troppe donne, a lungo e tutt’oggi, cedono all’auto-inganno, pur di aderire ai canoni di bellezza decretati da alcuni uomini, bellezza fatua che conduce a tradire se stesse ai fini di piacere e compiacere altri, a umiliare le proprie potenzialità e volontà, ad accantonare le proprie originalità per standardizzarsi.

La bellezza femminile, governata e gestita da altri, permane, in un certo qual senso, rassicurante: non concede scelte e non pone di fronte a scelte. Appartiene a uno dei vincoli che hanno riguardato e riguardano donne non pensanti. È una bellezza (o una bruttezza?) da “normali”, quindi da donne più facilmente governabili, contenibili, godibili entro un ambito eterosessista. Se chi pretende dalle donne la “normalizzazione” in fatto di bellezza, illudendosi in tal modo di aver realizzato il proprio sogno di donna, ritiene che si tratti d’amore, non fa che gettare le singole bellezze in una scatola – la presente donna non vale forse l’altra? La singola e la singolarità della bellezza, esteriore e interiore, di molte donne risulta schiava dell’occhio maschile eterosessuale, permanendo comunque dissociata da un vero e proprio discorso amoroso, da

una tensione per il benessere dell'altro, nel caso in cui questa attenzione venga ornata da emozioni intense di carattere amicale, romantico, erotico, o da emozioni accompagnate dalla necessaria (o sempre auspicabile) corrispondenza e reciprocità. (Sulla natura dell'amore, per esempio, cfr. Singer 1987, 1994, e 2009).

4.

Tradizionalmente, e non solo, le "belle" donne debbono risultare irrazionali, come se la razionalità non costruisse una bella caratteristica. Palese che la nozione di razionalità sia stata utilizzata, e venga ancor spesso impiegata, a favore degli uomini, mentre quella di irrazionalità impiegata per etichettare negativamente le donne. Errato? Non per ogni donna. Essere razionali non ha nulla a che fare con la crudeltà, e non si può negare che vi siano donne colte che ti impongono ciò che tu, quale donna, dovresti essere, senza una minimale umanità, esagerando anzi ogni parola che tu hai loro confidato, per porti, in una posizione di immediata subalternità. Il brutto dominio femminile su alcune donne ha poco da invidiare al cospetto di quello maschile. E difatti non voglio qui negare che vi siano donne esagerate, ossessionate, dalle fedi folli, con disposizioni viziate, tendenze azzardate, e dotate di una notevole dose di *wishful-thinking*. Brutte donne che, spesso per denari, non esiterebbero a vendersi in qualsiasi modo – e non mi sto riferendo alle prostitute, bensì alle donne vanitose, che inseguono il successo in ogni settore professionale, non con capacità, ma esibendo il proprio corpo, o fingendosi vittime di un qualche sistema economico.

Probabilmente, tali donne conoscono ben poco l'estrema bellezza, esteriore e interiore, di Ipazia – nonostante il successo del brutto film in cui viene, più o meno, alla luce la sua vicenda. Giovanni Malala ce ne riferisce come «la celebre filosofa della quale si tramandano grandi cose» e Socrate Scolastico afferma che ella «era giunta a un tale culmine di sapienza da superare di gran lunga tutti i filosofi della sua cerchia». E poi non dimentichiamo il magnifico volumetto del 1690, *Mulierum philosopharum historia*, che non esita a svelare ogni bel valore filosofico di Ipazia, volumetto in cui viene relazionato quanto di illuminante scrive Niceforo:

[Ipazia] era disposta a offrire la sua conoscenza a tutti gli studiosi. Inoltre, quanti erano animati dall'amore per la filosofia si recavano da lei non soltanto per la sua onesta e profonda libertà nel parlare, ma anche perché si rivolgeva agli uomini di potere in modo onesto e prudente: e non sembrava cosa indecorosa che lei si trovasse in mezzo a un'assemblea di uomini. Tutti la trattavano rispettosamente per la sua straordinaria onestà di comportamento. Tutti provavano ammirazione nei suoi confronti, quando l'invidia si armò contro di lei (Cfr. Ménages 2005, p. 53).

Non so se si tratti di banale e sempre stolta invidia, o piuttosto di atroce intolleranza per l'esistenza di una donna bella (interiormente ed esteriormente), dalle "inusuali" capacità intellettive, che ben poco fa (o può fare) per nascondere – non dimentichiamo che è anche scienziata di fama. Cosa può accadere a una bella donna? Semplice per i tempi, ma non solo: Ipazia viene assassinata su ordine (almeno così si racconta) di Cirillo, patriarca di Alessandria d'Egitto.

L'annientamento filosofico e fisico di Ipazia dovrebbe risultare d'insegnamento per ogni donna: lei amava la bellezza della verità ben più dei brutali uomini eterosessuali dell'epoca, uomini che l'hanno assassinata. Anche per questo è stata ferocemente, materialmente uccisa. E assieme a lei, seppur simbolicamente, ogni donna che ha creduto che la propria singolare bellezza, interiore ed esteriore, fosse da coltivare, per verità, non per un inchino alle maschili volontà o esuberanze.

Le donne, quali Ipazia, irritano ancor oggi, quando smentiscono l'illusione che le donne debbano limitarsi a risultare piacenti (il che, a mio avviso, non implica "belle"). Donne, quali Ipazia, amano la bellezza della verità e della conoscenza, non la bruttezza della presunzione di altri uomini e donne, sbruffoni/e, ineducati/e, che si considerano principi o principesse, senza alcun

titolo, e che acquistano una qualche buffa fama con l'acconciarsi, e senza mai aver un occhio di riguardo per Ipazia.

Ipazia non costituisce un semplice, antico, isolato "accidente". Quelle donne belle, intelligenti, che non si standardizzano, conservano una bellezza che, oggi come oggi, in pochi riescono a comprendere. Rimangono donne inadeguate, poco amate dagli uomini eterosessuali. E dalle donne?

A tali straordinarie donne, la bellezza riesce addirittura a venire, del tutto ingiustamente, negata. Non solo da taluni uomini e donne eterosessuali, ma anche da talune rozze mascherate, teatranti e di successo, donne lesbiche che si auto-ingannano, celando entro sé atteggiamenti e ignoranze del tutto etero. E quando ti capita con loro di parlare magari della tua attrazione intellettuale per Annemarie Schwarzenbach, non sanno chi sia né di che chiacchierare con te. E tu delusa, ti defili, con onore e tristezza, per tornare subitanea a casa a rileggere Schwarzenbach.

5.

Al cospetto del fatto che molte donne vengano trattate come "oggetti" di bellezza da esporre, di bellezza da chiacchiere da bar, non si può smentire la violenza perpetuata nei loro confronti, sebbene alcune donne irragionevoli e codarde si cimentino a difendere le proiezioni maschili di bellezza perpetuate su di loro. Donne dimentiche di atti violenti rispetto alla conoscenza di alcune altre donne, di donne che hanno contribuito con la loro bellezza interiore a scoprire chi siamo. In proposito, rimane doveroso accennare a Rosalind Franklin, che giunge al King's College di Londra nel 1951. Risale a quell'anno la sua rinomata "Photo 51", la foto ai raggi X della struttura del DNA, che, assieme ad altri risultati dell'intensa attività di ricerca di Rosalind Franklin, finisce purtroppo nelle mani di un suo irrispettoso superiore, Maurice Wilkins, e da qui in quelle di altri irrispettosi, quali Francis Crick e James Watson. Franklin scrive che il DNA è composto da due catene distinte; solo in seguito Crick e Watson costruiscono il modello della struttura del DNA: Rosalind Franklin muore di cancro alle ovaie a soli trentasette anni, nel 1958, mentre i secondi ottengono il Nobel, insieme a Wilkins. L'episodio risulta tanto più raccapricciante non solo in quanto Watson si riferisce a Franklin in termini indiscutibilmente fuori luogo e oltraggiosi (descrivendola come una donna malvestita e frigida, e, dunque, a suo parere, non bella), ma anche perché egli ha sempre negato la bellezza del contributo decisivo del lavoro della scienziata.

E che dire di bellezze quali Maria Skłodowska, ovvero Marie Curie? Docente alla Sorbona, moglie di un docente, madre di Irène Joliot-Curie, a sua volta Nobel per la chimica nel 1935, e di Eve Devisé Curie, scrittrice, consigliere del Segretario delle Nazioni Unite, ambasciatrice dell'Unicef. Lei, Madame Curie, tra i pochi a vincere due Nobel. Lei, Marie, che non brevetta il processo di isolamento del radio: a importare rimangono la bellezza dell'indipendenza e la bellezza del progresso. Lei che si dedica alla diagnosi dei soldati feriti nella Prima Guerra Mondiale. Lei che fonda quanto individuiamo oggi come l'Istituto Curie. Lei che, dopo la morte prematura del marito, investito da una carrozza nell'aprile 1906, prosegue imperterrita a lavorare da scienziata "dura e pura", nonostante gli invidiosi tentino di screditarla – pure gli ambienti scientifici pullulano di narcisi gelosi. In qual modo screditare una donna intelligente, impegnata, generosa? Palese, esaltandone la bellezza, il lato sexy predatorio; quindi, Madame non deve valere più di tanto, se non in qualità di un'infiammata *femme fatale* dai parecchi amanti.

Le donne sono soggette a una forma o all'altra di brutalità, anche quando viene impiegato contro di esse la stessa loro bellezza, interiore ed esteriore. In relazione alla bellezza esteriore, per esempio, le costruzioni sociali che riguardano la bellezza del corpo delle donne rendono quest'ultimo (lo *devono* rendere?) costretto a tutta una serie di atteggiamenti disciplinati secondo un doppio standard (uno standard per le donne, un altro per gli uomini) che nelle nostre società androcentriche (vi sono altri tipi di società, o solo gradi più o meno alti di androcentrismo?) comporta spesso svantaggi per le donne e benefici per gli uomini. Si pensi anche solo ai canoni con cui valutiamo l'età, come ha sottolineato Susan Sontag nel lontano 1979, e come

ormai dovrebbe essere palese ai più: le donne devono risultare fisicamente attraenti e giovani, il che ha a che fare con un'interpretazione alterata del concetto di bellezza e seduzione sessuale, mentre le tracce d'invecchiamento vengono giudicate negativamente; al contrario, negli uomini capelli bianchi e rughe risultano spesso apprezzabili, e la "bellezza" viene a identificarsi più con lo status socio-economico conseguito che col mero giudizio sullo stato psico-fisico.

Per di più, la bellezza femminile è tale se rispetta alcuni canoni di abbigliamento, altrimenti le donne si vedono trasformate in maschiacci. In proposito, il seguente racconto di Suad Amiry (2007, pp. 131-132) è esplicativo, oltre che toccante:

Quel che più mi preoccupava era che, se non avessi continuato ad allenarmi, non sarei stata più il portiere della nostra squadra di calcio. Essendo una ragazza, molti maschi non vedevano l'ora di rubarmi il posto. La cosa diede inoltre a due odiose bambine del vicinato l'ennesima occasione di canzonarmi: "Vai in giro a piedi nudi come una zingara, in pantaloni come un maschiaccio". Ci rimasi parecchio male. Poiché ero sicura di essere una femmina, scoppiai a piangere. Mi infilai i sandali, che mi ero tolta per giocare in strada, e corsi a casa. La mamma era stupefatta, perché non era mai capitato che fossi io, e non Omar, ad arrivare in lacrime. Con il suo incoraggiamento andai in camera mia, aprii l'armadio e tirai fuori gli abiti nuovi che lei e papà mi avevano portato dal Cairo. Erano ancora avvolti nella carta. Indossai la gonna di pelle marrone, la camicetta color ruggine e le calze a righe in tinta. Poi mi misi le scarpe scure da signora e mi feci aiutare dalla mamma a pettinarmi. Uscii di nuovo e, con mia grandissima gioia, le bambine erano ancora lì. Feci un po' su e giù, mettendo in mostra i miei abiti eleganti. Quando loro se ne andarono facendo finta di non avermi visto, corsi a casa, mi infilai nella tuta da ginnastica, mi liberai delle scarpe e tornai a giocare a pallone con i maschi.

6.

Si parla spesso, specie in ambito femminista, della colonizzazione della bellezza del corpo femminile e si punta il dito sulla chirurgia estetica, da evitarsi a ogni costo nel rispetto della bellezza della propria indipendenza. Occorre tuttavia non sposare il dogmatismo, e sollevare la seguente domanda: la determinazione di una donna a ricorrere a un intervento chirurgico rischioso e dispendioso per "migliorare" la propria bellezza esteriore è decisione emancipata, o decisione retrograda, che una donna s'impone col miraggio di venire reputata bella in una società ove senza la bellezza apparente-giovanile rende difficile ogni "discorso seduttivo" (cfr. Morgan 1991)?

Lasciando a parte le eventuali considerazioni sul fatto che, in quanto esseri umani, ogni nostra presa di posizione risulta in un certo grado obbligata, non avendo accesso a scelte del tutto svincolate dai contesti in cui viviamo, rimane però la bellezza della conoscenza delle diverse possibilità e dei rischi che corriamo: maggiore è la conoscenza, maggiore è il livello di emancipazione con assumono le nostre decisioni.

Limitarsi a sostenere che il ricorso di una donna alla chirurgia estetica è solo stabilito da condizioni coercitive comporta negarle una qualsiasi conoscenza riguardo alle proprie decisioni, e infine attribuirle l'incapacità di optare per il meglio, ovvero smentire la sua bellezza interiore. Mi pare pertanto scorretto, nonché ingiusto dichiarare che la chirurgia estetica non riesca a costituire in alcun caso una modalità attraverso cui alcune donne pensanti riescano a conquistare un buon controllo sulle proprie vite (cfr. Davis 1995): dato il concetto normativo di donna vigente nella nostra cultura, che stabilisce come occorra "apparire" per dimostrarsi una "vera bella donna", la soluzione di ricorrere alla chirurgia estetica può risultare preferibile rispetto ad altre, se presa con cognizione di causa. E con ciò non intendo affatto difendere senza scrupoli la chirurgia estetica in sé e per sé.

Purtuttavia, le immagini di bellezza con cui si viene assillati dai vari media, dai film, dalle pubblicità, dal *fashion system* non lasciano molto scampo a donne dalla consapevolezza limitata, che trascorrono intere esistenze anelando a quella bellezza necessariamente giovanile del corpo, ormai segno distintivo e prescrittivo di desiderabilità rispetto agli uomini etero. Quelle

immagini trasmettono un unico messaggio, ovvero “questa è l'apparenza che tu devi assumere per essere considerata una vera bella donna da amare”. Palese da una parte che si stia parlando meramente (volendo essere generosi) di bellezza esteriore, dall'altra che rispetto al vigente status quo parecchie donne, non riuscendo a raggiungere la bellezza imposta, vivano se stesse con sensi di ansia, angoscia, disagio, inadeguatezza, inferiorità, vergogna (cfr. Bartky 1990).

Certo: differenti culture prospettano differenti visioni di bellezza interiore ed esteriore, e di conseguenza di “vera bella donna”. Certo: come la storia ci insegna, nella stessa medesima cultura visioni di bellezza interiore ed esteriore, e di conseguenza di vera bella donna, non si perpetuano identiche a se stesse troppo a lungo, ovvero quanto viene creduto, ma non conosciuto, bello in un determinato luogo e tempo può non venir creduto tale in un altri luoghi e tempi. Qui però non intendo davvero affrontare la complessa questione sul soggettivismo/relativismo della bellezza rispetto al suo oggettivismo, cui ho inizialmente accennato.

Considero il solo fatto che in troppi luoghi e tempi alcuni non esperti abbiano imposto i canoni di “bella vera donna,” quella che a loro più aggradava, e che troppe donne etero abbiano rincorso tali canoni. Le cose oggi non si pongono diversamente: piacciono le donne magre, post-adolescenti, bianche, eterosessuali, con capelli biondi e occhi chiari, oppure con capelli scuri e occhi intensi. Sempre truccate. Sempre con un buon decolté. Sempre con nessun cenno fisico che richiami minimamente una bellezza declinata al maschile.

In tal modo, troppe donne etero disorientano e si disorientano, obbedienti alla confusione tra un'apparente bellezza “femminile” e l'esigenza della loro propria bellezza, esteriore e interiore, reale, che non dovrebbe adeguarsi a fugaci standard che, per di più, a pochi anni di distanza, verranno omessi e ritenuti in gran parte da eliminare in quanto criteri di bruttezza. Eppure, è con l'intelligenza, ovvero con la bellezza interiore, che si riesce a sottrarsi agli standard; senz'altro non con la trasgressione che in effetti dona alle donne solo illusioni di autonomia. Conservatrici o trasgressive, troppe donne nutrono inconfessabili timori di venire gettate in antri brutali e brutalizzanti, ove la propria la propria identità finisca per sempre perduta, nonostante esse stesse coltivino a fondo il proprio sé.

Sarebbe banale sconfessare l'idea che, quando ci si considera donne, non più esseri umani pensanti, sconcerti udire “tu non sei una vera bella donna”. Sconcerta poiché, in “tu non sei una vera bella donna”, i termini “vero” e “bello” vengono impiegati come se ci trovassimo a un supermercato biologico e dicessimo, di fronte al banco di frutta e verdura, “questi asparagi non hanno nulla del vero bel bio”. Cosa intendiamo dire, se trasliamo il tutto sulle donne? Per esempio, quando affermiamo che Francesca non è una vera bella donna? Semplicemente che non è una donna, bensì una bambina, o che non possiede consapevolezza di sé, per cui non riusciamo ad attribuirle una bellezza interiore, per quanto esteriormente si adegui agli standard etero della bambola bella, a volte trasgressiva, senza esagerare: non dimentichiamo le donne furbe, e di conseguenza brutte, che non intendono pagare costi. Insomma, stando a un concetto di bellezza (esteriore e interiore) oggettivo, occorre disapprovare gli atteggiamenti, i comportamenti, i ruoli di una qualsiasi Francesca. (Cfr. Austin 1962, p. 96 per considerazioni simili sul termine “real”).

“Tu non sei una vera bella donna”, neanche quando ti lasci fotografare a gambe aperte, implica venire censurate quali donne, e non lo si è perché si corrisponde all'ideale di donna vigente, di cui fanno parte parecchi pregiudizi sulle differenze sessuali tra donne e uomini eterosessuali. È sempre possibile che tu non sia una vera bella donna solo a causa dei tuoi desideri sessuali, che non corrispondono a quelli che come vera e bella donna dovresti nutrire. In tal caso, occorrerebbe riconoscere che la differenza sessuale non rappresenta un costituivo essenziale della bellezza del desiderio passionale, e che la bellezza, interiore nonché esteriore, dovrebbe spaziare, senza venire incatenata a brutali rapporti sessuali. Eppure vi sono in questo mondo uomini che nel brutalizzare le donne riconoscono bellezze inaudite e che confinano il desiderio sessuale al rapporto eterosessuale, al fine di trasformare la differenza sessuale nella “bellezza” doverosa per il desiderio sessuale, senza mai considerare la bruttezza di una violenza che troppo spesso termina con la morte delle donne (quante ne sono state uccise “per amore” negli ultimi anni?).

Come reagire? Ripensando all'eterosessualità, a quella sua parte che attesta bellezza non costrittiva, esteriore e interiore, nelle donne. Non condannando i rapporti lesbici, anzi sottolineandone alcune estreme bellezze esteriori e interiori.²

Riferimenti bibliografici

- Amiry S. (2007), *Niente sesso in città*, Feltrinelli, Milano.
- Austin J.L. (1962), *Sense and Sensibilia*, Oxford University Press, Oxford.
- Bartky S. (1990), *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*, Routledge, New York.
- Chesler P. (2005), *The Death of Feminism. What's Next in the Struggle for Women's Freedom*, Palgrave, Macmillan, New York.
- Da Ponte L. (2003), *Così fan tutte, ossia la scuola degli amanti*, in *Memorie. I libretti mozartiani*, Garzanti, Milano.
- Davis K. (1995), *Reshaping the Female Body: The Dilemma of Cosmetic Surgery*, Routledge, New York.
- Ensler E. (2005), *Il corpo giusto*, Marco Tropea Editore, Milano.
- Levy A. (2005), *Female Chauvinist Pigs. Women and the Rise of Raunch Culture*, Simon & Schuster. Tr. it. (2006), *Sporche femministe scioviniste*, Castelveccchi, Roma.
- MacKinnon C. (1987), *Feminism Unmodified*, Harvard University Press, Cambridge, Ma.
- MacKinnon C.A. (2006), *Are Women Human? An Other International Dialogues*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Maraini D. (2005), *Ho sognato una stazione – Conversazione con Paolo Di Paolo*, Laterza, Roma-Bari.
- Martin M.W. (1985) (ed.), *Self-Deception and Self-Understanding: New Essays in Philosophy and Psychology*, University Press of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Mele A.R. (2001), *Self-Deception Unmasked*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Ménages G. (2005), *Storia delle donne filosofe*, Ombre Corte, Verona (edizione originale: 1690, *Mulierum philosopharum historia*).
- Mill J.S. e Taylor H. (2001), *Sull'eguaglianza e l'emancipazione femminile*, Einaudi, Torino.
- Morgan K. (1991), "Women and the Knife: Cosmetic Surgery and the Colonization's of Women's Bodies", *Hypatia*, 6, pp. 25-53.
- Singer I. (1987), *The Nature of Love*, vol. 3, The University of Chicago Press, Chicago.
- Singer I. (1994), *The Pursuit of Love*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Singer I. (2009), *Philosophy of Love: A Partial Summing-up*, MIT Press, Cambridge, MA
- Sontag S. (1979), "The Double Standard of Ageing", in Carver V. and Liddiard P. (eds.), *An Ageing Population*, Holmes and Meier, New York.
- Stuurman S. (2004), *François Poulain de la Barre and the Invention of Modern Equality*, Harvard University Press, Cambridge, MA:

² Sono grata a Maria Cristina Amoretti per aver letto, commentato e criticato il presente articolo, agli Editori Laterza per la parziale ripresa e revisione nel presente articolo di alcune idee e argomentazioni mie e di Pieranna Garavaso, a partire dal volume dedicato alle filosofie delle donne, a Codice Edizioni per la parziale ripresa e revisione, sempre nel presente articolo, di alcune mie idee e argomentazioni a partire dal volume dedicato all'unicità delle singole donne.

- Touraine A. (2006), *Le Monde des Femmes*, Fayard, Paris.
- Vassallo N. (2013), “Conoscere se stessi”, in Savage D. e Miller T. (a cura di), *Le cose cambiano*, a cura di L. Fava, *Isbn*, Milano, pp. 209–214
- Zemour E. (2006), *Le premier sexe*, Denoël, Paris.

**CHE COS'È UNA DONNA?
A PARTIRE DA DUE TESTI DI CAMILLE FROIDEVAUX-METTERIE**

Claudia Mancina

Abstract

What is a woman? This question, that many contemporary thinkers faced in their works, sounds now: what is the destiny of the feminine identity, when women have obtained the status of subject - legal, political, moral? Debating a suggestion by Camille Froidevaux-Metterie, this article proposes to think women's existence by holding together rights and body, private and public, so that the moral and cultural values developed by women in their history can become a common ethical legacy of humanity.

Keywords

Feminine identity, body, motherhood, subject of rights.

Come pensare il femminile, come pensare che cos'è una donna, nella sua differenza (ma non diseguaglianza) dal maschile: è una domanda che agita il pensiero contemporaneo, da J.S. Mill a Freud. Molto più interessante oggi per noi è questa domanda quando a porla sono delle pensatrici: da Simone De Beauvoir a Luce Irigaray, da Nancy Chodorow a Carol Gilligan e molte altre. Ancora più interessante che le risposte siano tante e diverse.

I testi di Camille Froidevaux-Metterie¹ (d'ora in poi C.F.) dal quale parte questa riflessione sono un pretesto per riprendere il tema, ma anche qualcosa di più: sono testi fortemente provocanti, che sostengono tesi a volte coraggiose, spesso opinabili, in modo molto netto. A me sembra giusto e importante chiedersi come pensare il femminile oggi, cioè rispetto a un processo di emancipazione/liberazione sostanzialmente compiuto (al di là delle zone d'ombra e delle sacche di arretratezza, sappiamo che la libertà femminile c'è, è "venuta al mondo"). Dire che questo processo è compiuto significa dire che le donne sono oggi compiutamente soggetto giuridico, politico, morale.

Che ne è allora di quelle caratteristiche/attività/forme di vita che sono state proprie delle donne nei secoli che hanno preceduto questo processo? Che ne è, quindi, della maternità, dei sentimenti e delle emozioni che la accompagnano? Che ne è del rapporto col proprio corpo, del vissuto emozionale della corporeità, della rappresentazione di sé? Che ne è dell'amore, del sesso, del rapporto con gli uomini? Queste caratteristiche e attività sono spesso viste come determinate in modo insuperabile dalla condizione di asservimento delle donne rispetto all'assetto di potere (ovviamente maschile) della società patriarcale. Basti pensare a ciò che dice della maternità la Beauvoir, o più recentemente la Badinter. Oppure sono viste come legate in modo naturalistico alla biologia del sesso femminile. O ancora si identifica una differenza femminile intesa in modo essenzialistico, a volte anche svalutando l'eguaglianza con gli uomini e l'accesso alla sfera pubblica.

In altre parole, sembra qualche volta che diventando soggetti di diritto a tutti gli effetti le donne debbano perdere i loro tratti femminili, la loro identità di donne, per diventare soggetti

¹ Camille Froidevaux-Metterie, *Réinvention du Féminin*, in *Le Débat*, 2013/2, n.174, pp. 95-113; Ead., *Naissance de la Femme contemporaine*, in *Le Débat*, 2009/5, n.157, pp.158-173.

astratti come gli uomini. Così o si rifiuta ciò che resta di femminile dopo la soggezione, o viceversa (ma è l'altra faccia della stessa medaglia), si rifiuta di vedere nelle donne un soggetto di diritti.

Ora, ci dice C.F., bisogna invece produrre “un pensiero ricomposto, riunificato dell'esistenza femminile, che tenga insieme l'orizzonte insuperabile dei diritti delle donne e i dati ineliminabili di una condizione incarnata e situata”. Le donne, in sostanza, sono quelle che ricompongono la scissione tra pubblico e privato, e tra corpo e soggetto. Nelle donne di oggi viene alla luce l'esistenza di un nuovo individuo (femminile) che è del tutto inedito perché un *individuo anti-individualistico*.

La nostra autrice prende così posizione contro una idea neutralista, cioè un'idea che per superare gli stereotipi di genere si perda per strada anche la differenza dei sessi. Per sostenere questa tesi ricorre a una strumentazione filosofica desunta dalla fenomenologia di Merleau-Ponty: il soggetto non ha un corpo ma è un corpo, dunque non può essere pensato come astratto ma sempre come concreto, situato, nel tempo, nello spazio, nella società.

Ma se si parla del corpo non si può mettere tra parentesi ciò che costituisce il corpo femminile nella sua differenza: la maternità, come possibilità trascendentale, direbbe qualche filosofo, che è tangente alla vita delle donne anche quando non sono madri, anche quando non vogliono esserlo. Tutte le donne non possono evitare una proiezione materna, cioè non possono evitare di pensarsi, anche in negativo, come madri. L'essere donna si apre inevitabilmente al materno. Questa dimensione, che è costitutiva anche quando non è direttamente esperita, definisce l'esperienza di vita delle donne - secondo C.F. - in questo modo: diversamente dagli uomini, le donne non possono mai viverci come esseri astratti e disincarnati, perché non possono pensarsi fuori da una relazione con gli altri e con se stesse che passa attraverso il corpo. Dunque le donne sono portatrici di una modalità di rapporto, di una modalità di stare al mondo, che è loro propria, che costituisce l'esperienza del femminile.

Nodi di questa esperienza sono: l'*empatia*, virtù tipicamente femminile che oggi si apprezza molto anche nel mondo sociale e nell'impresa; il senso, spesso tragico, ma sempre realistico, del *limite*, che deriva dalla particolare temporalità del corpo femminile tra un inizio e una fine (della capacità riproduttiva); la *relazionalità*, che porta le donne a prendersi cura, a farsi carico dei più deboli, e che determina un approccio etico specificamente femminile, che è stato ampiamente sviluppato soprattutto dalle teoriche anglosassoni, tra etica della cura, etica femminista, critica femminista dell'etica, ecc.

Questi nodi concorrono a dare forma a una esperienza che fa sì che le donne non possano vivere un'esistenza davvero individualistica, senza il bisogno di altre esistenze per dispiegarsi.

Quindi C.F. definisce il femminile come “corporeità relazionale”. Per spiegare come mai questa caratteristica di fondo - che è anche maschile - si trovi soprattutto nelle donne ricorre alla Chodorow e alla sua ricostruzione della formazione psicologica della bambina attraverso l'identificazione con la madre.

Credo che si capisca subito da questa ricostruzione che la riflessione di C.F. non è particolarmente originale. Dal mio punto di vista potrei fare molte critiche alla strumentazione filosofica in sé (l'idea di corpo, l'idea di esperienza) e al modo in cui la usa: quel che si dice per il corpo delle donne, perché non varrebbe anche per quello degli uomini? C'è poi una visione banale della tradizione filosofica liberale (individualismo) e soprattutto viene tranquillamente ignorata una parte troppo grande del pensiero delle donne (anglosassone, italiano, ma anche francese), che sulla differenza ontologica e etica del femminile e sul posto della maternità reale o simbolica in questa differenza ha lavorato molto. Prendere come oggetto polemico l'idea neutralista mi sembra una semplificazione, perché non è certo questa l'idea maggioritaria nel pensiero femminista.

È vero invece, a mio parere, che ci resta difficile pensare come articolare la maternità, la vocazione alle relazioni, la tendenza all'empatia ecc., che appaiono retaggi storici di una lunghissima epoca in cui le donne sono state destinate alla cura degli esseri umani in quanto viventi e corporei, con la libertà femminile la cui comparsa non è revocabile, a meno di conquista del mondo da parte dei fondamentalismi religiosi - e forse nemmeno in quel caso. Qui la provocazione dell'autrice coglie effettivamente nel segno e ci spinge a riflettere. Particolarmente interessante e originale il ragionamento sulla cura estetica, intesa non come assoggettamento allo sguardo maschile - come generalmente si pensa - ma come autorappresentazione, e quindi come espressione non eteronoma di una relazione col sé che per l'appunto si esplica nel corpo. In sostanza, dice la nostra autrice, lungi dall'obbedire a stereotipi culturali o a pressioni sociali, quando noi curiamo il nostro corpo lo facciamo per farlo assomigliare al modo in cui vediamo noi stesse. È una intuizione secondo me molto felice, che meriterebbe di essere sviluppata.

Sulla maternità, invece, pur condividendo il discorso generale - cioè che non possiamo pensare di liberarcene come di una funzione servile - non penso che sia sufficiente la dimensione psicologica o psicoanalitica alla Chodorow.

Qui io userei due chiavi, in continuità tra di loro: una evoluzionistica, e una storica. C'è un dato evoluzionistico: siamo anche degli animali, precisamente dei mammiferi, e nei mammiferi è normale che le cure materne vengano svolte dalle femmine. Questo fatto incontrovertibile va però inquadrato in un approccio non naturalistico ma etico. Gli animali superiori sviluppano a partire dal loro istinto biologico sentimenti ed emozioni. A maggior ragione lo fanno gli esseri umani. Il mondo emotivo della maternità è un mondo morale, non è riducibile in senso naturalistico, ma deriva dalla base animale che è in noi, non coincide con essa ma si costruisce su di essa. Solo questa base animale spiega come mai le cure familiari siano affidate alle donne in tutte le società. Questa è la causa e non l'effetto della soggezione femminile.

Qui poi interviene la chiave storica. La lunga storia dell'umanità lascia il suo deposito nella nostra attuale configurazione morale. Ritengo che ciò che definisce il femminile, ovvero l'insieme di emozioni, di modalità di rapporto, di autorappresentazioni e quindi valori morali e simbolici, che le donne hanno sviluppato attraverso millenni in cui si sono dedicate alla cura della famiglia, debba oggi essere visto come un aspetto di validità generale, diciamo meglio una forma di vita che le donne hanno sviluppato come parte della specie umana. Questa forma di vita, sviluppata in sede e forma separata, in un mondo a parte (la casa) svalutato rispetto alle emozioni, ai valori e alle forme di vita praticate dagli uomini nel loro mondo (la sfera dello scambio e della politica), può oggi rientrare nel comune patrimonio etico dell'umanità. Un'umanità non più separata ma sempre distinta in due sessi. È questo il risultato più profondo e più importante della libertà delle donne.

“INGANNI DELLA PSICHE”

**Alcune riflessioni sul seminario dell’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici
Scuola di Roma- Studio Campo Boario, 22 - 24 aprile 2015**

Germana Alberti

Abstract

The school of Rome’s Istituto Italiano per gli Studi Filosofici has held a series of seminars and lectures during 2015. They were devoted to the themes of individual and collective deception and illusions. What you are about to review took place in April. It was entitled “Illusions of the psyche”. The intent was to understand and define what is the status of illusion and self-deception within the mental and anthropogenic processes. In a tight and fascinating race among theorists of psychoanalysis and philosophers of the modern and contemporary age (including Descartes, Hegel and Nietzsche), the seminar has in particular looked into the most interesting positions of S. Freud and J. Lacan. Having focused at great length on these contributions, the question which comes to mind is: “can philosophy ever be accepted, unlike what psychoanalysis does, the idea that there is a sphere of repression and a sphere of illusion, which are completely separated from conscience and reason?”

Keywords

Illusions, Psychoanalysis, Unconscious, Establishment of subjectivity, *Phenomenology of Spirit*, Anthropogenetic desire.

Nei pomeriggi del 22, 23 e 24 aprile 2015 si è svolto, presso la sede di Roma dell’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, il seminario dal titolo *Inganni della psiche*, quarto e penultimo incontro relativo al ciclo di conferenze e lezioni che la Scuola di Roma ha dedicato in maniera più ampia alla tematica de “Le illusioni della mente collettiva”. Se inganni e illusioni caratterizzano infatti le sfere dell’agire sociale, politico o religioso essi, a ben vedere, attengono prima di tutto alla vita del singolo, sia esso studiato dal punto di vista psicologico e psicanalitico, sia da quello più strettamente biologico e antropogenetico. Nel corso delle tre giornate i relatori invitati ad approfondire l’argomento sono stati Lucio Russo, psicoanalista membro con funzioni didattiche della *Società Psicoanalitica Italiana (SPI)* e autore di numerosi studi sul tema,¹ e Bruno Moroncini, professore ordinario di Filosofia morale presso l’Università degli Studi di Salerno il quale, com’è noto, ha dedicato alcuni dei suoi saggi alla psicanalisi e a Jacques Lacan.²

Il Dott. Russo, intervenuto nel corso delle prime due giornate per mettere in relazione il tema dell’illusione con quello della creatività e della follia, ha preliminarmente fatto notare come quello degli “inganni della psiche” costituisca da sempre l’ambito di indagine della psicanalisi, attraversando in particolare l’intera opera di S. Freud. Obiettivo dichiarato del suo intervento è stato quindi quello di definire il concetto di “inganno” dal punto di vista della teoria freudiana, per indagare quale ruolo esso rivesta all’interno dell’apparato psichico. Nella volontà di instau-

¹ Ricordiamo: *Nietzsche, Freud e il paradosso della rappresentazione* (1986), *L’indifferenza dell’anima* (1998), *Le illusioni del pensiero* (2006), *Destini delle identità* (2009), *Esperienze. Corpo, visione, parola nel lavoro psicoanalitico* (2013).

² Tra le monografie su J. Lacan: *L’etica del desiderio. Una lettura del seminario sull’etica di Jacques Lacan* (2007), *Sull’amore. Jacques Lacan e il Simposio di Platone* (2010), *Lacan politico* (2014).

rare un dialogo costante con il pensiero filosofico più propriamente tale e non solo con la psicologia, il discorso ha preso però le mosse dall'analisi di alcune riflessioni proposte al riguardo da filosofi moderni e contemporanei, nel tentativo di ricostruire l'origine e la genesi di tale concetto.

A inaugurare e sistematizzare per la prima volta il tema dell'inganno all'interno della filosofia occidentale, dandogli una definizione epistemologica, sarebbe stato il padre della filosofia moderna: Cartesio. Dalla lettura del celebre passo delle sue *Meditazioni metafisiche* in cui per la prima volta viene introdotta la figura del genio maligno ingannatore, è emerso come sia effettivamente pervasivo e originario questo tema:

Io supporrò, dunque, che vi sia, non già un vero Dio, che è fonte sovrana di Verità, ma un certo cattivo genio [*genium aliquem malignum*], non meno astuto e ingannatore che possente, che abbia impiegato tutta la sua industria ad ingannarmi. Io penserò che il cielo, l'aria, la terra, i colori, le figure, i suoni e tutte le cose esterne che vediamo, non siano che illusioni e inganni [...].³

Se per Cartesio quello del "genio ingannatore" è però un semplice espediente speculativo utile a raggiungere successivamente un livello di maggiore certezza e integrità all'interno di se stessi, per gli psicoanalisti il "demone" che inganna è invece reale e sempre presente non essendo altro che l'Inconscio, così come esso è stato studiato e declinato di volta in volta dai diversi teorici della psicoanalisi (Freud, Lacan, Klein, Bion, Winnicott), ovvero l'inconscio pulsionario e psicosessuale, il cui centro è costituito dal desiderio.

Spostando l'attenzione sulla riflessione filosofica contemporanea, si è quindi fatto cenno all'interessante dibattito instauratosi tra Michel Foucault e Jacques Derrida riguardo la fallace decisione di Cartesio di escludere e separare, mediante il suo procedimento metodico, la follia dal *logos*. È stato questo, in effetti, un confronto lungo e costante protrattosi, attraverso un vivace rimando di scritti, dagli anni '60 fino agli anni '90 del secolo scorso.⁴ Per Derrida Foucault, mediante la sua archeologia del sapere, avrebbe interpretato e spiegato il gesto cartesiano solo da una prospettiva storica, laddove invece la rimozione della follia nell'età moderna non sarebbe qualcosa di definitivamente risolto, ma resterebbe invece una polarità costantemente presente all'interno del *logos* stesso. Il relatore, facendo propria quest'ultima riflessione, ha difatti confermato, a partire dalla propria esperienza psicanalitica, come il dissidio tra follia e *logos* sia connaturato alla struttura stessa della psiche, e come centrale sia per l'analista capire se la follia e il non-senso possano essere considerate a pieno titolo parte del pensiero. Sarebbe auspicabile, proprio per tale motivo, prendere le distanze da tutte quelle prospettive che tendono ad escludere a vicenda queste due dimensioni piuttosto che ad integrarle, anche perché la follia è all'origine della distruzione tanto quanto della ben più positiva vivacità creativa.

Sviluppate queste premesse ed entrato nel vivo dell'argomento della lezione, Russo ha quindi preso in esame alcuni aspetti salienti della teoria freudiana sulla psiche la quale ha tematizzato l'Inconscio sia da un punto di vista descrittivo che strutturale. La sua "metapsicologia" esprime difatti la volontà di andare oltre i meri dati della psicologia empirica, per pensare a una struttura più profonda e intangibile dell'interiorità umana che ruota attorno a un vero e proprio postulato, quello dell'Inconscio. Ne viene fuori l'immagine di un apparato psichico costantemente diviso tra differenti istanze, governate ciascuna da proprie regole. Sia la prima che la seconda topica freudiana, infatti, non smettono di ribadirci come la nostra psiche sia lacerata da

³ R. Descartes, *Meditazioni metafisiche* (1642), tr. it. Laterza, in: Id., *Opere*, vol. I, a cura di E. Garin, Laterza, Bari 1967, pp. 203-204.

⁴ Cfr. M. Foucault, *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Union générale d'Éditions, Paris 1961; J. Derrida, *Cogito et histoire de la folie in L'écriture et la différence*, Seuil, Paris 1967; e la risposta di M. Foucault: *Mon corps, ce papier, ce feu*, in *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris 1972. Negli anni '90 sono da segnalare i testi di Derrida sull'argomento: *Être juste avec Freud. L'histoire de la folie à l'âge de la psychanalyse* in F. Bing, G. Canguilhem, J. Derrida, A. Farge, R. Major, A. Pirella, J. Postel, C. Quétel, E. Roudinesco, *Penser la folie*, Galilée, Paris 1992; e *Résistances de la psychanalyse*, Galilée, Paris 1996.

una contraddizione che la porta a seguire differenti modi di funzionamento: c'è il pensiero cosciente, lineare e logico da un lato, e quello inconscio e contraddittorio dall'altro, il quale obbedisce semplicemente al principio di piacere. A portare all'illusione e all'inganno, ad inganni nevrotici o psicotici, sarà allora proprio tale forza psichica pulsionale la quale si configura anche come infantile poiché tesa ad evitare il "dispiacere" della realtà.

Avendo chiarito come in Freud il desiderio appaia come la forza motrice della psiche, e avendo mostrato come il tema dell'illusione ad esso connesso pervada tutto il pensiero del medico austriaco in maniera molto meno univoca di quanto si possa pensare, si è quindi iniziato a fare un *excursus* tra quelli che costituiscono per Freud le principali illusioni cui è soggetta la nostra psiche, motivo per cui si può a pieno titolo parlare di "ineliminabilità dell'inganno psichico". Tali tipi di illusioni, pur agendo con meccanismi diversi, sono accomunati dal rifiuto della ferita narcisistica connessa alla perdita o alla mancanza di un oggetto, che altro non è che la perdita di sé. La prima forma di illusione presa in esame è stata quella del sogno, definito come "illusione allucinatoria di desiderio", desiderio infantile di appagamento e della vicinanza materna perduta. Il desiderio di dormire, infatti, avrebbe origine da una condizione che, pur caratterizzando in modo peculiare il neonato, continua nondimeno a far parte della vita adulta: lo "stato di disaiuto". Esso è quello stato di dipendenza assoluta in cui si trova l'infante nel momento in cui necessita, pena la morte, di assistenza continua da parte di qualcuno. In modalità latenti e differenti esso continua a caratterizzare anche l'adulto, e lo si evince dal fatto che anch'egli, durante il resto della vita, non sia immune da crolli e crisi derivanti da traumi psichici originati in età infantile.

Altri momenti di illusione cui può andar soggetta la vita dell'essere umano sono il narcisismo, che può divenire anche costruttivo dal momento che è all'origine della creatività, e l'innamoremiento. Quest'ultimo è visto da Freud, che considera in generale illusorie le relazioni tra i sessi, come una follia, in quanto provoca un depauperamento dell'io di contro a una esclusiva e opposta idealizzazione dell'altro. Il quarto gruppo di illusioni della psiche passato in rassegna è stato poi quello degli ideali civili: se essi sono ineliminabili e necessari dal momento che tutti i processi di civilizzazione si configurano anche come processi di illusione, è pur vero che la loro tendenza all'idealizzazione eccessiva è quella che può farci perdere, ingannandoci, il contatto con la realtà. A tal proposito doveroso è stato il riferimento all'opera *Il disagio della civiltà*, in cui Freud, pur sostenendo che la civilizzazione fosse necessaria al fine di contenere l'anarchia pulsionale del principio di piacere, ritenne tuttavia che un'estrema idealizzazione della sfera sociale celasse in realtà una rimozione patologica da parte dei soggetti: la contrapposizione tra socialità e narcisismo individuale, infatti, rimane pur sempre una realtà che difficilmente può essere messa a tacere per compiacere gli ideali della collettività.

Proseguendo questa interessante fenomenologia delle illusioni, Russo ha poi parlato del lutto come di un'altra possibile esperienza foriera di inganni. In esso l'illusione è data dal fatto che l'ombra dell'oggetto, il morto, finisce con l'invadere completamente l'io, suscitando un senso di colpa malinconico. Esempio di questa malinconia pervasiva è il sogno, in molti ricorrente, di un ricongiungimento con la madre defunta. C'è da dire, infine, che attività illusorie possono rivelarsi per Freud anche il governare, l'educare e lo stesso psicoanalizzare, e questo aspetto ci mostra come il pensiero del medico austriaco fosse in realtà molto meno razionalistico e appiattito sul metodo scientifico di quanto possa apparire da un'analisi superficiale. Attraverso il riferimento a *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, in cui viene analizzata l'aspirazione proprie delle masse ad avere un capo che finisce col ricoprire una funzione simile a quella svolta dal Dio per il singolo, il discorso si è volto a prendere in esame il tema dell'illusione religiosa, e più in generale la domanda "che cosa significa credere?". Le riflessioni freudiane, in questo ambito, sono state infatti tra le più approfondite e ricche di spunti. Per ricercare l'origine di questa attitudine, egli risalì al bisogno di credere senza riserve in realtà illusorie tipico di una certa fase della vita infantile, bisogno che l'adulto avrà inizialmente il compito di assecondare per evitare pericolose disillusioni precoci: in questa fase il credere si configura infatti inizialmente come un bisogno necessario allo sviluppo. Tale tendenza, pur essendo gradualmente e luttuosamente

abbandonata, continuerà ad essere presente nondimeno anche nella vita adulta come ci dimostrano, ha proseguito il relatore, diversi esempi tratti dall'esperienza quotidiana o aneddoti celebri descritti in ogni tempo dalla letteratura o dal cinema i quali si palesano, durante la vita, nei modi più diversi e bizzarri degni però del massimo rispetto. Poiché Freud conferì a tali forme di credenze soggettive una grande importanza per il ruolo originario ed essenziale da esse ricoperto nella genesi del nostro equilibrio psico-biologico, a questo punto gli premette però distinguere dall'illusione della credenza religiosa *tout court*: se le prime sono infatti sostituibili e criticabili e mai assolute, la credenza religiosa si configura invece come sistematica e delirante.

Il discorso sul rapporto ragione-illusione è quindi proseguito anche nella seconda giornata del seminario. Il dott. Russo, a partire dalla lettura di una parte dell'aforisma 251 di *Umano troppo umano* di Nietzsche intitolato "Futuro della scienza", ha messo in risalto la presenza di un tema che accomuna l'autore di quest'opera agli interessi di Freud, ovvero quello riguardante l'importanza da attribuire all'illusione, alla fantasia e al piacere anche all'interno della pratica scientifica. Leggiamo nell'opera:

La scienza procura molta gioia a colui che vi lavora e ricerca; ne dà invece molto poca a chi apprende i suoi risultati. Poiché, tuttavia, tutte le verità importanti della scienza dovranno gradualmente diventare ordinarie e comuni, verrà meno anche quel poco di piacere [...] Ora, se la scienza di per sé procura sempre minor gioia, e toglie invece sempre più gioia col render sospetto il lato consolante della metafisica, della religione e dell'arte, si esaurisce quella grande fonte di piacere alla quale l'uomo deve quasi interamente la sua umanità. Una cultura superiore deve quindi dare all'uomo un doppio cervello, per così dire due camere cerebrali, una per sentire la scienza, l'altra per sentire la non scienza; [...] Se questa esigenza di una cultura superiore non verrà rispettata, si può con relativa certezza prevedere quale sarà il corso ulteriore dell'evoluzione umana: l'interesse per la verità verrà a mancare via via che procurerà sempre minor piacere; l'illusione, l'errore, la fantasia, in quanto collegati al piacere, riconquisteranno passo il terreno che una volta fu loro; la conseguenza più immediata sarà la rovina delle scienze, un rinnovato sprofondare nella barbarie [...].⁵

Pur se entrambi i filosofi accostano l'illusione alla sfera del piacere e sono concordi nel ritenere che neppure l'azione dell'intelletto sia sufficiente a rimuovere la prima, Nietzsche sottolinea molto più decisamente di Freud il fatto che l'illusione, in quanto componente ineliminabile delle attività umane, debba sempre essere tenuta in considerazione dalla pratica scientifica e lasciata libera di esprimersi anche all'interno di essa, pena lo smarrimento della nostra umanità o, paradossalmente, la rischiosa perdita di interesse per la verità e le scienze stesse. Il discorso su questa tematica e su quella dell'inganno religioso è quindi ripreso a partire dal testo freudiano del 1927 *L'avvenire di un'illusione*, in cui il fenomeno religioso viene interpretato come l'appagamento di antichi desideri infantili, in particolare quello dell'amore di un padre. È a questo proposito che Freud sottolinea come il termine "illusione" non sia affatto sinonimo di "errore". Mentre quest'ultimo è dimostrabile e nasce da un confronto oggettivo con la realtà (come accade nel procedere della scienza), la prima è invece l'espressione di un desiderio individuale o collettivo (si veda ad esempio l'illusione/desiderio di credere che il bambino sia privo di sessualità): anche se avulsa dalla realtà, essa non per forza dovrà rivelarsi falsa.

Portando avanti il discorso sulla psicoanalisi ma cambiando autori di riferimento, è stata poi analizzata la posizione di due psicoanalisti che hanno lavorato, in dialogo con Freud, sulle dinamiche del gioco e delle illusioni: Donald Winnicott e Marion Milner. Entrambi sono accomunati dal fatto di aver legittimato la centralità dell'illusione nella strutturazione della soggettività: essa non viene più vista come difesa da un'esperienza di abbandono, ma come l'affermazione dello sviluppo della vita psichica, funzione positiva volta a strutturare il campo d'esperienza e a garantire anzi la possibilità di fare esperienza. Per Milner, infatti, c'è un momento dello sviluppo infantile in cui il processo primario (quello inconscio in cui l'energia è libera e vige l'equivalenza

⁵ F. Nietzsche, *Umano troppo umano* (1878), trad. it. Newton & Compton, Roma 1988, aforisma 251.

simbolica) e il processo secondario (pensiero cosciente) coincidono necessariamente, in un modello esprimibile graficamente con cerchi sovrapposti, in cui viene meno anche la distinzione tra il sé e l'altro da sé. La Milner, dando rispetto a Freud più importanza al processo primario, attuerebbe una rivalutazione del pensiero pre-logico il quale, continuando ad operare attraverso il linguaggio (processo secondario) e dialogando con esso, si manifesta anche come creatività. Per Winnicott l'illusione caratterizza invece una terza area, intermedia tra soggetto e oggetto, la quale è essenziale per poter strutturare gradualmente il rapporto del bambino con la realtà: in esso gioca un ruolo fondamentale l'oggetto transazionale, intermedio appunto tra separato e non separato da sé.

Russo ha infine fatto alcune considerazioni sull'importanza che l'illusione e la passione, che ha sempre un risvolto immaginario, rivestono anche all'interno del lavoro psicoanalitico: per identificarsi con le parti scisse del paziente l'analista deve in qualche misura portare alla luce anche le sue e Freud, consapevole di ciò, quando parla di *transfert* parla sempre anche di un'area di possibile suggestionabilità tra analista e paziente simile a un'illusione. Il rischio di una *folie a deux* è sempre possibile, ma ciò non toglie che esso sia un'illusione necessaria in quanto occasione in cui emergono rimossi non altrimenti visibili.

Alla luce di ciò si è quindi ritornati a riflettere in generale sul significato della follia: il folle è temuto perché sospende il senso comune del giudizio, ma se è giusto avversare le manifestazioni psicotiche che portano alla disgregazione dell'Io, la follia, intesa più positivamente come forza infantile distante dal principio di realtà, si rivela essere invece quella strategia della mente utile per riuscire a tollerare e includere il non senso nel senso. Quest'attitudine delle volte rimossa ricompare in ciascuno di noi nei modi privati di conferire senso alle cose o nelle modalità simboliche differenti da quelle istituzionalizzate. Come ci hanno suggerito le parole di Nietzsche in *Umano troppo umano*, non abbiamo bisogno di rinunciare né all'immaginazione né al pensiero logico, a patto di saper poi trasformare le illusioni e le immagini in energia per la conoscenza.

Il lungo intervento di Lucio Russo trova probabilmente il suo senso precipuo negli interrogativi-questioni aperte da lui lanciate all'uditorio al termine della sessione di domande della prima giornata: «Qual è la differenza tra psicoanalisi e filosofia nel definire lo statuto dell'illusione?», «Possiamo ritenere vero, come sosteneva Derrida ne *La carte postale*, che l'esistenza nella psiche di un rimosso separato dalla vita cosciente costituisce quella credenza su cui la filosofia e la psicoanalisi non si potranno mai incontrare?», «Può sopportare la filosofia il fatto che qualcosa sia contemporaneamente piacere per l'inconscio e dispiacere per la ragione?». Derrida a questa domanda aveva risposto che l'incontro non può esserci altrimenti salterebbe il "filosofema".

Nell'ultima giornata del convegno si è svolto invece l'intervento del prof. Moroncini, il quale ha declinato il tema dell'"inganno nella psiche" (inganno a suo dire connaturato alla struttura della nostra mente e mai intenzionale), alla luce della riflessione di Jacques Lacan e della particolare lettura che egli dà della *Fenomenologia dello Spirito* di Hegel.

Com'è noto Lacan si era accostato al pensiero del filosofo tedesco attraverso la lettura che ne aveva dato Alexandre Kojève il quale, influenzando un'intera generazione di interpreti francesi tra i quali Jean Hyppolite e Georges Bataille, aveva proposto in maniera poco fedele al testo un'interpretazione antropologica ed esistenzialistica dell'opera hegeliana. Tale lettura metteva in risalto all'interno della *Fenomenologia* e della "lotta per il riconoscimento" (*Kampf auf Leben und Tod*) la centralità del desiderio antropogenico, visto come quel vuoto, quella mancanza che, facendoci distaccare dalla natura, si manifesta come incorporazione dell'altro, desiderio di essere desiderati e di ciò che l'altro desidera: esso ci fa aspirare al riconoscimento da parte di un'altra coscienza al fine di poter fondare la nostra soggettività. A tal proposito si noti come i filosofi della scuola francese furono soliti tradurre, in maniera non esattamente fedele al testo tedesco, il termine hegeliano *Begierde* (cupidigia) con *désir* (aspirazione, desiderio che implica mancanza), sottolineando come il desiderio che caratterizza l'autocoscienza sia qualitativamente differente da altre forme di cupidigia presenti nei processi naturali. Moroncini ha infatti ricordato come secondo interpreti quali Sergio Landucci e Remo Bodei, le figure e le dinamiche

analizzate nel testo hegeliano non possiedano affatto un valore antropogenico bensì, più semplicemente, un riferimento al contesto storico medievale.

Jacques Lacan, sulla scia di tale lettura di Kojève ricchissima di suggestioni ma filologicamente non rigorosa, si sofferma dunque ad analizzare le figure della lotta per il riconoscimento e del rapporto signoria-servitù. Al tema del riconoscimento, a quello della costruzione dell'identità e della sua genesi, egli si era già interessato nel corso delle sue ricerche del '36 attraverso la teorizzazione del noto "stadio dello specchio", grazie al quale verrebbe acquisita la padronanza del proprio corpo e portato avanti, più in generale, il nostro processo di individuazione. Tale dinamica si lega a un altro grande tema del pensiero lacaniano, quello della costituzione immaginaria, e quindi illusoria, della soggettività, secondo cui l'identità personale non è un nucleo unificante, ma è costituita e si costituisce grazie a un complesso di identificazioni immaginarie, essendo la propria identità debitrice del sé colto come altro nell'immagine.

Per Lacan la lotta delle autocoscienze per il riconoscimento presente in Hegel espliciterebbe dunque sia il tema dell'immaginario sia quello del desiderio (*désir*) dell'altro, il quale è sempre l'altro e insieme il me stesso. Moroncini ha messo in luce come, attraverso l'analisi della figura hegeliana della signoria-servitù, Lacan palesi quali caratteristiche possieda tale dialettica del desiderio: in essa agisce un *vel* di tipo "alienante" differente dagli altri tipi di *vel* possibili (*vel* "esautivo", presente nella scelta tra due opzioni del tutto diverse, o *vel* "equivalente" che ci pone dinanzi a due scelte del tutto analoghe). Il *vel* "alienante" è quello che fa sì che qualsiasi scelta si faccia ci sia sempre la stessa cosa che viene perduta: davanti all'alternativa tra il riconoscimento o la vita, infatti, se il servo sceglie di aspirare al riconoscimento perderà la vita, se opterà per la vita, sottomettendosi e mettendo a freno il suo desiderio, perderà ugualmente la possibilità di vivere una vita degnamente umana. Anche se la lotta per il riconoscimento non si conclude con un duello effettivo, che non ci dà modo di appurare se il signore abbia avuto o no anch'egli il tempo di fare realmente esperienza della morte, è proprio di fronte a tale rischio che le due funzioni speculari del servo e del signore diventano asimmetriche. In questa figura hegeliana ci sarebbe dunque in realtà un padrone assoluto di entrambi, la morte, che fa sì che avvenga il passaggio da una reciprocità immaginaria (e dunque illusoria), a quella asimmetria che per Lacan caratterizza tutte le relazioni. L'inganno, per lo psichiatra francese, è dunque strutturale alle nostre stesse identità, all'identità immaginaria (*Io ideale*).

Di inganno possiamo però parlare anche a proposito dell'illusione della libertà poiché per Lacan, che riprende la linguistica strutturalistica di Saussure, l'essere umano è attraversato e plasmato suo malgrado dalla dimensione del simbolico, alienato in quanto soggetto linguistico, attraversato da quella struttura, inizialmente arbitraria e poi necessaria, che tiene legati insieme significanti e significati. È proprio all'interno di tale relazione simbolica cui siamo inevitabilmente assoggettati che scorre il desiderio: quello inappagato di ritrovare una totalità perduta. Compito dell'analista sarà quello di portare alla luce gli elementi identificatori immaginari e illusori per ricondurli a tale dimensione linguistico-simbolica. Concludendo il suo intervento, Moroncini ha infine osservato come nell'abbandono della pretesa di un sapere assoluto e nell'assenza di riconciliazione finale sia ravvisabile tutto lo scarto che separa Lacan da Hegel, così come l'"anti-filosofico" di cui parla Alain Badiou:⁶ il paziente abbandona la pretesa che l'analista sappia, così come l'analista abbandona la pretesa che il paziente possa autenticamente guarire da quello che è un male connaturato all'essere umano. L'inconscio stesso, in Lacan, è costituito d'altronde da un linguaggio simbolico che rinvia, non a un freudiano, superegoico e in fin dei conti rassicurante "principio di realtà" esterno, ma a una realtà indicibile e insondabile (*Das Ding*) che riemerge all'interno del soggetto stesso.

Bibliografia

⁶ Cfr. A. Badiou, *Le Séminaire. Lacan: L'antiphilosophie 3 (1994-1995)*, éditions Fayard, Paris 2013.

- A. Badiou, *Le Séminaire. Lacan: L'antiphilosophie 3 (1994-1995)*, éditions Fayard, Paris, 2013.
- J. Derrida, *Cogito et histoire de la folie* in *L'écriture et la différence*, Seuil, Paris 1967.
- J. Derrida, *Être juste avec Freud. L'histoire de la folie à l'âge de la psychanalyse*, in AA.VV., *Penser la folie*, Galilée, Paris 1992.
- J. Derrida, *Résistances de la psychanalyse*, Galilée, Paris, 1996.
- R. Descartes, *Meditazioni metafisiche* (1642), tr. it. Laterza, in: Id., *Opere*, vol. I, a cura di E. Garin, Laterza, Bari 1967.
- M. Foucault, *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Union générale d'Éditions, Paris 1961
- M. Foucault, *Mon corps, ce papier, ce feu*, in *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris 1972.
- S. Freud, *Psicologia delle masse e analisi dell'io* (1921), trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1975.
- S. Freud - O. Pfister, *L'avvenire di un'illusione. L'illusione di un avvenire* (1927), trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1990.
- F. Nietzsche, *Umano troppo umano* (1878), trad. it. Newton & Compton, Roma, 1988.

**GIUSTIZIA MIMETICA E GIUSTIZIA RELATIVISTA NEL PENSIERO DI SERGE LATOUCHE.
DAL PLURALISMO ANTROPOLOGICO
ALLA “GIUSTIZIA SENZA LIMITI” SU BASE RELATIVISTA**

Luca Montanari

La necessaria decolonizzazione del nostro immaginario, cioè un rafforzamento della nostra resistenza al lavaggio del cervello al quale siamo sottoposti in permanenza a opera dei media, e più profondamente, dal funzionamento stesso della società moderna, dovrebbe permetterci di sfuggire al prisma deformante che ci fa vedere il mondo come elusivamente economico e di riprendere in mano il nostro destino.

Serge Latouche¹

Abstract

Through the itinerary about Serge Latouche's concept of anthropologic pluralism, the article develops the notion of relativistic justice as correction of economist and universalistic mimesis through the analysis of the thought of the de-growth thinking pioneer.

Keywords

Mimesis, universal justice, relativistic justice, anthropology, gift.

1. Introduzione

Il presente articolo parte dall'idea, centrale all'interno del pensiero di Serge Latouche, per cui la pluralità culturale è ciò che permette la sopravvivenza della nostra specie. In questa breve esposizione si seguiranno due linee essenziali: la prima, la *pars destruens*, parte dalla critica all'antropologia e alla giustizia mimetica dell'Occidente economicista, la seconda, la *pars construens*, invece, mette in luce le nozioni di pluralismo antropologico latouchiano e il concetto di giustizia ad esso associato. Mediante questo articolo ci si chiede, cioè, quale sia il tipo di giustizia che riesce a restituire quella dignità antropologica che la modernità ha eliminato fagocitando la diversità all'interno della sua logica universalista.

La restituzione di questa dignità perduta dovrà anche essere la base per una maggiore comprensione del concetto di sostenibilità antropologica, tramite una differente nozione di giustizia, nonché un baluardo contro la protezione dalla mimesi economicista, garante solo della degenerazione entropica e mortifera di ogni aspetto del reale.

2. La (in)giustizia della natura umana

La giustizia nell'economicismo affonda le sue radici nella stessa nozione di società e quest'ultima scaturisce da un contratto tra individui chiusi entro «bolle esistenziali autoreferenziali»;²

¹ Latouche 2003a, p. 178.

² Mancini 2015, p. 28.

seguendo, più o meno esplicitamente, le teorie contrattualiste del giusnaturalismo seicentesco. In questa concezione gli individui precedono ontologicamente la società, la quale, successivamente alla stipulazione del contratto, diventa autonoma –nella sua forma odierna di economia politica –rispetto agli individui che la incarnano; il prodotto di questa associazione spontanea risulta, in questi termini, indipendente dalla volontà degli attori sociali. La società è fondata dagli individui per sfuggire all'hobbesiano *bellum omnium contra omnes* e perseguire un altro ideale della modernità: la felicità.³

La felicità, nella sua versione contemporanea di calcolo dell'utilità, diventa «il fondamento della giustizia [...] Essa è la somma di tutti i piaceri individuali».⁴ Il perseguimento della felicità sulla base dell'utile economico diventa il fine a cui mirare; tramite l'identificazione di piacere, utile e felicità, l'utilitarismo volgare –non la sua versione filosofica –viene assunto in campo economico come vero e proprio immaginario. La felicità utilitaristica perseguita individualmente, quando non addirittura egoisticamente, assume il valore di giustizia totale; «l'utile sociale che guida l'individuo si fonda in ultima istanza sull'utile personale».⁵

Assumendo un'idea di “mano invisibile” –che Latouche paragona giustamente all'odierno slogan “sviluppo per tutti” –⁶ come legge metafisica di redistribuzione ottimale delle ricchezze complessive, «l'utilitarismo fa dell'egoismo il principio stesso della vita sociale».⁷ Il mercato moderno giunge alla sua logica contraddizione richiedendo per funzionare una morale del vizio.⁸ «Seguire il proprio interesse diventa l'imperativo categorico della modernità. [...] La lotta di tutti contro tutti, mentre realizza il bene comune, è la legge della giungla».⁹ L'intera istanza di giustizia che si accompagna all'idea moderna economicista di società, segue una semplice definizione, essa è «un'associazione a scopo di lucro».¹⁰ Mediante questa scienza, cioè l'economia, l'Occidente ha “scoperto” quella disciplina, morale solo nella definizione, che «[si] propone di arricchire sia il popolo che il sovrano».¹¹

Attraverso la metafisica di una verità unica, a-temporale e progressiva, da esso incarnata, l'Occidente esporta in tutto il mondo la sua morale, la quale è presentata come la massima espressione di una verità nascosta e finalmente rivelata. L'esportazione della verità economica è il massimo grado di (in)giustizia occidentale; attraverso il postulato dell'uniformità generale di composizione del reale, assunto a seguito della rivoluzione baconiana, si assiste ad un weberiano “disincantamento del mondo” che passa dall'estromissione del valore dell'Essere, a quello del soggetto moderno che, tramite la pura razionalità distaccata, riesce a cogliere le universali leggi di natura.¹²

Come autorevole rappresentante della Verità, l'Occidente ha in sé una forte istanza etica, i cui termini minimali, ma non per questo non esemplificativi, si traducono in una felicità anonima interessata più al numero che alla felicità in sé. L'idea di felicità anonima è possibile, però, solo a partire dall'assunto dell'uniformità del reale, dell'uguale composizione di ogni uomo; gli individui, secondo l'economia, sono alla fin fine fantocci dello stesso materiale. L'esportazione della sua morale attraverso un processo di degrado mimetico all'antropologia appiattita dell'*homo oeconomicus*, genera contemporaneamente un altro fattore co-essenziale per l'occidentalizzazione: la giustizia mimetica.

³ La ricerca della felicità è una delle maggiori caratterizzazioni della modernità, non è un caso che essa diventi anche norma di legge venendo inserita anche in diverse costituzioni. Cfr. Trampus, 2008.

⁴ Latouche 1991, p. 75.

⁴ Latouche 2010, p. 57.

⁵ Ivi, p. 54.

⁶ Cfr. Latouche 1995, p. 63.

⁷ Latouche 2003a, p. 14.

⁸ Mandeville né da una disincantata e cinica definizione, attraverso la sua favola dell'alveare scontento, affermando che i vizi privati sono pubblici benefici. Cfr. Mandeville 1705.

⁹ Latouche 1991, pp. 88-89.

¹⁰ Latouche 2003a, p. 262.

¹¹ Smith 1776, p. 553.

¹² Su come l'identità moderna scaturisca dall'ideale dell'individuo razionale-distaccato, si veda Cfr. Taylor 1989.

Parlare di giustizia mimetica ha un significato molto semplice, tramite l'assunto di un'antropologia omogenea, cioè rispondente sempre alle medesime leggi, l'Occidente economicista si fa carico paternalisticamente di esportare il benessere –il solo che conosce nella forma di felicità anonima –in tutto il mondo “non civilizzato”. La giustizia mimetica è quella che viene così importata, nonché generata, dallo stesso processo economico nel solo atto di porsi come scienza al servizio del maggior benessere possibile per tutto il mondo; non accettarla significherebbe essere causa volontaria della propria fine. Il processo mimetico, chiave di volta di questa ermeneutica economica, è un'istanza etico-giuridica che, propugnando l'anonima felicità della Megamacchina, richiede un sacrificio immenso: «bisogna modernizzarsi per sopravvivere, ma bisogna distruggersi per modernizzarsi».¹³

Questo gioco di rispecchiamenti è quanto di antropologicamente più degradante e pericoloso si possa realizzare secondo Latouche; «[la] perdita della propria natura, richiesta per essere, comporta una vera e propria schizofrenia collettiva».¹⁴ Questa “natura” umana, la cui composizione sarà messa in luce nel prossimo paragrafo, è ciò che garantisce l'esistenza umana, senza, lungi dal generare una scientifica omogeneità quantificabile, l'uomo diventerebbe quella “mostrosità priva di mente” di cui parlava Geertz.¹⁵ Un'antropologia mimetica è quanto di più deplorevole si possa accompagnare al termine giustizia.

Una mimesi di tale livello è insostenibile per Latouche per i motivi che a addurremo a breve. Si richiede ora la spiegazione in merito a quella “natura” umana precedentemente accennata e a quale tipo di giustizia si possa associare l'idea di antropologia latouchiana.

3. Le componenti dell'antropologia latouchiana¹⁶

Nell'impossibilità di giustificare il legame sociale ricorrendo al contrattualismo dell'individuo autointeressato, quantomeno senza cadere in una circolarità definitoria autosussistente e autoreferenziale, l'anti-utilitarismo francese, il MAUSS¹⁷ (Movimento anti-utilitarista nelle scienze sociali), prendendo le mosse dagli studi dell'antropologo Marcel Mauss,¹⁸ risolve il problema circa la socialità ricorrendo al paradigma delle relazioni di dono.

Mentre l'economia politica postula una «cooperazione fondata esclusivamente sull'interesse delle parti [che] presuppone tuttavia una fiducia che l'interesse non riesce a fondare»,¹⁹ rifiutando l'idea di uomo come atomo calcolatore, Latouche inserisce quest'ultimo all'interno della triplice dinamica maussiana del dono, affermando che la «legge della reciprocità è alla base della socialità primaria, quella della famiglia, del vicinato e delle reti relazionali».²⁰ Jacques T. Godbout è chiaro nel dire che «il rapporto di dono non è un rapporto contrattuale».²¹ Porre la socialità primaria come scaturente dai rapporti di dono non implica eliminare il concetto di interesse,²² ciò che si afferma è l'esistenza di reti relazionali che però non si fondano sull'utile economico, risolvendo così le aporie a cui va incontro il modello del contrattualismo tra individui

¹³ Latouche 1989, p. 86.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Cfr. Geertz 1973, p. 87.

¹⁶ Questa parte è l'ampliamento di una sezione di articolo già apparsa in altra sede. Cfr. Montanari 2016.

¹⁷ Rivista del movimento dell'anti-utilitarismo francese nata nel 1981 e che raccoglie sotto di sé molteplici studiosi delle più disparate branche delle scienze sociali. Tra i suoi più importanti esponenti, quantomeno quelli a cui faremo maggiormente riferimento, troviamo: Alanin Caillé, Jacques T. Godbout e Serge Latouche.

¹⁸ Cfr. Mauss 1923.

¹⁹ Latouche 1991, p. 75.

²⁰ Latouche 2010, p. 71.

²¹ Godbout 2007, p. 112.

²² Latouche afferma in proposito che si può donare per cinque motivi: dovere, interesse, timore, amore e pietà. L'interesse è soltanto una delle cinque caratteristiche del dono, la quale, il più delle volte, non si dà mai pura, ma sempre mescolata alle altre. Cfr. Latouche 1998, p. 51.

autointeressati. La tesi è semplice: le relazioni di dono sono ciò che fonda il legame sociale, esistono da sempre e si possono rintracciare ancora oggi, in questa stagione dominata dall'utile e dall'anonimo.

Il dono, assunto a fondamento della socialità primaria, garantisce quella coesione che è problematica per l'economicismo,²³ nonché la spiegazione della genesi sociale in quanto tira in ballo il "valore di legame".²⁴ Sfuggendo al paradigma del puro interesse, la socialità basata sul dono conduce a ritrovare quello stato di relazione gratuita con l'altro, estraneo al pensiero economicista moderno, che Caillé battezza con il neologismo "*aiman*".²⁵ L'interazione secondo il dono «scardina l'impianto dello scambio: la prima è aperta e imprevedibile, la seconda chiusa e meccanica. Nell'uno esistono le persone, le loro relazioni [...] nell'altro contano l'oggetto scambiato, denaro che misura il prezzo di ogni cosa e il calcolo del possibile vantaggio».²⁶

Il paradigma del dono ha un duplice vantaggio per Latouche, innanzi tutto spiega adeguatamente le ragioni del legame sociale senza cadere nelle aporie dell'economicismo, in secondo luogo, non postulando un'antropologia naturalista, che spiega la realizzazione umana solo secondo quel "determinante-determinato" che è la biologia,²⁷ permette di rivalutare il ragionevole sul razionale, quindi di aprire l'uomo alla più vasta scelta di libertà possibili.

Nonostante gli indubbi debiti intellettuali, Latouche non si pone totalmente in questo paradigma, soprattutto a livello antropologico; afferma chiaramente che «la necessaria critica dell'*homo oeconomicus* reclamata da molti non sbocca necessariamente in un *homo donator* che sarebbe sullo stesso piano. L'*homo anthropologicus* sociale-storico non fonda un paradigma paragonabile a quello del mercato».²⁸ Il richiamo al social-storico, con ovvio riferimento a Castoriadis,²⁹ ci dice una cosa importante, cioè che l'uomo è sempre in relazione con una storicità e un ambiente circostante, non ne può fare a meno in quanto già con la sua stessa nascita vi si ritrova immerso; la caratteristica della relazionalità, trattata con il tema del dono, ha quindi radici più profonde, e concerne il concetto di immaginario, come creazione storico-sociale, di cui abbiamo parlato poc'anzi.

Latouche discute ampiamente del ruolo dell'immaginario sociale,³⁰ il quale crea i suoi significati immaginari, i quali possono essere rappresentati solo a partire da una loro "materializzazione"; ma l'immaginario, istituito socialmente, è anche quel reale attraverso cui le cose sono istituite.³¹ Riprendendo le parole dell'antropologo Clifford Geertz: «l'uomo [è] un animale impigliato nelle reti di significato che gli stesso ha tessuto».³² Per quanto riguarda l'uomo la necessaria conseguenza è che l'istituzione sociale è necessariamente anche istituzione dell'individuo sociale. Vi si ritrova quell'interminabile dialettica per cui l'uomo sociale determina il proprio immaginario da cui è esso stesso determinato. La relazionalità qui implicita è quella per cui l'immaginario si va formando, cioè quell'ibrido socialmente istituito di natura e cultura. Ciò che il nostro autore rigetta dell'umanesimo-naturalista è quindi la sua dicotomia.

Il rifiuto delle posizioni unilaterali parte dall'assunto che ogni universale è falso; ogni cosa deve essere in relazione per dare senso alla complessità del vivente e appiattire tutto ad

²³ Secondo Alfredo Salsano, l'autore che più di tutti ha fatto conoscere l'antiutilitarismo francese in Italia, la reciprocità del dono permette di andare oltre la dicotomia mercato/Stato. Per l'autore la forma di scambio basata sulla reciprocità è proprio quella che permette il superamento dei sistemi monogamici di neoliberalismo e nekeynesianesimo, aprendo la strada alla "poligamia delle forme di scambio". Cfr. Salsano 2008, pp. 109-113.

²⁴ Godbout 1996, p. 81.

²⁵ Cfr. Caillé 2008, p. 58.

²⁶ Mancini 2014, p. 142-143.

²⁷ Cfr. Sahlins 2010, p. 122.

²⁸ Latouche 1998, p. 66.

²⁹ Cfr. Castoriadis 1975.

³⁰ Un'ampia trattazione in merito a come l'immaginario economico moderno si sia affermato è offerta dal nostro autore attraverso una delle sue opere più celebri. Cfr. Latouche 2005.

³¹ È quindi palese il rifiuto dell'universale "economico"; Latouche, come da lui stesso affermato, si rifà ad una concezione "esplicitamente nominalista". Cfr. Ivi, p. XIV.

³² Geertz 1973, p. 11.

un'unica dimensione sarebbe tradire la sua stessa essenza. Definire la natura come socialmente istituita ha senso se si riprende la critica di Latouche in merito ai bisogni naturali, cioè creazioni derivanti da privazioni e privatizzazioni da parte di coloro che Ivan Illich chiamerebbe "agenti professionali".³³ Non si vuole infatti definire un essere "naturalmente così", come invece fa l'antropologia economicista, ma porre in rilievo la natura relazionale dell'uomo, dove relazionalità ha una duplice valenza: da un lato si intende la capacità dell'uomo di non essere neutro rispetto alle proprie relazioni sociali, e dall'altro, in una definizione più forte, si intende quella capacità di essere partecipe di tutto ciò che contribuisce a formare il suo immaginario, cioè la totalità di relazioni che intraprende con l'ambiente circostante, la società e la tradizione a cui appartiene. La tradizione assume qui il valore di pensiero ereditato dal passato, come modo di leggere e intendere il reale,³⁴ che ha superato la prova del tempo, in una sola parola: la cultura.

La natura determina la cultura nella misura in cui l'uomo, che si muove in questo reale, lo istituisce come suo reale, permettendogli di agire in questa totalità; queste metodologie di rappresentazione, poi, si determinano a livello sociale come cultura, cioè come specifici schemi mentali, socialmente istituiti, grazie ai quali l'individuo, nelle sue relazioni con l'esterno, si forma ed è al contempo formato dal suo reale. «La cultura non è altro che il modo in cui ciascuna società risponde al problema della sua esistenza sociale»;³⁵ la chiara definizione di cultura proposta da Latouche è essenziale per comprendere quanto appena detto, volgendolo in direzione di una pluralità antropologica.

La cultura, nella sua origine e conseguenza, diventa la chiave di volta non solo per un diverso approccio antropologico, ma anche come mezzo per conferire un senso alla domanda sull'Essere da parte dell'uomo. Una tale antropologia aiuta a definire le varie credenze delle varie società, come perfettamente aderenti al loro tempo e al loro luogo, delegittimando così ogni forma di colonialismo culturale e paternalismo derivante dall'errata pretesa di superiorità dell'Occidente,³⁶ costantemente immerso nelle sue basi metafisiche dell'esistenza di un progresso lineare e a-temporale, diventando così la più strenua linea di difesa contro la soluzione mimetica. L'uomo determina ed è al contempo determinato dal suo immaginario –secondo una sorta di "circolarità antropologica" –ed ecco così istituita l'interminabile dialettica tra natura e cultura: è la cultura il modo d'essere naturale dell'essere umano.³⁷ Diventa così chiaro che la cosa comune a tutti gli uomini è che essi sono soprattutto differenti; essere uomo significa essere uno specifico tipo di essere umano.

Le "robinsonate" degli economisti, come l'antropologia mimetica dell'economicismo contemporaneo, non hanno fondamento, l'uomo è nato nella cultura e, dunque, non può funzionare fuori di essa. Parlare di mera natura umana è pericoloso e insensato; «la pluralità dell'uomo

³³ Cfr. Illich 1978.

³⁴ Troviamo qui una vicinanza tra il pensiero antropologico di Latouche e l'ermeneutica di Gadamer (nonostante in quest'ultimo resti un senso di verità estraneo al pensiero di Latouche), in quanto per lui «la tradizione è sempre un momento di libertà della storia stessa. Anche la più autentica e solida delle tradizioni [...] ha bisogno di essere accettata, di essere adottata e coltivata», il mantenersi di una tradizione è sempre «un atto di ragione». Cfr. Gadamer 1960, p. 583.

³⁵ Latouche 1986, p. 200.

³⁶ Occidente, a differenza di occidente (senza l'iniziale in maiuscolo) come entità geografica, è qui da intendersi come categoria concettuale comprendente tutti gli aspetti di quella che Latouche definisce "ideologia dell'illimitato", cioè: i suoi miti fondanti, l'apparato tecno-burocratico e i metodi di produzione.

³⁷ L'antropologo Marshall Sahlins, in modo più incisivo, prende posizione sul tema affermando la superiorità ontologica della cultura nell'evoluzione umana tirando in ballo anche, per quanto riguarda l'*homo sapiens*, il suo primato cronologico sulla natura. «Molto più antica dell'*homo sapiens*, la cultura è stata una condizione fondamentale per lo sviluppo biologico della specie. La presenza della cultura nel percorso evolutivo umano risale a circa tre milioni di anni fa, mentre l'attuale forma umana risale ad appena quattrocentomila anni fa. Inoltre, secondo l'influente biologo umano Richard Klein, l'uomo anatomicamente moderno risale a cinquantamila anni fa, essendosi sviluppato soprattutto dalla tarda età della pietra (Paleolitico superiore): il che renderebbe la cultura sessanta volte più vecchia della specie come noi la conosciamo. (Va però detto che Klein tende a svalutare sistematicamente le acquisizioni culturali e fisiche dei primi ominidi, dando invece rilevanza al repentino progresso culturale, biologicamente fondato, che individua a partire dal Paleolitico superiore). Ma il punto dirimente è che per circa tre milioni di anni gli umani si sono evoluti biologicamente in base a una selezione culturale. Siamo stati plasmati, corpo e anima, per una esistenza culturale». Cfr. Sahlins 2010, p. 119-120. Sullo stesso argomento Cfr. Geertz 1973, pp. 71-107.

è forse sul piano culturale come sul piano genetico la condizione della sua sopravvivenza».³⁸ Le proposte dell'economicismo di negare il fattore culturale come performante e di ridurre l'uomo a *homo oeconomicus*, quindi a individuo di composizione uniforme e generale, cade nel vuoto. Gli uomini, ridotti a natura, risulterebbero «assurde mostruosità con pochissimi istinti utili, ancor meno sentimenti riconoscibili, e nessun intelletto: casi mentali disperati».³⁹

Fondendo tale tesi con ciò che si è precedentemente detto sul dono, si arriva alla logica conclusione che Latouche pone una sorta di mediazione tra due differenti modelli, cioè l'olismo metodologico e il paradigma maussiano. L'olismo metodologico, dove la priorità ontologica è data alla società rispetto che agli individui –secondo la celebre definizione di Dumont –⁴⁰ per l'ovvia ragione che l'identità culturale, cioè la "natura" antropologica, non può che essere socialmente istituita, in quanto la soggettività è possibile solo entro la presa di posizione individuale nei limiti di un orizzonte di senso culturale già dato.⁴¹ La tesi maussiana della socialità primaria basata sul dono, invece, in quanto legame sociale, è interrelazione tra individui non neutri rispetto all'essere sociale. Nella prospettiva di Latouche il dono è una modalità del sociale, non la sua ragione ontologica.

Mentre il primo termine, cioè l'olismo, fa riferimento alla priorità ontologica sociale in quanto istituyente il reale, il secondo, il legame di dono, spiega la modalità attraverso cui tale socialità è possibile –come coesione –nonché la capacità degli uomini di essere imprevedibili, dispiegandosi in molteplici approcci nei confronti degli altri e del reale.

4. Per un relativismo della giustizia antropologica

Dice bene Ernesto Laclau quando afferma che «l'universale altro non è che un particolare diventato ad un certo punto dominante».⁴² Aggrappandosi ad un'antropologia naturalista, chiave di volta della maggior parte delle scienze sociali, il pensiero economicista moderno esporta in tutto il mondo un universalismo mimetico ed etnocida che assurge da parametro di riferimento nei confronti della diversità. Dati questi presupposti l'allontanamento dalla norma della maggioranza è sempre percepito come deviazione da quella razionalmente accettabile. «In questa condizione, rendere una giustizia pacifica e far regnare il dolce commercio tra i membri della società umana sarebbe come la quadratura del cerchio se i valori dovessero essere determinati matematicamente».⁴³ Dato che ai nostri giorni «l'intera società [...] si sottomette alle decisioni morali dell'individuo consumatore»,⁴⁴ svuotando così il concetto di giustizia politica e sociale di senso, bisogna indubbiamente ritrovare quella prudenza nell'azione e nel giudizio che era considerata la virtù per eccellenza dell'uomo politico nell'età classica.⁴⁵

Assumendo un pluralismo antropologico come quello descritto poco fa, prendere per buono un imperativo morale significa fare il gioco di quel ingannevole universale che è l'Occidente. In netto contrasto con la prospettiva kantiana, non si può mai perseguire una massima come se

³⁸ Latouche 1989, p. 144.

³⁹ Cfr. Geertz 1973, p. 64.

⁴⁰ Cfr. Dumont 1977.

⁴¹ Anche questa nozione si avvicina, con le ovvie differenze, alla filosofia gadameriana, in particolar modo per l'idea di circolarità ermeneutica come comprensione derivante da pregiudizi indispensabili, basati sull'inserimento dell'individuo entro una storicità ed una tradizione. «Il circolo non ha dunque un carattere formale, non è né soggettivo né oggettivo, ma caratterizza la comprensione come un'interazione del movimento della trasmissione storica e del movimento dell'interprete. L'anticipazione di senso che guida la nostra comprensione di un testo non è un atto della soggettività, ma si determina in base alla comunanza che ci lega alla tradizione. Questa comunanza, però, nel nostro rapporto con la tradizione è in continuo atto di farsi. Non è semplicemente un presupposto già sempre dato, siamo noi che lo istituamo in quanto comprendiamo, in quanto partecipiamo attivamente al sussistere e allo svolgersi della tradizione e in tal modo la portiamo noi stessi avanti. Il circolo della comprensione non è dunque affatto un circolo "metodico" ma indica una struttura ontologica della comprensione». Cfr. H.-G. Gadamer, *Op. cit.*, p. 607-609.

⁴² Laclau 2003, p. 115.

⁴³ Latouche 2003a, p. 241.

⁴⁴ Godbout 2007, p. 70.

⁴⁵ Cfr. Latouche 2012, p. 91.

fosse un imperativo valido per tutti e in ogni tempo e luogo. Se i presupposti illuministi di una giustizia basata su di una morale universale –possibili tramite la conoscenza delle leggi naturali da parte dell’individuo razionale distaccato –non sono più validi, in quanto tirano in ballo una definizione riduttiva di essere umano, ci si deve chiedere quale tipo di giustizia può essere associata all’antropologia per contrastare l’ingiustizia universale mimetica.

La giustizia in Latouche è in *primis* nei confronti della rivalutazione dell’identità, volta in direzione dell’incommensurabilità antropologica. «Il bene e il male o il giusto e l’ingiusto variano a seconda delle culture, se non a seconda della coscienza di ciascuno».⁴⁶ Aristotele ci insegnava già da tempo che non bisogna fare parti uguali tra diseguali il che significa, trasposto nella nostra concezione, che se gli uomini sono diversi, assumere un’idea di giustizia universale è fare violenza alla pluralità antropologica, la giustizia si trasforma rapidamente in ingiustizia etnocida.

Per Latouche vi è una soluzione che riesce a rendere il concetto di giustizia coevo a quello di pluralismo antropologico: il relativismo. Il relativismo, per Latouche, è innanzitutto una soluzione al problema della giustizia; il suo attento uso è uno dei più strenui baluardi nei confronti dell’ingiustizia economica universale. «Oggi infatti il relativismo –scrive Franco Cassano –ha un segno politico fondamentale, in questo senso è, nella grande maggioranza dei casi, l’espressione teorica di un atteggiamento critico verso l’occidentalizzazione del mondo».⁴⁷ Mentre l’universalismo «non essendo mai scosso dal dubbio, usa porsi come regola universale»,⁴⁸ il relativismo tira in ballo quella prudenza d’azione che si fonda sulla consapevolezza dell’esistenza di pluralità di prospettive; è un’istanza che, non essendo dipendente dalla *hybris*, non impone agli altri i propri valori.

L’occidentalizzazione, liquidando le culture attraverso il processo mimetico che lo caratterizza, genera il più alto grado di irrealtà poiché «non ci sono valori che siano trascendenti alla pluralità di culture, per il semplice fatto che un valore non esiste in quanto tale se non in un dato contesto culturale».⁴⁹

Il relativismo è giustizia nel suo massimo grado di espressione; esso si distingue dallo scetticismo in quanto sottostà ad una tassazione socio-culturale, non ad un mero arbitrio individuale. I valori personali sono infatti da intendere come scaturenti entro un orizzonte culturale già dato, in cui l’individuo prende posizione; anche l’allontanamento dai valori culturali della sua società implicano un linguaggio e un immaginario comune. Una tale prospettiva, oltre ad evitare la degenerazione in un *anything goes*, permette la commensurabilità tra posizioni entro la medesima cultura. L’uomo non è legislatore autonomo, in senso kantiano, esso sottostà all’immaginario culturale social-storico che, ontologicamente, lo precede.

Latouche e Cassano sono d’accordo nel affermare che un relativismo ben temperato, nella definizione di quest’ultimo, permette che «le differenze culturali non solo non segreghino in modo insuperabile gli uomini tra loro, ma costituiscano [...] un patrimonio comune, una ricchezza che non divide, ma unisce l’umanità. Il relativismo ben temperato è segnato non da uno scetticismo rassegnato e seduto, ma dal suo contrario, il costante impegno nell’evitare la chiusura autoreferenziale».⁵⁰

Mentre la totalità dell’universale, per ragioni proprie della sua definizione, tende a rimanere sempre uguale nel perpetuo cambiamento, quindi, alla fine, alla staticità, la giustizia del relativismo è quanto di più dinamico si possa concepire, in quanto riesce ad entrare nella specificità delle varie posizioni facendole sviluppare in una dialettica non avvilente per le loro particolarità. Latouche è chiaro in merito al tema della giustizia:

⁴⁶ Latouche 2003a, p. 256.

⁴⁷ Cassano 2003a, p. 94.

⁴⁸ Ivi, p. 95.

⁴⁹ Latouche 2003b, p. 25.

⁵⁰ Cassano 2003, p. 97.

non si tratta dunque di immaginare una cultura dell'universale, che non esiste; si tratta di conservare sufficiente distanza critica perché la cultura dell'altro dia un senso alla nostra. Il dramma dell'Occidente è di non aver mai potuto staccarsi da due atteggiamenti che alla fine arrivano allo stesso risultato: negare la cultura dell'altro, o negare la propria cultura a profitto di un universale molto particolare. Certo, è illusorio pretendere di sfuggire all'assoluto della propria cultura e quindi ad un certo etnocentrismo [...]. La cosa comincia a diventare inquietante quando la si ignora e quando la si nega: poiché naturalmente questo assoluto è super relativo.⁵¹

Sebbene Latouche affermi che non si può agire se non da un punto di vista culturale-prospettico, è anche chiaro nell'affermare che «la vera tolleranza comincia con la relativizzazione dell'assoluto».⁵² Una "giustizia minimale" come quella rawlsiana, cioè che parte da principi di giustizia talmente generali (e generalizzabili) da essere accettati da tutti a prescindere dagli orientamenti filosofici, religiosi ecc., è impossibile nella prospettiva di un pluralismo antropologico (l'implicito in questo tipo di teoria della giustizia è, infatti, sempre l'idea di una scelta strategica razionale comune a tutti e, di conseguenza, infinitamente estendibile).

Se non si vuole ricadere in un utilitarismo-naturalista bisogna accettare le singole posizioni di giustizia come iscritte entro il più vasto orizzonte culturale da cui, geneticamente, emergono. La giustizia per Latouche non potrà mai avere quella neutralità *super partes* tipica di un modello come quello di Rawls; lo spazio entro cui si muove la giustizia è quello dove si muove anche la morale, cioè quello dei valori immaginari-sociali che ogni cultura, consapevolmente o no, si è data. La "giustizia come equità"⁵³ non potrà mai essere assunta come quella posizione nella quale tutti, al di là delle singole prospettive culturali, in senso latouchiano, si possono indistintamente identificare. Una giustizia universale, quindi per tutti uguale –che abbiamo definito, per via della sua esportabilità ed imposizione forzata, giustizia mimetica –è evidentemente impossibile assumendo le varie culture come a-priori antropologico; ciò, secondo il nostro autore, non genera obbligatoriamente quel contrasto, tipicamente economicista, che rapidamente degenera dando veridicità alla formula *homo homini lupus*.

Integrando le varie prospettive, la ricchezza interculturale genera un'acculturazione senza precedenti. Una "giustizia senza limiti" è possibile, quindi, solo assumendo le innumerevoli giustizie particolari; essa non può essere dedotta da un'etica deontologica dei principi. In Latouche non si parla dell'esistenza di una sostanza "giustizia universale", ma di una procedura di comunicazione interculturale basata su di una "scommessa",⁵⁴ cioè di un possibile spazio comune di coesione da costruire nel reciproco dialogo e relazione.

Parlare di scommessa è forse meno attraente dei levigati universali e universalizzabili progetti della giustizia mimetica; ma, entro la prospettiva antropologica latouchiana è la particolarità ad avere sempre il primato onto-assiologico sull'universalità. Una dialettica non avvilita per le particolarità culturali è possibile, per Latouche, solo entro una prospettiva "pluriversalista",⁵⁵ instaurando cioè una sorta di democrazia⁵⁶ delle culture. La comunicabilità tra le culture, passando per un autentico dialogo –che, se non si vuole cadere nell'autoreferenzialità deve essere, per definizione, plurale e differente –«può riuscire soltanto se ciascuno è pronto a fare

⁵¹ Latouche 2003b, p. 26.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Rawls, contrariamente a quanto farebbe Latouche, assume la possibilità concreta di una giustizia più ragionevole di altre in quanto esseri razionali ne sceglierebbero una sua precisa formulazione anche in un presunto stato di natura (che, va sottolineato, per Rawls è solo una situazione ipotetica). Cfr. Rawls 1971.

⁵⁴ Cfr. Latouche 1989, p. 149.

⁵⁵ Cfr. Latouche 2003a, p. 98.

⁵⁶ Tale termine sta qui ad indicare il metodo dialogico con cui le varie prospettive possono integrarsi senza annullarsi; non si intende, invece, democrazia come il referente semantico della forma politica che cade sotto tale nome. Come ci ricorda Caillé, è sempre ambiguo l'uso di tale termine nel pensiero di Latouche, in quanto quest'ultimo «non riesce a staccarsi da un certo dubbio scettico alimentato dall'idea, difficilmente contestabile, che la democrazia non è tutto». Cfr. Caillé 1988, p. 9.

concessioni. Noi condividiamo la convinzione che ogni cultura ha molto da insegnare alle altre, che può arricchirsi di numerosi apporti».⁵⁷

La “scommessa” latouchana pone le sue basi a partire da una solida convinzione rispetto al dialogo interculturale, cioè che «un simile dialogo è possibile perché la comunicabilità esiste».⁵⁸ Attraverso una “comunità linguistica”, per usare un’espressione propria di Apel,⁵⁹ si apre la possibilità di quel pluriversalismo che getta le basi per una pacifica comunicazione dialogica. In tal senso, si ammette la possibilità di reti di significati capaci di elaborare una giustizia-plurale secondo un modello di tipo procedurale, riuscendo così ad eliminare l’ottica sacrificale dell’universalismo occidentale.

La base comune su cui erigere la giustizia senza limiti su base dialogica non parte da una fondazione stabile ed universale; il senso del termine “scommessa” trova infatti il suo significato solo inserendo questo possibile a-priori non all’origine di questo stesso processo di giustizia, ma alla fine, come “orizzonte di senso” da realizzarsi; utopico ma concreto. La giustizia antropologica è ciò a cui mira buona parte della speculazione latouchana; rifiutando ogni progetto di tipo mimetico, si chiede di rendere giustizia a quella costitutiva caratteristica umana che è la pluralità. La mimesi, oltre che essere ingiusta, in quanto inconciliabile con la pluralità antropologica risulta inapplicabile per la medesima ragione.

Nella giustizia senza limiti anche il dono gioca un ruolo cruciale, esso si basa sulla capacità delle varie culture di entrare in contatto in modo non avvilente, instaurando un arricchimento interculturale, e dunque antropologico, indirizzato verso una gadameriana fusione di orizzonti non omologante per le specificità culturali; la relazionalità viene così rimessa in gioco anche a livello interculturale e non solo sociale. La giustizia è un livello della cultura, essa è garante del pacifico dialogo attraverso la consapevolezza del pluralismo di posizioni; contro ogni possibile degenerazione violenta.⁶⁰

La garanzia del pacifico dialogo culturale è possibile solo in un relativismo ben temperato, evitando due posizioni tra loro contrarie, ma con gli stessi effetti nefasti: da un lato lo scetticismo assoluto e dall’altro il trasformarsi in universalismo totalitario tramite l’alimentarsi della propria naturale visione prospettica.

Latouche, attraverso la nozione di relativismo, declina la giustizia antropologica in senso ermeneutico. La pluralità culturale è garante della giustizia totale nella consapevolezza che essa «consiste nel porre l’equivalenza al di fuori dello spazio della commensurabilità»;⁶¹ cioè, «affinché la giustizia obiettiva sia compatibile con la giustizia soggettiva, bisogna che i sistemi di valutazione di ciascuno e di tutti siano sensibilmente diversi. In altri termini che regni la massima diversità culturale».⁶²

5. Conclusione

La giustizia relativista è l’unica adeguata alla nozione di pluralità antropologica; essa è ciò che evita le degenerazioni in universalismo totalitario etnocida e genocida. La sostenibilità antropologica è strettamente legata, nel nostro autore, alla nozione di giustizia-relativista-antropologica. La rivalutazione antropologica può passare solo attraverso un relativismo che sappia

⁵⁷ Latouche 1989, p. 148.

⁵⁸ Ivi, p. 148.

⁵⁹ Cfr. Apel 2006.

⁶⁰ Il concreto rischio sussiste per Latouche, in quanto «non è sicuro che ciascuno possa giocare il gioco della reciprocità, cioè rinunciare concretamente alla propria “barbarie” per ottenere dall’Altro che rinunci al suo in modo da permettere a entrambi di godere dei loro scambi reciproci» Cfr. Latouche 1989, p. 149.

⁶¹ Ivi, p. 144.

⁶² Latouche 2003a, p. 241.

far interagire le diverse prospettive senza avvilirle; in quanto «valori e fini sfuggono alla quantificazione»,⁶³ assumere una giustizia universale mimetica è quanto di più ingiusto si possa concepire. Latouche, si potrebbe dire, richiede il prevalere di una giustizia ragionevole su di una giustizia razionale (prospettica ed etnocida).

Mentre l'Occidente proietta la morale in una metafisica economicista autoreferenziale, disinteressata agli individui che incarnano i suoi (dis)valori, trasforma rapidamente il concetto di giustizia nel suo opposto tramite l'esportazione della propria verità e la soppressione della diversità, sotto la garanzia di un'antropologia naturalista. Il relativismo è, invece, l'unica forma di giustizia che riesce a rivalutare l'umano collegandosi alla nozione di pluralismo antropologico.

Se la cultura genera la pluralità a livello antropologico, il dono garantisce che questa giustizia non sia anonima. La giustizia relativista ha quindi una doppia valenza: dal lato sociale impedisce il radicalismo totalitario e universalistico, garantendo pace e coesione, dal lato dell'umano, permette di rivalutare la relazionalità entro un orizzonte che esclude lo stupro antropologico di un uomo appiattito ad una dimensione. Assumere una giustizia su base relativista significa rivalutare l'uomo nella sua dimensione di pluralità.

Se, come precedentemente affermato, la diversità culturale è la garanzia di sopravvivenza della specie, la difesa delle specificità culturali attraverso la nozione di giustizia-antropologica-relativista è quanto di più ragionevole si possa immaginare. La via è chiara ma ancora tutta da battere, Latouche si chiede infatti se magari «proprio in virtù delle loro specificità, le culture oggi negate e disprezzate non saranno domani le più adatte ad accettare le sfide della storia?». ⁶⁴

6. Bibliografia

- Apel 2006: Karl-Otto Apel, *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano 2006.
- Caillé 2008: Alain Caillé, *Critica dell'uomo economico. Per una teoria anti-utilitarista dell'azione*, Il nuovo melangolo, Genova 2009.
- Caillé 1988: Alain Caillé, *Critica della ragione utilitaria. Manifesto del Movimento antiutilitarista nelle scienze sociali*, Bollati Boringhieri, Torino 2005.
- Cassano 2003: Franco Cassano, *Per un relativismo ben temperato*, in Serge Latouche (a cura di), *Il ritorno dell'etnocentrismo. Purificazione etnica versus universalismo cannibale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Castoriadis 1975: Cornelius Castoriadis, *L'istituzione immaginaria della società (parte seconda)*, Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- Dumont 1977: Louis Dumont, *Homo aequalis. 1. Genere e trionfo dell'ideologia economica*, Adelphi, Milano 1984.
- Gadamer 1960: Hans-Georg Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2012.
- Geertz 1973: Clifford Geertz, *Interpretazione di culture*, Mulino, Bologna 1998.
- Godbout 1996: Jacques Godbout, *Il linguaggio del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- Godbout 2007: Jacques Godbout, *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Illich 1978: Ivan Illich, *Disoccupazione creativa*, Red, Trento 2005.
- Lacalu 2003: Ernesto Laclau, *L'universalismo, il particolarismo e la questione dell'identità*, in Serge Latouche (a cura di), *Il ritorno dell'etnocentrismo. Purificazione etnica versus universalismo cannibale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.

⁶³ Latouche 1999, p. 90.

⁶⁴ Latouche 1989, p. 144.

- Latouche 1986: Serge Latouche, *I profeti sconfessati. Lo sviluppo e la deculturazione*, La Meridiana, Molfetta 1995.
- Latouche 1989: Serge Latouche, *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Latouche 1991: Serge Latouche, *Il pianeta dei naufraghi. Saggio sul dopo sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.
- Latouche 1995: Serge Latouche, *La Megamacchina. Ragione tecnoscientifica, ragione economica e mito del progresso. Saggi in memoria di Jacques Ellul*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Latouche 1998: Serge Latouche, *L'altra Africa. Tra dono e mercato*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Latouche 1999: Serge Latouche, *La sfida di Minerva. Razionalità occidentale e ragione mediterranea*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Latouche 2003a: Serge Latouche, *Giustizia senza limiti. La sfida dell'etica in un'economia mondializzata*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.
- Latouche 2003b: Serge Latouche, *Non ci sono più persiani!*, in Serge Latouche (a cura di), *Il ritorno dell'etnocentrismo. Purificazione etnica versus universalismo cannibale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Latouche 2005: Serge Latouche, *L'invenzione dell'economia*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- Latouche 2010: Serge Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Latouche 2012: Serge Latouche, *Limite*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Mancini 2014: Roberto Mancini, *Trasformare l'economia. Fonti culturali, modelli alternativi, prospettive politiche*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Mancini 2015: Roberto Mancini, *Ripensare la sostenibilità. Le conseguenze economiche della democrazia*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Mandeville 1705: Bernard de Mandeville, *La favola delle api: ovvero, vizi private, pubblici benefici con un saggio sulla carità e le scuole di carità e un'indagine sulla natura della società*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Mauss 1923: Marcel Mauss, *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Einaudi, Torino 2002.
- Montanari 2016: Luca Montanari, *Sul fondamento della decrescita. Una lettura teoretico-antropologica del concetto di "uscita dall'economia" in Serge Latouche*, «Dialegesthai», Roma 2016.
- Rawls 1971: John Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 2010.
- Salsano 2008: Alfredo Salsano, *Il dono nel mondo dell'utile*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Sahlins 2010: Marshall Sahlins, *Un grosso sbaglio, l'idea occidentale di natura umana*, Elèuthera, Milano 2010.
- Smith 1776: Adam Smith, *La ricchezza delle nazioni*, Utet, Torino 2013.
- Trampus 2008: Antonio Trampus, *Il diritto alla felicità. Storia di un'idea*, Laterza, Roma-Bari 2008.

LA P4C NON È UNA “FILOSOFIA PER/CON BAMBINI”

Antonio Cosentino

Abstract

It would be a misunderstanding to consider the P4C (Philosophy for children) as something like a toy-philosophy. To grasp the spirit of P4C means to comprehend the move Lipman did towards a “philosophical practice”. A careful reading of the P4C curriculum reveals its roots in classic pragmatism as far as is concerned the logic of inquiry on one hand, and the educational dimension, on the other hand. At the same time, P4C is strictly connected with the entire philosophical tradition, with Socrates and the dialogue. Therefore, it is of great value to extrapolate from the educational matter the hidden model of philosophical practice and throw light on it in order to better appreciate the first curriculum and, moreover, to get a sort of background from whom other curricula can be constructed.

Keywords

Pratica filosofica, P4C, filosofia coi bambini.

1. P4C: lo stato dell'arte.

Sarebbe un grave errore interpretare l'originaria denominazione del progetto di Lipman come se si trattasse di un tentativo di riduzione della filosofia a un formato giocattolo. Lungo il corso della storia della P4C al “*for*” è stato preferito il “*with*”: non “per” i bambini ma “con” i bambini,¹ a voler sottolineare che non si tratta di un prodotto confezionato dagli adulti a misura di bambino, una sorta di modellino che sarebbe tanto lontano e diverso dall'originale quanto il modellino di una macchina da una macchina vera. In realtà Lipman, quando usava l'espressione *Philosophy for children*, non intendeva riferirsi alla qualità e ai limiti di una particolare confezione della filosofia, ma aveva di mira il problema della comunicazione. In altre parole, essendo consapevole della difficoltà che avrebbe un ragazzo a confrontarsi con i testi e col linguaggio dei filosofi, cercava la soluzione in una *letteratura di transizione* che prenderà corpo esattamente nei racconti (e rispettivi manuali per l'insegnante) del curriculum. Nelle sue intenzioni il “per” era riferito ad una riscrittura della filosofia in una forma accessibile e motivante “per” i ragazzi, fermo restando il contenuto. Questo risultato non sarebbe stato possibile se egli fosse rimasto ancorato ad una didattica dell'imparare la/e filosofia/e. La chiave di volta per intendere il senso dell'operazione consiste nell'avanzamento che Lipman compie verso un'idea di “pratica filosofica”.² Purtroppo, però, non tutti fanno lo sforzo di andare a vedere cosa c'è dietro un titolo e preferiscono appiccicare significati e contenuti sbrigativi, infondati o, peggio, pregiudiziali.

Se si fa oggi una ricerca su Google con le parole “filosofia” e “bambini” si trovano circa 400 voci sull'argomento e altrettante, se non più, se ne possono trovare con i termini “*philosophy*” e “*children*”. A queste pagine bisogna poi aggiungerne moltissime altre in qualche modo correlate al tema. Insomma, c'è da credere, stando a questi risultati, che quella di fare filosofia con bambini e ragazzi è un'idea abbastanza diffusa e circolante, quasi una vera e propria moda. A

¹ Per fare un esempio di particolare rilievo, il network internazionale dei centri di P4C, fondato nel 1985, è denominato *International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC).

² Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in “Bollettino SFI”, N. 135/1988, ripubblicato in Cosentino A., *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002.

questo punto le proposte sono tante e molto variegate, anche se non c'è dubbio che la P4C di Lipman resta, storicamente, la prima ad apparire nello scenario dell'educazione negli anni Settanta del secolo scorso. Da noi è la prima e l'unica ad arrivare nei primissimi anni Novanta.³ Ma, il tempo dei pionieri è finito e bisogna prendere atto che i progetti oggi disponibili sono molti, alcuni di derivazione lipmaniana (più o meno dichiarata) e altri di diversa matrice e con diverse impostazioni. Infine, chi potrebbe negare oggi l'alone magico del "post"? Così ci sarà anche una *post-philosophy for children*.

In Italia, sulla scia delle prese di posizione dell'argentino Walter Kohan,⁴ la prima e più rilevante critica al curriculum di Lipman si è concentrata sui racconti da lui scritti e utilizzati per avviare il dialogo di comunità. Le argomentazioni ricorrenti sono focalizzate sulla caratterizzazione marcatamente americana degli ambienti che i racconti presentano diffondendo, così, stili di vita e modelli di comportamento tipici di una certa classe sociale di un certo paese. Questo effetto è apparso in contrasto con l'ambizione di rendere il curriculum internazionale e, quindi, valido per tutti i contesti culturali. Peccato che, per rispondere a questi limiti Kohan propone non di scrivere nuovi racconti filosofici con ambientazioni meno marcate, ma di sostituire i racconti filosofici di Lipman con i racconti mitici del folklore brasiliano: stile "brasileiro" vs. stile "americano". Così, mi pare che il problema finisce per essere maggiormente appesantito e riportato indietro non di poco. C'è una differenza significativa tra chi, pur cercando uno spazio più decontestualizzato, non riesce ad evitare di vincolarsi al contesto di provenienza e rischia continuamente di scambiare il "proprio" con un potenziale "comune" e chi, invece, nega la possibilità di andare oltre il "proprio" e contrappone "proprio" a "proprio", distinzioni da cui può emergere soltanto uno sterile relativismo; contrapposizioni che invitano allo scontro e alla rivalità.

Un altro indirizzo di pratica filosofica di successo, che ha i suoi seguaci anche in Italia, è quello sostenuto dal francese Oscar Brenifier il quale si richiama ad una "filosofia negativa" centrata sull'appello al "conosci te stesso", un processo che, secondo Brenifier, può avvenire solo quando il soggetto si mette contro se stesso, negandosi e superandosi nel negativo. Rispetto all'utilizzazione didattica di questo approccio, quello che vale la pena evidenziare è la focalizzazione sulla dimensione individuale e agonistica che esso privilegia. Esercizi come quello della "mutua interrogazione" favoriscono la "discussione" e lo scontro delle opinioni, al punto che è previsto, alla fine, un voto di maggioranza per la soluzione del problema in discussione.⁵

Oggi in Italia, a parte questi indirizzi, sono tante le associazioni che si sono costituite sotto l'etichetta della "Filosofia con i bambini" e ognuna sostiene la propria formula (a volte come magica). Ho la netta impressione che in alcuni casi si sta percorrendo proprio quella strada che il CRIF, in più stretta aderenza al messaggio di Lipman, ha cercato di evitare: tradurre "*Philosophy for children*" con "Filosofia per/con i bambini".

Tutto questo pullulare di iniziative è sicuramente il segno di quanta credibilità ha guadagnato l'idea di fare filosofia con i bambini nel corso degli anni e quanto più promettenti siano le prospettive di oggi rispetto ai primi anni Novanta. Il pluralismo è certamente un valore e non un problema, ma c'è da chiedersi in che misura le differenze proposte rispetto alla P4C lipmaniana non siano differenze solo terminologiche spiegabili più in chiave di sociologia della conoscenza che in termini logici, pedagogici e filosofici. Alcune proposte, poi, suscitano maggiori riserve e preoccupazioni quanto più si avvicinano al prototipo della filosofia-giocattolo o, peggio, della filosofia-spettacolo. L'educazione dell'infanzia è una faccenda troppo seria per essere affrontata con improvvisazione e fuochi d'artificio e la filosofia, da parte sua, è una signora troppo avanti negli anni per essere trattata come una bambina.

³ Nel 1992 Antonio Cosentino fonda il CRIF (Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica) e subito dopo Marina Santi fonda il CIREP e avvia, qualche anno più tardi, un Corso di perfezionamento presso l'Università di Padova.

⁴ Cfr. Kohan W. O., *Infanzia e filosofia*, Morlacchi Editore, Perugia 2006; Waksman V.-Kohan W. O., *Fare filosofia con i bambini*, Liguori, Napoli 2013.

⁵ Brenifier O., *Filosofare come Socrate. Teorie e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, IPOC, Milano 2015.

2. Il “facilitatore” tra maieutica e sofistica.

Da un punto di vista didattico, un problema aperto è la formazione della figura che, nel vocabolario della tradizione lipmaniana, è chiamata “facilitatore”. Qui la questione si pone nei termini di un dilemma i cui corni sono: 1) pochi e geniali “maieuti” capaci di coniugare educazione e pratica filosofica, oppure: 2) un numero più allargato possibile di insegnanti capaci di ripensare la propria professionalità coniugandola in stile riflessivo, non-direttivo, non-valutativo, non-nazionalistico. A questo proposito la P4C ha preso per buona la lezione di Dewey, il quale in *Le fonti di una scienza dell'educazione*⁶ mette in guardia contro i rischi che comporta la figura dell'insegnante geniale, sottolineando in particolare l'impossibilità di estendere ad altri le sue singolari abilità e, dall'altra, gli effetti di seduzione sugli studenti che, a contatto con questo tipo di insegnante, tendono ad assumere atteggiamenti di imitazione e di dipendenza. Nessuno disconosce la genialità di un Wittgenstein, non soltanto come filosofo, ma anche come maestro di scuola elementare.⁷ Ma, ammesso che possa essere assunto come modello positivo, nessuno ha mai imparato nulla da lui dal punto di vista della didattica né potrà mai farlo, mentre tutti possiamo aver imparato da lui come filosofo. In ultima analisi, si può dire che l'opzione 1) sottende un approccio individualistico e tendenzialmente anarchico, mentre la 2) si ispira ad una visione più comunitaria e più professionalizzata.

Va da sé che anche la seconda opzione comporta un prezzo da pagare. Nessuno può garantire che un insegnante-facilitatore, nonostante una formazione più o meno sufficiente, svilupperà e contestualizzerà in modo coerente ed efficace le strategie apprese e, soprattutto, che non le fraintenderà nel loro senso strumentale rispetto alla finalità del praticare la filosofia. Purtroppo l'ambiente scolastico è anche organizzazione burocratica e istituzione di potere e, come tale, impone comportamenti routinari e formalismi a cui è difficile sottrarsi.

In altre parole, vorrei sottolineare che in tutti i progetti di “Filosofia coi bambini” sono in gioco due questioni piuttosto complesse. La prima è di ordine pedagogico e ruota intorno a domande sui fini dell'educazione, sulla relazione educazione-potere e simili. La seconda questione riguarda lo statuto della filosofia. Non basta proporre una generica “filosofia” come veicolo di educazione. La filosofia, per molti versi, non è una sola e non è un caso che non c'è un solo filosofo che si trovi d'accordo con un altro. Allora, la domanda è: “Quale filosofia per fare filosofia coi bambini?”. Non intendo dire, con questo, che ci sono filosofie più adatte e filosofie meno adatte a questo scopo. L'importante è porsi il problema, dichiarare le proprie opzioni e giustificarle con argomentazioni pubbliche. Se, d'altra parte, si arrivasse a disconoscere tutte le filosofie tradizionali, per fare appello ad una presunta “filosofia bambina”, il quadro non sarebbe più rassicurante. Il rischio sarebbe quello di cadere nell'ingenuità di una filosofia *naïve* (la filosofia propria dei bambini) finendo per costruire un'ingannevole metafisica del “bambino filosofo”,⁸ il quale, ovviamente, non esiste; così come non è mai esistito il “bambino artista” o il “bambino scienziato”, e così via.

Da parte sua, la proposta di Lipman e di coloro che la sostengono è molto chiara ed esplicita da questo punto di vista. Essa ha radici fondamentalmente pragmatiste e i principali autori di riferimento sono pensatori come Peirce, Dewey, Mead. È vero che questa eredità è stata rielaborata alla luce di altri richiami, soprattutto al mito di Socrate,⁹ ma il dialogo che si sviluppa nella

⁶ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2016.

⁷ La breve esperienza di insegnamento di Wittgenstein è oggetto di valutazioni piuttosto controverse. Testimonianze interessanti si trovano in Bartley III W. W., *L. Wittgenstein e K. R. Popper maestri di scuola elementare*, Armando, Roma 1976 e, inoltre, in Parak F., *Wittgenstein prigioniero a Cassino*, Armando, Roma 1978.

⁸ Gopnik A., *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.

⁹ Sul rapporto Socrate-Dewey nell'ambito della P4C cfr. Oliverio S., *Un modo socratico di andare oltre Dewey: la comunità di ricerca filosofica*, nel vol. Cosentino A.- Oliverio S., *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*, Liguori, Napoli 2011.

pratica della P4C ha sullo sfondo tutta la teoria della conoscenza del pragmatismo classico e, in primo luogo, lo schema dell'*inquiry* deweyana.¹⁰

Questo posizionamento dichiarato è stato interpretato come un segno di rigidità e di chiusura, ma, io lo intendo come onestà intellettuale e penso anche che avere delle radici riconosciute non impedisce a nessun albero di crescere in modo autonomo e creativo. In realtà, in Italia (come anche in altri paesi) i testi del curriculum di Lipman sono stati *adattati* e non semplicemente tradotti, mentre altri nuovi ne sono stati scritti da autori italiani. Inoltre, nella versione italiana della P4C è stata particolarmente valorizzata la dimensione socio-politica della proposta e si è cercato di evitare i rischi di una eccessiva didattizzazione con aperture e ricostruzioni da cui hanno preso forma la "*Philosophy for community*" e, più in generale, l'idea di una "pratica filosofica di comunità". In ultima analisi, la P4C non è una filosofia per/con bambini, perché, a mio avviso, prima di diventare un curriculum scolastico con questa denominazione, è, da una parte, la visione della filosofia come pratica sociale¹¹ e, dall'altra, la rivitalizzazione della migliore pedagogia deweyana. Questa mi sembra l'ossatura della "pratica filosofica di comunità", e anche il suo biglietto da visita.

Nessuno confonde una mappa col territorio e, nonostante questo, la relazione tra i due non è affatto scontata. Fuor di metafora, il tema in gioco riguarda un certo apparato descrittivo-formale e procedurale che caratterizza la P4C, e che è oggetto di critiche soprattutto da parte di filosofi pratici i quali sostengono una radicale contestualizzazione dell'attività filosofica contro qualunque tentativo di uniformazione di schemi procedurali e di materiali predisposti. Delimitare un campo di gioco e condividere le regole del gioco non equivale a predeterminare lo svolgimento aperto e creativo di ogni singola partita: non ci può essere *play* senza *game*.

Azzardo, a questo punto, a proporre un semplice elenco – sicuramente incompleto – di quelle che ritengo siano delle connotazioni vincolanti della P4C come "Pratica filosofica di comunità":

- *Comunità*. Il tipo di comunità in gioco è quella destinata a configurarsi come "Comunità di ricerca filosofica", ossia come *comunità* (campo di relazioni sociali, emotive, corporee) animata *dalla* e orientata *alla* ricerca come *inquiry*.
- *Inquiry*. La ricerca ha senso se si intende il classico problema della verità come problema delle dinamiche e delle logiche secondo cui si "fissano le credenze".¹² Implica inevitabilmente la dimensione sociale e contestualizzata della conoscenza e procede come "asseribilità giustificata".
- *Ricostruzione dell'idea di filosofia*. Si tratta del problema dell'identità della filosofia che, come è noto, tortura le menti dei pensatori non da ora. Rispetto alle posizioni più significative che nella seconda metà del '900 si sono delineate rispetto all'identità della filosofia io vedo tre alternative: 1) realismo, 2) relativismo, indebolimento postmoderno e dissolvimento della filosofia, 3) una terza via fatta di tentativi di ricostruire la filosofia senza ricadere nel culto della Ragione che produce mostri. Su questa linea di pensiero ci sono tanti nomi e lascio al lettore la compilazione di un elenco. Quello che mi interessa è sostenere che la P4C si colloca, a mio parere, nell'area 3) e che, in questa area, rappresenta il rinvio ad argomentazioni molto convincenti che ruotano intorno a nodi cruciali come:
 - *Razionalità* declinata in termini di "ragionevolezza".
 - *Dialogo* come transazione tra credenze esposte pubblicamente nella logica delle buone ragioni e come modalità di comunicazione/relazione improntata ai valori della democrazia non solo formale.

¹⁰ Cfr. Dewey J., *Logica: teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949¹, 1965². Cfr., inoltre, Striano M., *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

¹¹ Cosentino A., *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008.

¹² Peirce C. S., *Il fissarsi della credenza*, in C. S. Peirce, *Le leggi dell'ipotesi*, Bompiani, Milano 1984.

- *Laicità*. Come condizione del dialogo e garanzia di un pluralismo non dell'indifferenza ma nella cooperazione, della partecipazione responsabile e della libera ricerca.
- *Pensiero critico e libero* come argine alla metamorfosi della funzione di governo in dominio soffocante; come antidoto al potere, ma non come contro-potere.
- *Senso di una cittadinanza* nello stesso tempo localizzata e cosmopolita, in vista di una ridefinizione del senso della democrazia per rispondere alla sfida della complessità, della interculturalità, dei bisogni educativi del mondo globalizzato.
- *Educazione*. Come impegno a ripensare la formazione/educazione sulla base della valorizzazione dell'informale e delle pratiche riflessive abbassando radicalmente il tasso di direttività degli educatori (ma senza la pretesa di toglierli di mezzo).

È rispetto a questi punti di riferimento che si devono guardare e valutare le pratiche della P4C. Se restiamo nel campo e siamo coerenti, allora alcuni corollari sono i seguenti:

- il ruolo del facilitatore (non stereotipato, ma flessibile e contestualizzato) è essenziale per orientare la chiacchiera verso il dialogo euristico. Il facilitatore, nella misura in cui opera come filosofo è un maieuta e mai un sofista.
- La finalità globale della P4C è lo sviluppo di un pensiero che, pur nella sua complessità, è valutato, innanzitutto, in quanto "pensiero" (discorso ordinabile, comunicabile ed esposto al confronto) che non si lascia ridurre a forme di estetismo romanticheggiante né a forme di misticismo orientaleggiante o a ricadute nell'orizzonte della mitologia, a niente che sia "notte nera in cui tutte le vacche sono nere".
- L'avvio e lo sviluppo guidato della comunità (dinamiche socio-relazionali, affettività, interazioni autentiche) è la pre-condizione inderogabile perché la filosofia diventi pratica riflessiva socialmente distribuita, costruzione comunitaria di senso e di significati. Se questa operazione viene sottovalutata e svuotata della sua funzione, il rischio è che il facilitatore si senta autorizzato a prendere in mano la situazione e, come accade in molti casi fuori dalla P4C, scambi la filosofia coi bambini con una sua personale esibizione filosofica *davanti* ai bambini.

POSTUMI DELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*

Stefano Oliverio, Maria Miraglia

Abstract

This paper pursues two interrelated goals: on the one hand, it endeavours to marshal some interpretive perspectives through which we can account for the pivotal role that over decades Lipman's and Sharp's *Philosophy for Children* has been playing in the field of philosophical inquiry with children; on the other hand, it pinpoints the significance that the 'care of the method' has within P4C and illustrates it also by drawing upon some views from the philosophy of science.

Keywords

Philosophy for Children; IAPC approach; filosofia vs ideologia; Jean Paul Sartre; paradigma; Thomas S. Kuhn; metodo; Federico Enriques.

Introduzione

Nel suo contributo al report UNESCO (2007) sull'insegnamento della filosofia nel mondo, Michel Tozzi nota come "pratiche di filosofia per l'infanzia sono emerse in maniera significativa in un momento storico determinato – in anni determinati – in un paese preciso – gli Stati Uniti – su iniziativa di un innovatore: Matthew Lipman. Queste pratiche si sono in seguito diffuse nel mondo" (p. 16). Verso la fine del suo capitolo, Tozzi specifica che "non si tratta in alcun modo di proporre un modello universale esportabile. [...] La pluralità delle pratiche e la diversità delle piste pedagogiche e didattiche sono altamente auspicabili perché i sentieri della filosofia sono essi stessi multipli. Le strategie avanzate sono varie e le più ottimali sono proprio quelle che accolgono la ricchezza dell'alterità" (p. 45).

In altre parole, da un lato, lo studioso francese riconosce il ruolo di *novità radicale* avuto da Lipman con la sua proposta di *Philosophy for Children* (P4C) e, dall'altro, invita a non indulgere ad atteggiamenti colonialistici, che impongano un modello come standard e norma unica, in considerazione della policromia delle costellazioni culturali.¹ Lasciando da canto la tutt'altro che peregrina questione se parlare di "filosofia coi bambini" – e intendendo per filosofia un'attività sostanzialmente riconducibile alla tradizione inaugurata da Socrate – non costituisca già un *vulnus* alla tensione interculturale cui Tozzi ci incoraggia,² l'invito a non misconoscere la molteplicità dei modelli è facilmente accoglibile da chi si riconosca nell'approccio ideato da Matthew Lipman e Ann Sharp (nonostante si imputi talora ai fautori della P4C una certa chiusura dogmatica).³

¹ Per ulteriori riflessioni sulla genealogia della *Philosophy for Children*, cfr. Oliverio, in stampa.

² Su questo punto cfr. le considerazioni svolte nel paragrafo conclusivo di Oliverio, 2016.

³ Per lo più tali 'imputazioni' hanno un tale tono caricaturale da non meritare che *ragioniam di loro*. Ma l'accento a rischi di "dogmatismo" è stato fatto anche all'interno di robuste argomentazioni filosofiche: cfr. Johnson, 2012, spec. pp. 81 sgg. E cfr., nello stesso volume, la risposta, di Jen Glaser (2012, spec. pp. 93 sgg.). È appena il caso di notare come la possibilità di involuzioni dogmatiche sia connessa, oltre alle ragioni esposte da Glaser, anche col carattere 'paradigmatico' della P4C, nell'accezione elaborata nel § 2 del presente contributo. E per questo la strategia di vigilanza autocritica sollecitata da Glaser è essenziale.

Ciò che, tuttavia, colpisce (e sarebbe una storia da scrivere) è il fatto che, a livello internazionale, spesso accade che altre prospettive di filosofia per/con l'infanzia si costituiscano nella loro identità attraverso una dichiarata differenziazione dalla P4C. Ciò può giungere fino all'assunzione di una postura polemico-avversativa (secondo gradi molti diversi di serietà e solidità teorica), che si potrebbe considerare oggetto di mera aneddotica, se non segnalasse *a contrario* il ruolo 'paradigmatico' della P4C di Lipman e Sharp.

In questo contributo, si cercherà di interpretare tale carattere pivotale in un'ottica filosofica ed epistemologica e, nella scia aperta da tali considerazioni, ci si impegnerà a far emergere l'importanza del metodo nella *Philosophy for Children* alla luce di alcune riflessioni tratte dalla filosofia della scienza.⁴

1. Filosofia e ideologia: una prospettiva 'sartriana' sulla P4C

Nell'interrogarsi su che cosa significhi la centralità di Lipman e Sharp e del loro progetto e su come intenderla, può essere utile mobilitare, non senza una considerevole torsione esegetica e uno spostamento analogico, una differenza affacciata da Sartre nelle sue *Questions de méthode*, lì dove distingue tra filosofia e ideologia. La filosofia, quando è "viva" (Sartre, 1985, p. 19), ossia non un mero repertorio di teorie da studiare o un settore della cultura, "si costituisce per dare espressione al movimento generale della società; e, finché essa vive, è lei a servire da ambiente culturale per i contemporanei" (*Ibidem*). La filosofia "viva" così intesa è, per Sartre, "un certo modo della classe in ascesa per prendere coscienza di sé" e si presenta "come la totalizzazione del Sapere contemporaneo: il filosofo opera l'unificazione di tutte le conoscenze, regolandosi su certi schemi direttivi che traducono le attitudini e le tecniche della classe in ascesa di fronte alla sua epoca e al suo mondo" (*Ibid.*, p. 20). In questo senso, la filosofia che contrassegna un'epoca "non si presenta mai come una cosa inerte [...] è movimento essa stessa e sconfina nell'avvenire" (*Ibidem*) ed è quindi, eminentemente, *praxis* trasformativa.

Data tale visione grandiosa del senso della filosofia, si comprende che "le epoche di creazione filosofica sono rare" (*Ibid.*, p. 21) e sono quelle in cui emerge una filosofia che diviene poi "l'*humus* di ogni pensiero particolare e l'orizzonte di ogni cultura" e che è "insuperabile finché il momento storico di cui è espressione non è stato superato" (*Ibidem*). All'interno di questo dominio istituito dalla filosofia si muovono coloro i quali si limitano a "sfruttarlo", ne fanno l'inventario, ci costruiscono qualche edificio [e] può loro accadere persino di apportarvi certi cambiamenti interni; ma si nutrono ancora del pensiero vivente dei grandi morti" (*Ibid.*, p. 22). Coloro che operano in questa maniera 'derivativa' sono "gli ideologi" che sono "parassitar[i] [in quanto] vivono al margine del Sapere" (*Ibidem*).

È ovvio che Sartre sta qui parlando di filosofie epocali e sta tessendo insieme il piano della prassi economico-politica e quello della sua appropriazione rischiarante nell'unità di un Sapere, secondo una prospettiva che sembra sproporzionata per la vicenda della P4C. Ma la differenza istituita da Sartre può essere utile se adoperata *per analogiam*. Il primato lipmaniano, riconosciuto o apertamente o per via reattiva, è spiegabile col fatto che quello di Lipman e Sharp è stato un gesto di autentica creazione filosofico-educativa, che ha unificato una pluralità di conoscenze e organizzato in maniera sistematica una serie di attitudini e tecniche, nonché dato una declinazione unitaria, strutturata e sintetica alla revisione critica (perché nata da una crisi) delle idee di educazione, filosofia, pensiero e infanzia in corso in differenti campi del sapere e delle pratiche culturali durante il '900. Rispetto a essa siamo tutti "ideologi", sia quelli che, come chi scrive, si richiamano in maniera esplicita al curriculum di Lipman e Sharp e alla metodologia messa a punto dall'IAPC (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* alla Montclair State

⁴ Che lo spettro della scienza si aggiri nell'impresa della *Philosophy for Children* è stato argomentato in Oliverio, 2012, cap. II, leggendo in questo fatto una 'risorsa' della P4C (in un certo senso anche contro alcune dichiarazioni di Lipman che tendono a scavare un solco troppo ampio tra pensiero scientifico e pensiero filosofico). Di recente, ma con una nitida nota critica, sull'ipoteca, nella P4C, di una visione 'scientifica' di che cosa voglia dire pensare (ed educare al pensiero critico) ha richiamato l'attenzione anche Gert Biesta (2011).

University) da loro fondato e – per dirla con Sartre – *li sfruttano, ne inventariano il campo di azione e apportano qualche mutamento interno* (per esempio creando nuovi curricoli, su tematiche specifiche, modellati su quello di Lipman e Sharp) e, nel far questo, cercano di preservarli nella loro vitalità senza ‘mortificarli’ in feticcio; sia quelli che si congedano dall’approccio dell’IAPC, con fecondi e raffinati ri-pensamenti (cfr., fra gli esempi più eminenti, Kohan, 2014); sia, infine, quelli che si sono sempre profilati nel loro specifico distanziandosi dalla P4C. Con una formulazione che arpeggia sul campo semantico sartriano circa il “pensiero vivente dei grandi morti”, si può dire che siamo tutti *postumi della P4C*, prendendo l’espressione nella sua massima densità semantica.

Alcune precisazioni sono opportune: il dispiegamento delle categorie sartriane non serve certo per far giganteggiare Lipman, quasi la sua proposta rappresenti qualcosa di paragonabile alle filosofie di Cartesio, Locke, Kant, Hegel e Marx, ossia delle filosofie riconosciute dal pensatore francese come le uniche davvero meritevoli di tale nome. Il fine è solo quello di approntare un arsenale teorico per rendere conto della centralità della P4C nel campo della filosofia con l’infanzia. Il riferimento alle nozioni sartriane consente di comprendere in che senso si debba prendere l’affermazione che non è ancora sorta alcuna proposta realmente ‘ulteriore’ rispetto a *Philosophy for Children*, una proposta che abbia cioè quei caratteri di apertura di nuovi orizzonti, di unificazione e ‘totalizzazione’ del sapere e latitudine che Sartre ascrive alle filosofie in quanto distinte dalle ideologie. Ciò significa che in quanto “ideologi” siamo “uomini *relativi*” (Sartre, 1985, p. 22), ossia tutti operiamo *relativamente* a quell’approccio.⁵

In questa prospettiva, oltre alle benvenute innovazioni rispetto al modello originario IAPC, fra i diversi modi di abitare *in maniera viva* l’orizzonte della filosofia con l’infanzia dischiuso da Lipman vi è *anche* quello della *accuratezza metodologica*, nella misura in cui in essa risuona l’idea di un ‘fare con cura’ e, quindi, di un ‘avere a cuore’. E, anzi, si potrebbe arrivare ad asserire che tale cura del metodo è propedeutica a ogni espressione della creatività individuale ed è per questo che molti *practitioner* della P4C continuano a ritenere che l’immersione nel curricolo IAPC e la familiarizzazione con la sua specifica metodologia (la comunità di ricerca filosofica, agita non come mero dispositivo didattico ma nel suo multidimensionale spessore) rappresentino un fondamentale momento introduttivo alla pratica dell’indagine filosofica coi bambini/adolescenti.

Per dirla altrimenti: mentre è assolutamente condivisibile e auspicabile allertare contro le liturgie metodologistiche (cui talora si indulge anche nella P4C), converrebbe essere vigili anche nei confronti dell’appello alla sola creatività, che potrebbe presentare non meno problemi, se non ancorata a una nitida consapevolezza metodologica. Se non accompagnata da un richiamo forte alla *cura del metodo*, il filosofare in comunità potrebbe ridursi a quello che spesso la filosofia è stata, ossia “un battito di ali nel vuoto” (Dewey, 1985[1931], p. 21).

Così intesa la cura del metodo non è ‘ripetizione’ nel senso della replica psittacistica ed epigonale o della iscrizione in una tradizione che impedisce l’accesso alle “fonti”, consegnandole al grado zero dell’ovvietà, ma è una ripetizione come ‘ripresa’, ossia come ri-appropriazione originale e generativa di quelle fonti stesse, per utilizzare una terminologia heideggeriana.

2. Tra paradigma e metodo: che cosa la (filosofia della) scienza può insegnare su/alla P4C

L’argomentazione finora svolta potrebbe essere accostata, mettendo così in rilievo altre dimensioni, attraverso un vocabolario attinto dall’epistemologia e dalla filosofia della scienza. Si

⁵ Questa sembra una posizione non incompatibile con quella dei teorici della *post-philosophy for children* che pure riconoscono il ruolo di Lipman nel delineare un “orizzonte” e dischiudere un nuovo “paesaggio” (Bevilacqua & Casarin, 2016, spec. p. 40). La differenza è piuttosto di accenti: mentre la proposta della *post-philosophy for children* privilegia l’attenzione sulle nuove pratiche che “si sono sviluppate [a partire dal gesto inaugurale di Lipman] assumendo diverse forme” (*Ibidem*), qui si vuole enfatizzare come anche il lavoro col/sul dispositivo lipmaniano-sharpiano *qua talis* e sulla scorta di esso sia una delle forme vive di abitare il paesaggio e di esplorarne potenzialità inedite.

può affermare che la centralità della P4C può essere intesa come quella di un *paradigma*.⁶ Nella teoria di Kuhn (1996[1970]), come noto, si intende per paradigma una “conquista [*achievement*] che una particolare comunità scientifica riconosce, per un certo periodo, come ciò che fornisce la fondazione per la sua pratica ulteriore” (p. 10). Tale “conquista” abbraccia aspetti teorici, metodologici, strumentali/procedurali e identifica un ambito di ricerca (il suo oggetto e i metodi a esso pertinenti), andando così a strutturare un campo di sapere nel quale si iscriveranno le indagini seguenti. Queste presupporranno il paradigma come sfondo e consisteranno, fra l’altro, in un lavoro a) di sperimentazione che “risolva alcune delle ambiguità residue e permetta la soluzione di problemi sui quali in precedenza [il paradigma] aveva solo attirato l’attenzione” (p. 27); b) di estensione della sua applicazione ad aree non esplorate nella primigenia versione (p. 30); c) di sua articolazione teorica, che conduca a una chiarificazione, spesso attraverso un’opera di riformulazione (p. 33).

Sarebbe illegittimo, avventuroso e svisante prendere alla lettera le teorie di Kuhn (soprattutto in riferimento all’idea di “scienza normale” come *puzzle solving*) e trattare la P4C come l’istituzione di un paradigma nel senso scientifico del termine ma, memori dell’uso che delle nozioni kuhniane è stato fatto anche in sede di riflessione sulla didattica della filosofia (Coppola, 1994), avvicinarsi alla *Philosophy for Children* alla luce dell’idea di paradigma consente di focalizzarsi su alcuni elementi importanti. Anzitutto è da sottolineare come il paradigma sia uno sfondo comprensivo ma non esaustivo: se coinvolge molteplici dimensioni (teoriche-metodologiche-strumentali) non esaurisce le possibilità dell’ulteriore ricerca *ma anzi le apre*. Istituito un campo di ricerca e di conoscenza, pone dei vincoli (anzitutto in termini di pertinenza delle indagini svolte) ma non esclude, piuttosto invoca ampliamenti, articolazioni, riformulazioni che consentano di prendere in considerazione aspetti del campo di conoscenza prima inesplorati o, addirittura, ‘invisibili’. In questo processo, innovazioni, ristrutturazioni metodologiche e l’estensione dell’armamentario procedurale – fatti salvi i summenzionati vincoli di pertinenza – sono spesso necessarie.

Si potrebbe ripercorrere la storia della P4C in oltre 40 anni di vita proprio come la vicenda dell’ampliamento/articolazione della fondante conquista lipmaniano-sharpiana, ma qui interessa lumeggiare solo un elemento: leggere la P4C come paradigma consente di rendere conto di essa come *esperienza collettiva estesa nel tempo e nello spazio* (per riecheggiare la nozione peirceana di comunità di ricerca cui Lipman e Sharp attinsero). Ciò ha almeno due vantaggi: permette di comprendere le ragioni per cui la P4C come progetto educativo ha potuto accumulare conoscenze e innovazioni e non è consistita né nella piatta e stanca ripetizione del modello lipmaniano (bensì nel suo arricchimento) né in una serie irrelata di esperienze magari eccellenti ma senza vere possibilità di trasferibilità da un contesto all’altro. Anche quando si è proceduto a riformulazioni ed estensioni, la condivisione dello sfondo paradigmatico ha consentito di assumere queste innovazioni, non lasciandole intristire nella magnificenza dell’occasionalità.

In secondo luogo, senza schiacciare la P4C sulla pura dimensione scientifica, l’interpretazione della P4C secondo una lente ‘scientifica’ permette di scongiurare un rischio che troppo spesso si corre nelle pratiche filosofiche: parafrasando una famosa frase di George Louis Buffon, si potrebbe dire che spesso si opera secondo l’adagio “il metodo è il filosofo”, il che è sicuramente sostenibile in sede di speculazione (più che un metodo decostruzionista c’è quel determinato stile di pensiero e di scrittura proprio di Jacques Derrida, e gli esempi potrebbero moltiplicarsi), ma può creare dei problemi quando si vuole sviluppare una progettualità educativa di lunga lena. Non c’è modo migliore per descrivere questo rischio che richiamare una pagina di John Dewey (che non parla dei filosofi ma della visione dell’educazione come affidata al solo

⁶ Nel presente scritto si enfatizzerà questo aspetto ma è da riconoscere che alcuni dei più insigni rappresentanti della *Philosophy for Children* potrebbero trovare limitante tale impostazione, in quanto ritengono che la P4C “non è un programma o un curriculum ma è in realtà un *movimento educativo e sociale*” (Glaser, 2012, p. 93), con un’impostazione, quindi, forse più simpatetica con la prospettiva ‘sartriana’ sopra delineata. Mette conto precisare altresì che non si sta qui proponendo uno spericolato accostamento tra Sartre e Kuhn, ma ai due autori si fa ricorso solo per trovare degli strumenti interpretativi con cui rendere conto della centralità della *Philosophy for Children* di Lipman e Sharp nel campo dell’indagine filosofica con l’infanzia.

carisma dell'educatore): "[...] i successi di insegnanti di tal fatta [ossia particolarmente talentuosi anche senza aver bisogno di competenze pedagogiche] tendono a nascere e morire con loro: gli effetti benefici ricadono soltanto su quegli studenti che hanno un contatto personale con docenti così dotati" (Dewey, 2015[1929], p. 4). Dewey aggiunge un'ulteriore considerazione di grande momento: "L'esistenza di un metodo scientifico ci protegge, inoltre, dal rischio che accompagna l'opera degli uomini con capacità eccezionali; rischi di partigianeria per imitazione servile, di devozione talmente esclusiva verso di loro e verso il loro lavoro da impedire ulteriori progressi" (Ibid., p. 5).

Due aspetti sono da rilevare a partire dai passi appena citati. Anzitutto, se è sicuramente vero che l'attenzione metodologica può portare a eccessi nefasti, in quanto irriflessivi e passivizzanti, non si dovrebbe dimenticare che la pura creatività individuale – *paradossalmente proprio quando è di maggior successo e particolarmente feconda* – rischia di animare processi di imitazione gregaria che non sono meno irriflessivi. Si tratta quindi di muoversi in un campo di forze ai cui poli negativi vi sono il liturgismo proceduralista e la soggezione mimetica e, a quelli positivi, la ricerca di nuove possibilità e la cura del metodo. Inoltre, è interessante notare come Dewey non voglia affatto escludere il valore della innovazione individuale ma si ponga il problema di conferire, attraverso l'attenzione agli aspetti metodologici, "efficacia pubblica alle esperienze geniali" (Ibid., p. 4). Nel vocabolario qui adoperato: la creatività personale – tanto più in educazione – è patrimonio troppo importante per essere misconosciuto, ma egualmente cruciale è la trasferibilità delle 'conquiste' individuali e quella che potremmo definire la loro 'riproducibilità' e, in questo, la condivisione di uno sfondo 'paradigmatico' e la 'ripresa' delle innovazioni individuali come articolazione ed estensione di detto sfondo (e, quindi, *relativamente a esso*) forniscono una base per aumentare il loro potenziale pubblico.

Se una tale impostazione 'scientifica' fa perdere auraticità alla filosofia/pratica filosofica ne accresce la valenza politico-educativa in chiave democratica, in quanto si pone la questione di inventare metodi dispiegabili in più contesti e da parte di diversi soggetti, metodi testabili e rivedibili, e non affidati solo al carisma personale, che rappresenterà sempre un *quid pluris* ma non l'intero dell'impresa educativa.

Le considerazioni fin qui accennate sull'importanza del metodo all'interno della *Philosophy for Children* possono essere utilmente rideclinate e sviluppate da una differente angolazione, prendendo a prestito alcune riflessioni di un grande filosofo italiano come Federigo Enriques, co-fondatore e primo presidente della SFI.⁷ La questione del metodo per Enriques si rese fondamentale in un momento storico in cui la scienza e la filosofia si trovarono a fronteggiare una serie di scoperte e innovazioni che misero in crisi il sistema di riferimento newtoniano da un lato e kantiano dall'altro. All'inizio del XX secolo il lavoro culturale, scientifico e tecnico non era più il prodotto di grandi personalità isolate e dominanti, ma cominciava a diventare il frutto della collaborazione di molti. Era necessario quindi unificare gli sforzi in una direzione comune nella prospettiva di una conoscenza condivisa, al fine di ripensare in modo sistematico i concetti fondamentali della scienza e della conoscenza (Filiassi Carcano, 1973). Quello che ci suggerisce la prospettiva enriquesiana è la fondazione di un metodo che tenga conto della pluralità di problemi emergenti nei vari campi della scienza e che ne garantisca la componibilità epistemica, senza perdere di vista il valore storico degli assunti precedenti alla creazione di nuove teorie, il rigore logico basato sul principio di ragion sufficiente e la possibilità di rivedere o abbandonare un presupposto teorico alla luce della revisione sperimentale.

Una tale prospettiva garantisce alla ricerca di mantenere il suo carattere creativo, ma allo stesso tempo di non cadere in fallacie contraddittorie che possano nuocere o impedire le innovazioni. Il processo conoscitivo è un cammino verso l'ignoto, impervio e scivoloso; il metodo costituisce un sostegno di supporto nel tragitto verso nuove ipotesi o scoperte.

⁷ Il dispiegamento delle categorie interpretative di Enriques prescinde, ovviamente, da ogni comparazione fra il suo pensiero epistemologico e la filosofia della scienza di Kuhn e dalle loro significative differenze.

Definire un metodo garantisce rigore al processo conoscitivo, ma è ovvio che meno dogmatico e più sperimentale è il metodo, meno rischi di irrigidimento si corrono. A tale proposito è da ricordare il contributo dato da Enriques al dibattito scientifico e filosofico nato a seguito della crisi delle geometrie euclidee e della meccanica newtoniana. Egli ha definito molto bene l'importanza dell'allontanamento da posizioni dogmatiche e assolutiste, proponendo una alternanza tra metodo induttivo e deduttivo, ma ha ravvisato che la ricerca si debba servire sempre di *invarianti* (Enriques, 1941, p. 105. Cfr. anche Enriques, 1985[1906], p. 58) come punti relativamente fissi del ragionamento, che servono di ausilio nella costruzione di modelli supportanti le edificazioni generali delle ipotesi. È questo un approccio che sancisce un metodo basato su un *razionalismo sperimentale* (Enriques, 1922, p. 115) che abbia come fondamento la certezza della relatività degli *invarianti*, i quali potranno essere messi in discussione tutte le volte che l'esperienza o il principio di ragion sufficiente contraddica l'ipotesi.

Un metodo così inteso non è ingabbiante o immobilizzante, bensì apre la strada verso una conoscenza che può risultare non compiuta, ma rimane in continuo divenire. In questo modo si riconosce che la verità non è mai raggiungibile, ma lentamente conquistabile attraverso approssimazioni successive (Enriques, 1983[1938], p. 85) mai esenti da errori, dai quali si possono trarre soluzioni parziali di problemi contingenti in modo da assurgere a un grado di approssimazione più elevato nel cammino delle conoscenze.

Tali riflessioni offrono spunti per una lettura del modo di procedere all'interno delle sessioni di P4C e non solo. A nostro avviso anche il lavoro pluriennale di sviluppo e articolazione del 'paradigma' della *Philosophy for Children*, portato avanti da educatori, studiosi e specialisti in tutto il mondo, si muove in un percorso di perfettibilità del metodo, di approssimazione progressiva, mai ultimata o da ultimare, a un modello sempre in via di sviluppo. Una tensione che appartiene intrinsecamente alla P4C, con un movimento a spirale, che dai contributi teorici passa alla pratica delle sessioni e viceversa, sviluppando un processo di critica in permanente crescita nelle pratiche esercitate dalle più svariate comunità di ricerca (CdR).

Zoomando, in particolare, sulle sessioni di P4C, si può affermare che in esse si mette in gioco un processo di approssimazioni successive – che ci avvicinano indefinitamente a delle conclusioni – molto simile a quello descritto da Enriques, ma spesso, quando ci sembra di essere arrivati a un punto fisso, tutto può essere messo nuovamente in discussione. Perciò in una sessione non è tanto importante il punto di partenza o quello di arrivo; ciò che è veramente importante è come si svolge il processo di conoscenza. In sostanza è questo che rende professionale il ruolo del facilitatore: egli guida il processo, fa attenzione che la ricerca si muova in modo coerente, che il dialogo non scada in un semplice conversazionalismo, che la comunità metta a confronto e componga in modo proficuo le proprie posizioni epistemiche. È una procedura che serve a non lasciare che il dialogo si slabbri e investa campi che non siano prettamente filosofici; in tal senso il metodo diventa un sostegno utile al facilitatore per tutti questi fini. Il metodo a cui si ispira la P4C è sperimentale proprio perché manca una previsione esatta dello svolgimento della sessione: non sappiamo da dove partiamo nel nostro dialogo filosofico, né sappiamo dove arriveremo, o se dove arriveremo sarà un punto fisso della nostra ricerca; l'unica certezza che abbiamo è il come lo faremo, il come della ricerca, il metodo che useremo.

Pensando agli intenti enriquesiani sembra di ripercorrere le fasi dell'"agenda" e del "piano di discussione" (per adoperare il lessico di Lipman e Sharp). Nel processo dialogico delle sessioni di P4C, infatti, induzione e deduzione si intrecciano in una concatenazione continua di ipotesi, riscontri e correzioni, danzando attraverso un gioco di astrazione e pratica che parte da un vissuto, diventa ipotesi, teoria, ma che è sempre pronto a calarsi nuovamente nella pratica del vissuto e del confronto. L'atteggiamento psicologico di ciascun componente della CdR 'entra in funzione' ogni qual volta si attiva la visione individuale del soggetto indagatore, la propria concezione del mondo e le proprie aspettative nell'esperienza che sta svolgendo, ossia quello che Enriques ha definito *psicologismo kantiano*, la disposizione delle categorie mentali che il soggetto conoscente mette in gioco nell'atto stesso della conoscenza. Questo atteggiamento soggettivo entra in relazione con l'oggetto della discussione, l'*invariante* direbbe Enriques, quel

punto che resta relativamente fisso nello spazio e tempo limitato della CdR, perché possa essere analizzato, soppesato, de-costruito e, infine, accettato per costruire nuove prospettive di significato condivise ovvero abbandonato perché non convince, non serve allo sviluppo dell'indagine.

Ma il processo di conoscenza della CdR è un processo anche storico, in cui il riferimento alle idee del pensiero filosofico è silenziosamente incarnato nelle storie usate come pre-testi. È una storia che si fa narrazione, è una storia alla maniera di Enriques, una storia che va interrogata non sistematicamente, ma in riferimento continuo a una tradizione filosofica da interpellare, da adattare al nuovo spirito indagatore della comunità di ricerca, e da analizzare nei suoi limiti e nelle sue spinte verso la creazione di qualcosa di nuovo. Sebbene i riferimenti alla tradizione non siano espliciti, anzi potremmo dire siano addirittura 'inconsci' nel dialogo filosofico della CdR, essi sono sempre presenti nell'arco della pratica, a cominciare dai racconti usati, che sono un modo per rovesciare la tradizione filosofica (Oliverio, 2015), portando le domande a fondamento della teoresi sulla superficie delle storie narrate.

Ora, come sappiamo, non si richiede ai facilitatori una conoscenza della storia della filosofia, sarebbe in contrasto con ciò che si prefigge la P4C in termini di ricerca filosofica. Quello che interessa è il metodo euristico. Tuttavia la formazione all'acquisizione del metodo, il veicolo delle storie e delle idee guida, che fungono da ponte con la tradizione e il ragionare filosofico, sono necessarie per innescare un processo di indagine che sia filosofica e non di altro tipo, mantenendo intatta, anzi incoraggiando, ogni opera creativa, critica e intuitiva, proprio nei termini descritti da Enriques nella proposizione del suo metodo.

La formazione vista in questi termini è strategica e costituisce anche uno dei momenti della 'ripresa' ri-appropriativa e originale, di cui si è detto nel §1: essa è il *medium* attraverso il quale si acquista il metodo della conoscenza e si interagisce con la tradizione filosofica, si forniscono/co-costruiscono gli strumenti per correggere errori, valorizzare ipotesi, valutare correttamente il sistema euristico, mettendo in discussione i punti di vista di tutti i partecipanti alla CdR. Ogni approccio alla pratica filosofica di comunità, in cui si coltiva il pensiero, il piacere di stare insieme e condividere i propri percorsi riflessivi è sempre qualcosa di benvenuto e stimolante, ma l'acquisizione di un metodo rimane fondamentale. In questo senso Enriques intendeva la tradizione filosofica come un punto di riferimento che, se spogliato da ogni dogmatismo, costituisce l'impulso creativo al cammino verso una indefinita approssimazione alla verità.⁸

Riferimenti bibliografici

- Bevilacqua, S., & Casarin, P. (2016). *Philosophy for Children in gioco. Esperienze di Filosofia a scuola: le bambine e i bambini (ci) pensano*. Milano: Mimesis.
- Biesta, G.J.J. (2011). Philosophy, Exposure, and Children: How to Resist the Instrumentalisation of Philosophy in Education. *Journal of Philosophy of Education* 45(2), 305-319.
- Coppola, B. (1994). "Normalità" e "rivoluzione" in filosofia. In R.M. Calcaterra (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi. Prospettive teoriche e questioni didattiche* (pp. 63-70). Fasano: Schena editore.
- Dewey, J. 1985[1931]. Context and Thought. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953, vol. 6 (1931-1932)*. Edited by J. A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2016[1929]). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Edizione e traduzione a cura di A. Cosentino. Napoli: Liguori.
- Enriques, F. (1922). *Scienza e razionalismo*. Bologna: Zanichelli.
- Enriques, F. (1941). *Causalità e determinismo nella filosofia e nella storia della scienza*. Parigi: Hermann.

⁸ Gli autori ringraziano la dott.ssa Daniela Manno dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli per i preziosi commenti e suggerimenti offerti durante la redazione del presente contributo.

- Enriques, F. (1983[1938]). *La teoria della conoscenza scientifica da Kant ai nostri giorni*. Bologna: Zanichelli.
- Enriques, F. (1985[1906]). *Problemi della scienza*. Bologna: Zanichelli.
- Filiasi Carcano, P. (1973). La filosofia della scienza di F. Enriques in relazione alla matematica del suo tempo. In AA.VV., *Atti del Convegno Internazionale sul tema storia, pedagogia e filosofia della scienza, a celebrazione del centenario della nascita di Federico Enriques* (Pisa, Bologna e Roma, 7-12 ottobre 1971). Roma: Accademia nazionale dei Lincei.
- Glaser, J. (2012). Dogmatism and Philosophy for Children: Response to Professor Johnson. In M. Santi, & S. Oliverio (eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium* (pp. 87-98). Napoli: Liguori.
- Johnson, R.H. (2012). Critical Thinking and Avoidance of Dogmatism. In M. Santi, & S. Oliverio (eds.), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances, and Proposals for the New Millennium* (pp. 69-86), Napoli: Liguori.
- Kohan, W.O. (2014). *Philosophy and Childhood. Critical Perspectives and Affirmative Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kuhn, T.S. (1996[1970]). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Oliverio, S. (2012). *Prospettive sulla "buona educazione" per un moderno a-venire*. Napoli: Liguori.
- Oliverio, S. (2015). Lipman's Novels or Turning Philosophy Inside-Out. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 81-92.
- Oliverio, S. (2016). Intercultural philosophy, spiritual hyphenation and the CPI as the embryonic cosmopolitan community. *Paper* presentato nello *special symposium* su "Cultural and Linguistic Diversity in Young People's Philosophical Inquiry", organizzato dall'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). 112th APA (American Philosophical Association) Eastern Division Annual Meeting.
- Oliverio, S. (in stampa). La *Philosophy for Children*: una genealogia nella prospettiva internazionale. *Infanzia*, 5, novembre/dicembre 2016.
- Sartre, J.-P. (1985[1960]). Questions de méthode. In *Critique de la Raison dialectique*. Paris: Gallimard.
- UNESCO (2007). *La Philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: Etat des lieux et regards pour l'avenir*. Paris: UNESCO.

LA FILOSOFIA DELLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*

Alessandro Volpone¹

Abstract

Starting from the ancient Platonic suggestion that young people should be kept away from philosophical exercise, this paper offers insights about the changes in mentality that in our age led to put the teaching of philosophy into the curricula of some school systems, including in Italy. It is moreover argued that Philosophy for Children pursues analogous aims. In the Community of Philosophical Inquiry (CPI) what changes is not philosophy, but our relationship with it, or better, what we are looking for. CPI moves in the direction of the cultivation of education for critical thinking recently encouraged by the Italian Ministry of University and Research.

Keywords

Plato, Philosophy for Children, Matthew Lipman, Community of Philosophical Inquiry, Philosophy for All, Philosophy and Education.

Esordio dubbioso

Platone ha ritenuto a suo tempo che la filosofia possa essere convenientemente coltivata solo in età adulta, o comunque 'matura', perché altrimenti si cade più facilmente nell'eristica (*Rep.* VII, 537), discutendo *non* in nome della verità, ma per rivaleggiare e primeggiare durante il contraddittorio. In maniera colorita, egli ha osservato che i più giovani «si divertono come cuccioli a stratonare e a dilaniare il malcapitato di turno» (539). Nella nostra epoca, invece, si pensa di avviarli alla filosofia ancora adolescenti, se non prima. Com'è possibile?

Ci riferiamo con ciò alla *Philosophy for Children*? No, cioè non solo. In effetti, anche l'insegnamento scolastico curricolare della filosofia ricade nella medesima fattispecie, si presume, a meno che non si voglia insinuare che si tratti di esercizio altro rispetto a quello filosofico; oppure, alternativamente, non si consideri un adolescente del triennio dei licei (16-17-18 anni) come un individuo giunto ormai all'età 'matura', non solo, o non tanto, per la carta costituzionale italiana, quanto secondo l'ideale platonico. Delle due l'una: o accedere al *corpus* disciplinare – procedendo per autori o per temi o per problemi, attraverso una modalità storica, didascalica, laboratoriale, ludica o qualunque altra – non significa 'fare filosofia' in senso proprio, o la scuola italiana nei fatti contraddice apparentemente Platone, o meglio lo supera, avendone istituzionalizzato l'insegnamento a partire da ragazzi che solo un paio d'anni prima hanno frequentato la terza media. E che dire della proposta della Commissione SFI-MIUR che, nel biennio 1999-2000, elaborò un documento in cui la filosofia veniva considerata come patrimonio comune, o una sorta di 'bene collettivo', da diffondere e condividere in maniera allargata? La Commissione suggeriva, tra l'altro, di estenderne l'insegnamento (o la pratica, o l'esercizio, o la frequentazione) ai bienni della Secondaria riformata (lasciando presagire, tra le righe, una possibile estensione addirittura a ogni ordine e grado scolastico).² Intuibilmente, non si sarebbe trattato *tout court* di 'filosofizzare' l'adolescenza (né tanto meno l'infanzia), quanto piuttosto di offrire, alla

¹ Docente a contratto all'Università di Bari; insegnante di filosofia nei licei; presidente del Centro di Ricerca sulla Indagine Filosofica, CRIF.

² Rapporto programmatico della Commissione didattica nazionale – D.M. 25/05/1999, *I curricoli di filosofia nella scuola riformata: la proposta della SFI*; anche in: «Comunicazione Filosofica», Suppl. al n. 6, 1999.

lettera, «un insegnamento filosofico di tipo propedeutico, pur salvaguardando lo specifico disciplinare». La proposta, però, non ha avuto seguito, non sappiamo se a causa del gioco delle parti della politica, su base comunque democratica, o magari perché alla fine ha prevalso nei nostri governanti un orientamento vetero-platonico. (Qualcosa sembra muoversi, in realtà, proprio in questi giorni, con un riferimento da parte del MIUR a forme di ‘educazione al pensiero critico’ nella scuola, cui si farà cenno in chiusura.)

Celiare a parte, Socrate fu accusato, tra l’altro, di corrompere i giovani, mentre il suo più celebre discepolo, Platone, sembra aver suggerito di non farli accostare alla filosofia. Non è chiaro se vi sia connessione fra le due cose, a mo’ di contrappunto. Certo, la suggestione platonica è perfettamente coerente con l’ideale utopico di società rinnovata tratteggiato nei suoi libri della *Repubblica*, ma resta il dubbio che la disavventura del maestro possa aver contribuito in parte all’idea, anche considerando – come tragicamente sottolineato in un simpatico lavoro di Luciano Canfora – quanto fosse ‘pericoloso’ il mestiere del filosofo nell’antica Grecia, per vari motivi.³ Hannah Arendt, d’altronde, ha rimarcato come la fondazione stessa dell’Accademia, da parte del Nostro, potesse fare tesoro proprio della vicenda socratica, separando lo spazio della ricerca filosofica (*das Akademische*) da quello dell’*agorà* e, più in generale, del politico (*das Politische*),⁴ dal quale Platone potrebbe essersi in qualche senso ritratto anche dopo aver rischiato la vita in prima persona, con la tragica disavventura siracusana dalla quale uscì indenne fortunatamente, e solo grazie all’amico fraterno di *Taras*, il pitagorico Archita, che paradossalmente però incarnava un ideale di filosofo-condottiero. Pertanto, non è affatto banale rintracciare la ragione per cui Platone avrebbe voluto lontano dalla filosofia i più giovani, come si osservava poc’anzi; e se questa sia la medesima per cui avrebbe desiderato anche ‘spoliticizzare’ la filosofia, come suggerito dalla Arendt,⁵ quantunque forse relativamente. Dal primo punto di vista, infatti, si ricorderà come egli accogliesse nella sua scuola-convitto adolescenti provenienti da famiglie nobili, o comunque abbienti, tra cui il figlio all’incirca diciassettenne del medico personale di Filippo di Macedonia, Aristotele, che fu avviato subito alla filosofia e divenne maestro di dialettica, incarico che tenne per diversi anni. Dal secondo punto di vista, si ricorderà che l’Accademia platonica non assomigliava alle scuole disgraziate dei Cinici o dei Megarici, ma, come sottolinea Canfora, era paragonabile ai più facoltosi College inglesi di metà Novecento, con un ambiente del resto in perfetto ‘stile James Bond’, *ante litteram*, intriso di spionaggio e controspionaggio politico sofisticato, pro o contro il crescente incontenibile potere degli Argeadi.⁶ Aristotele stesso, in quanto macedone, fu accusato da Demostene, grande baluardo dell’autonomia ateniese, di essere un informatore insospettabile, insieme ad altri rampolli d’alto lignaggio che studiavano presso l’Accademia.

Ebbene, non è chiaro che cosa dare per scontato riguardo al monito di Platone sul tema filosofia e infanzia, o adolescenza. (L’altro aspetto qui ovviamente interessa solo in maniera incidentale.) C’è da considerare, del resto, che all’epoca generalmente si cresceva in fretta; e forse il riferimento anagrafico era differente rispetto a quello odierno. Questo, però, tutt’al più sposta il *frame* temporale della problematica, ma non la risolve.

L’opinione di Lipman

Anche Matthew Lipman si è interrogato sull’argomento in un suo saggio pubblicato sul *Bollettino* della Società Filosofica Italiana, nell’ormai lontano 1988.⁷ E non a caso egli ne discuteva in quella sede, addirittura in apertura, visto che il nostro sistema scolastico, diversamente da

³ L. Canfora, *Un mestiere pericoloso. La vita quotidiana dei filosofi greci*, Sellerio, Palermo 2000.

⁴ H. Arendt, *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass (1950-1959)*, Hrsg. von Ursula Ludz, Piper, München 1993; trad. it. *Che cos’è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 1995.

⁵ Ivi, pp. 43 sgg.

⁶ Cfr. Canfora, cit., pp. 109-110. Secondo Canfora, Filippo stesso dovette probabilmente infiltrare qualche suo uomo nella scuola, per stare accanto ad Aristotele e proteggerlo.

⁷ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell’educazione*, «Bollettino SFI», n. 135/1988; ripubblicato in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002, pp. 11-27.

quello statunitense, prevede – come altri sistemi nazionali europei – l’insegnamento istituzionale della filosofia. Come sottolineato anche nel contributo di Cosentino presente in questo numero, per Lipman la *Philosophy for Children* è una ‘pratica filosofica’, da intendersi alla lettera come esercizio della filosofia, tanto quanto può esserlo l’insegnamento curricolare, inteso in maniera opportuna. In quanto attività accomunate dall’essere presenti nell’ambito della formazione e dell’educazione dei più giovani, queste frequentazioni della filosofia debbono fare i conti, tra l’altro, anche con la giustificazione della propria ragion d’essere, che non è mai scontata.

Lipman ritiene che il monito di Platone sia semplicemente segnato da limiti epocali, di natura socio-culturale. Quindi, anziché la vicenda di Socrate o lo sbiadirsi dell’*engagement* del filosofo in seno alla *polis*, egli ricorda che il Nostro nutriva dubbi pure sul fatto che donne e schiavi potessero filosofare. Forse era un segno dei tempi, quantunque, anche successivamente ci siano stati pensatori che hanno visto nell’infanzia una sorta di mancato funzionamento dell’adulthood, o un ‘errore epistemologico’, per così dire, come per esempio, fra i più noti, René Descartes, o, ancora negli anni Venti del secolo scorso, persino il giovane Jean Piaget.⁸ La questione, quindi, è se esista – a livello pregiudiziale – un tipo ideale di filosofo. Chi può filosofare? Lipman si chiede: «Chiunque di noi? O solo i maschi? O soltanto gli adulti? Per molti filosofi la ragionevolezza si trova solo negli adulti. I bambini, come le donne, possono essere affascinanti, belli, deliziosi, ma sono raramente considerati logici o razionali, o comunque tali da poterci ragionare insieme».⁹ A parere di Lipman, invece, seguendo un modello di conoscenza con progressione ciclica a spirale, di bruneriana memoria, ogni età formula le sue domande e cerca le proprie risposte alle questioni che l’esistenza pone, senza comparazioni, o graduatorie di merito: la riflessione su un argomento può essere affrontata anche più volte nel corso della vita, con gradi crescenti di complessità oppure no, però comunque senza limiti anagrafici, di sesso, di razza, di credo politico, religioso, ecc., là dove ce ne sia voglia, o se ne senta l’esigenza.

Oggi la *Philosophy for Children* rappresenta un movimento culturale non solo filosofico, ma anche educativo diffuso in tutto il mondo.¹⁰ Non è un caso che se ne parli per esempio nel report UNESCO 2007 sull’insegnamento della filosofia nel mondo, citato anche nell’*incipit* del contributo di Oliverio e Miraglia presente in questo volume;¹¹ e che le istanze di base del progetto abbiano implicazioni anche sorprendenti, come quella che riguarda la nozione di ‘Life Long Learning’, potendo valere infatti a ogni età¹² e in differenti contesti socio-culturali;¹³ oppure quella più generale di ‘Life Skills’, riconosciuta ormai, sin dal 1997, anche dall’Organizzazione Mondiale della Sanità: coltivare capacità riflessive, autonomia di giudizio, discernimento critico e valoriale nel nostro mondo è sia necessario per sopravvivere sia auspicabile per una cittadinanza attiva, tollerante e democratica.

Nel nostro presente sembra insomma prevalere più che altro una celebre esortazione di Epicuro, che recita: «Chi è giovane non aspetti a far filosofia, chi è maturo non se ne stanchi!».

Filosofia para Niños o para Todos?

L’aforisma di Epicuro alla fine degli anni Novanta impreziosiva un agile volume non di *Philosophy for/with Children*, ma di invito al *café philo* organizzato, tra i primi in Italia, da Mario De Pasquale e Vito Lacirignola nella splendida cornice del Kursaal Santa Lucia sul lungomare di

⁸ Ivi, p. 12.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Un affresco su istanze di base, idee e teorie che animano la P4C, in quanto settore di ricerca con caratteri peculiari, si trova in: cfr. M. Rollins Gregory, J. Haynes and K. Murris (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London, Routledge 2016.

¹¹ Cfr. *La Philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. Etat des lieux et regards pour l’avenir*, Report UNESCO, Paris 2007.

¹² Si segnalano attualmente varie esperienze di pratica filosofica di comunità riguardanti la terza età, fra cui qualcuna anche con malati di Alzheimer. Cfr. C. Brodetti e C. Ronchetti, *Un’esperienza di Philosophy for Community con malati di Alzheimer*, «Prospettive sociali e sanitarie», Suppl. al n. 3, 2016, pp. 36-43.

¹³ Per una panoramica, cfr. A. Volpone (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013.

Bari,¹⁴ sull'onda dell'iniziativa di Marc Sautet avviata presso il Café de Phares di Parigi,¹⁵ oppure di altri intellettuali in diverse città francesi ed europee. Era l'alba della cosiddetta 'filosofia per tutti', frutto di un rinnovato interesse per la filosofia, in ambito sia scolastico che sociale in genere.¹⁶ Vale la pena forse ricordare parte della congerie intellettuale degli ultimi decenni di fine secolo, con il dibattito sulla 'crisi della ragione',¹⁷ il tramonto della filosofia intesa come costruzione di sistemi fini a se stessi, o all'opposto distruzione di essi,¹⁸ e la rivalutazione al contempo di forme di razionalità di tipo dialettico e interazionale, già con il lavoro di pensatori come Chäim Perelman o Hans-Georg Gadamer negli anni Sessanta e Settanta e, *mutatis mutandis*, successivamente anche con gli alfieri del 'post-moderno', tra cui Jacques Derrida e Jean François Lyotard. In qualche senso, va da sé che il domandare divenisse radicale, che si riscoprisse la dimensione del *modus vivendi* come carattere originario della filosofia, che si guardasse alla sfida dell'esistenza concreta come *incipit* dell'esercizio filosofico, auspicandone una più ampia frequentazione a vocazione popolare e diffusa.

Tutto ciò riecheggia anche nel documento già menzionato della Commissione nazionale SFI-MIUR 1999-2000, che faceva riferimento fra l'altro a modalità nuove, pienamente legittime, di accesso al patrimonio concettuale elaborato dalla tradizione, autentico capitale da mettere a disposizione dell'intera società umana. La Commissione indicava l'accesso alla filosofia addirittura come un 'diritto' del cittadino, ritenendo che «ciò su cui tale diritto verte riguarda non soltanto i contenuti specifici di questo campo del sapere quanto, piuttosto, le competenze e le capacità che, attraverso tali contenuti, l'insegnamento permette di acquisire e che rimarranno come abiti mentali, anche quando i contenuti, con il tempo si saranno sbiaditi».

La *Philosophy for Children* di Lipman e collaboratori, seppure radicata notoriamente nel paradigma della filosofia pragmatista, converge alla fine verso un ideale del tutto analogo, sia perché Lipman non è stato insensibile alle filosofie dell'esistenza e al razionalismo critico del vecchio continente¹⁹ sia perché la diffusione del movimento nelle diverse nazioni ne ha reinterpretato il senso nella maniera più consona al sentire diffuso. Fra le particolarità da segnalare, probabilmente, c'è una maggiore attenzione a forme di indagine filosofica di tipo comunitario, segno questo di una pronunciata componente socio-costruttivista,²⁰ ma nei fatti anche di una istanza di tipo 'agoretico', per così dire, antica forse quanto la filosofia stessa.²¹

Centrale diviene in questo caso la nozione di "comunità di ricerca filosofica" (CdRF), che nei suoi risvolti operativi ha valore anche in vista della emancipazione personale e civile.²² Nella diffusione della pratica filosofica comunitaria nell'ambito delle principali dimensioni socio-culturali della vita umana, come scuola, lavoro, intrattenimento e cura di sé – cioè, per dirla all'inglese, *Education, Business, Entertainment & Self* – si intravedono diversi vantaggi, tra cui lo sviluppo di abilità riflessive (anche professionali, alla Schön),²³ l'aumento di autoconsapevolezza,

¹⁴ M. De Pasquale, *Al caffè con Socrate*, Stilo, Bari 1999.

¹⁵ M. Sautet, *Un café pour Socrate*, Editions Robert Laffont, Paris 1995; trad. it. *Socrate al caffè*, Ponte alle Grazie, Milano 1997.

¹⁶ M. De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, con prefazione di Enrico Berti, FrancoAngeli, Milano 1998.

¹⁷ A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979. Sul dibattito suscitato da questo collettaneo, si veda E. Berti, *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna 1987.

¹⁸ Al riguardo, per esempio, cfr. G. Semerari, *Civiltà dei mezzi, civiltà dei fini. Per un razionalismo filosofico-politico*, Bertani, Verona, 1979, pp. 23-32; ID., *Insecuritas. Tecniche e paradigmi della salvezza*, Spirali, Milano 1982, pp. 7 sgg.

¹⁹ Cfr. M. Lipman, *A Life Teaching Thinking. An Autobiography*, IAPC, Montclair (NJ) 2008.

²⁰ Cfr. M. Lipman, *Natasha: Vygotskian Dialogues*, Teacher College Press, New York 1996. Più in generale, sulle matrici culturali della *Philosophy for Children*, si segnala: M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.) 1991; trad. it. *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

²¹ Cfr. A. Cosentino, *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008.

²² Sottolineati per esempio in: A. Cosentino, *Effetti emancipativi della "comunità di ricerca"*, «Pratiche filosofiche | Philosophy Practice», 3, 2004, pp. 45-55.

²³ Nell'ambito dell'educazione, cfr. M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2011.

la mobilitazione individuale alla partecipazione sociale, la costruzione e negoziazione di significati, il riconoscimento dell'altro, l'impegno a decentrarsi e a incrementare la coscienza relazionale, e così via.

Ecco allora ricomporsi il puzzle di un'utopia: l'anelito a un ripensamento generale dell'educazione dell'uomo e della donna del terzo millennio, a cui la filosofia può contribuire mediante la riscoperta di una sua (rinnovata) valenza pubblica e sociale,²⁴ che si intrecci d'altronde con un'aspirazione cosmopolita. Animare comunità di pratica filosofica è in qualche senso un'attività che trascende i limiti angusti della produzione-riproduzione disciplinare, quelli geografici dei confini nazionali e quelli politici delle ideologie di destra o di sinistra.

Una suggestione di tipo progettuale e operativo

Con queste premesse, l'uso dell'esercizio filosofico in questione non sembra sovrapporsi alla trasmissione del *corpus* disciplinare sedimentato nel corso dei secoli, così e così codificato nella manualistica di settore, nelle indicazioni ministeriali, ecc. Cioè, la filosofia in quanto materia d'insegnamento, negli indirizzi scolastici nei quali appunto s'insegna, non si mette in discussione, né si riscrive o sovrascrive in alcun modo. Piuttosto, si tratta di affiancare a quella tradizionale una ulteriore frequentazione della filosofia, però trasversale rispetto alle discipline, così come ai diversi ordini e gradi scolastici.

Lipman ha suggerito che la filosofia nel sistema scolastico ed educativo possa fungere da impalcatura dei diversi saperi in gioco, o alternativamente da crocevia, in quanto strumento ermeneutico-interpretativo e sintetico, data anche la sua natura di visione d'insieme. Attraverso la sua proposta educativa, Lipman, nonché il movimento della *Philosophy for Children*, intende promuovere e coltivare il pensiero in prospettiva critica, creativa e *caring*. L'idea (cosiddetta delle tre 'C') si riferisce rispettivamente alle dimensioni logico-argomentativa, artistica e valoriale.

Questa apertura sembra racchiudere magnificamente il recentissimo indirizzo del MIUR di voler orientare la didattica per competenze verso il pensiero critico, come illustrato dal Ministro Stefania Giannini domenica scorsa, 3 ottobre 2016, durante la presentazione del nuovo Piano Nazionale di Formazione (PNF) degli insegnanti, con futura articolazione nell'ambito della didattica.²⁵ Questo obiettivo sembra concordare nella sostanza con l'intesa di fondo qui discussa, ormai ultradecennale, fra l'ideale della *Philosophy for Children*, l'approccio della 'filosofia per tutti' e le indicazioni della Commissione SFI-MIUR, cui si è aggiunto circa un anno fa anche l'anelito di un gruppo di intellettuali che si sono raccolti, sotto l'egida de «Il Sole 24 Ore», intorno a un 'Manifesto della Cultura'.²⁶

Se la frequentazione della comunità di ricerca filosofica può essere utile per sviluppare questo genere di competenza, riflettendo un po' sul contesto italiano, sarebbe forse auspicabile nella scuola una doppia frequentazione della filosofia, con due canali differenti relativamente autonomi e indipendenti: l'uno storico-disciplinare (sapere tecnico o specialistico) rivolto al triennio dei Licei, essenzialmente com'è ora, mentre l'altro riguardante il ragionare insieme, con attenzione all'educazione al pensiero critico, creativo e *caring*. In un caso prevarrebbe la produzione-riproduzione disciplinare, mentre nell'altro si metterebbe al centro dell'interesse la comunità dialogante, all'interno di un contesto di ricerca condivisa.

Cercando di adoperare tempi e modalità di gestione dell'attività differenti rispetto all'insegnamento curricolare attuale, già risicato nel suo monte ore complessivo, sarebbe auspicabile incorporare l'esercizio filosofico comunitario della ragione per esempio in *laboratori integrati di educazione alla cittadinanza attiva*. Essi sarebbero 'integrati' perché potrebbero coinvolgere

²⁴ Cfr. M. Striano, *La filosofia come educazione del pensiero. Una conversazione pedagogica con Matthew Lipman*, «Scuola e città», 1, 2000; ora in: A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., pp. 61-65.

²⁵ Cfr. G. Polizzi, *Educare al pensiero critico*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 23 ottobre 2016.

²⁶ Cfr. *Manifesto della Cultura*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 29 ottobre 2015.

trasversalmente anche altre discipline, sia umanistiche che scientifiche; e riguarderebbero la 'cittadinanza attiva' perché incoraggerebbero la cura della 'virtù sociale e politica', per dirla in termini arcaici, che tutti possiedono, secondo il celeberrimo mito narrato da Protagora, nell'omonimo dialogo platonico. Un tempo gli esseri umani, infatti, si combattevano l'un l'altro e non riuscivano a convivere, per cui Zeus inviò Hermes sulla Terra affinché distribuisse a tutti il senso del pudore (*aidos*, che ci mette in grado di apprezzare la lode e il biasimo dei nostri consimili) e quello di giustizia (*dike*). Cioè, mentre per le varie *technai* o discipline specialistiche (a cui oggi andrebbe aggiunta probabilmente la storiografia filosofica in quanto 'sapere tecnico', da intendersi come *corpus* di autori, metodi e contenuti accumulati in circa due millenni e mezzo di storia umana) vi sono pochi esperti cui gli altri si rivolgono all'occorrenza, per la virtù sociale e politica ciò non accade, poiché tutti ne sono provvisti; e ognuno può cercare di esercitarla e svilupparla soprattutto attraverso la filosofia.

Al di là delle componenti immaginifiche del mito, piace pensare che, a livello di significati, esso abbia ancora un fondo di sensatezza. Del resto, l'esercizio della filosofia racchiude in sé notoriamente un universo di possibilità, o, meglio, un *multiverso* di modi e forme di razionalità.

Bibliografia

- Arendt H., *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass (1950-1959)*, Hrsg. Von Ursula Ludz, Piper, München 1993; trad. it. *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano 1995.
- Berti E., *Le vie della ragione*, il Mulino, Bologna 1987.
- Canfora L., *Un mestiere pericoloso. La vita quotidiana dei filosofi greci*, Sellerio, Palermo 2000.
- Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione*, Liguori, Napoli 2002.
- Cosentino A., *Effetti emancipativi della "comunità di ricerca"*, «Pratiche filosofiche | Philosophy Practice», 3, 2004, pp. 45-55.
- Cosentino A., *Filosofia come pratica sociale*, Apogeo, Milano 2008.
- De Pasquale M. (a cura di), *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, FrancoAngeli, Milano 1998.
- De Pasquale M., *Al caffè con Socrate*, Stilo, Bari 1999.
- Gargani A. (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979.
- Lipman M., *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in «Bollettino SFI», n. 135/1988; ripubblicato in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., pp. 11-27.
- Lipman M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.) 1991; trad. it. *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Lipman M., *Natasha: Vygotskian Dialogues*, Teacher College Press, New York 1996.
- Lipman M., *A Life Teaching Thinking. An Autobiography*, IAPC, Montclair (NJ) 2008.
- *Manifesto della Cultura*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 29 ottobre 2015.
- Oliverio S., *Prospettive sulla "buona educazione" per un modello a-venire*, Liguori, Napoli 2012.
- Polizzi G., *Educare al pensiero critico*, Domenicale de «Il Sole 24 Ore», 23 ottobre 2016.
- Rapporto programmatico della Commissione didattica nazionale – D.M. 25/05/1999, *I curricula di filosofia nella scuola riformata: la proposta della SFI*; anche in: «Comunicazione Filosofica», Suppl. al n. 6, 1999.
- Report UNESCO, *La Philosophie, une école de liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe. Etat des lieux et regards pour l'avenir*, Paris 2007.

- Rollins Gregory M., Haynes J. and Murris K. (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, London, Routledge 2016.
- Sautet M., *Un café pour Socrate*, Editions Robert Laffont, Paris 1995; trad. it. *Socrate al caffè*, Ponte alle Grazie, Milano 1997.
- Semerari G., *Civiltà dei mezzi, civiltà dei fini. Per un razionalismo filosofico-politico*, Bertani, Verona, 1979.
- Semerari G., *Insecuritas. Tecniche e paradigmi della salvezza*, Spirali, Milano 1982.
- Striano M., *Insegnare a pensare. Un'esperienza di formazione a pensare il pensiero*, «Adul-tà», ottobre 1997; ora in: A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione*, cit., pp. 137-147.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2011
- Volpone A. (a cura di), *Pratica filosofica di comunità*, Liguori, Napoli 2013.

IL CRISTIANESIMO FENOMENOLOGICO DI EDITH STEIN

Faith as Synthetic Unity of Self-Consciousness. The Phenomenological Christianity of Edith Stein

Davide Fricano

Abstract

The purpose of this essay is to investigate Edith Stein's Phenomenological approach to religion, to Faith through critical review of some selected scenes of Marta Meszaros movie 'The Seventh Room' (1995).

The method of this study was conducted by means of the film in order to underline the connection between personal biography (which means description of personal experiences) and the Phenomenological statement according to which the way every single person do significant experience is an example of universal features that *Phenomenon* itself has to possess.

Her life and thoughts indeed are helpful to analyse the Shoah, the relationship between different religions, the connection between religion and philosophy, the neurological aspects joined together empathy, the cultural and political meaning and function of Europe.

Keywords

Revelation as opening to consciousness, *Persona* as entity giving shape to consciousness, *Relationship* as essential feature of persona, *Empathy* as main feature of relationship with God and Mankind.

Diversi sono gli aspetti per i quali la figura filosofica di Edith Stein conferma la sua piena attualità. Sul piano storico e religioso è testimone, con il suo martirio, del dramma apocalittico della Shoah, oggetto da poco tempo dell'approvazione della legge 115 del 16/06/2016 che ne considera la negazione, sanzionandola, come un'aggravante del reato di discriminazione razziale e xenofobia. Dal punto di vista filosofico-scientifico la sua trattazione dell'empatia anticipa, con una serie di lucide intuizioni spendibili nell'ambito dell'etica e della psicologia, alcune delle più significative conclusioni maturate con la recente scoperta dei neuroni specchio. Infine, sul versante storico-politico la santificazione e la conseguente proclamazione della filosofa a Patrona d'Europa ne fa un simbolo autorevole del controverso approccio alla definizione identitaria della cultura europea emerso all'epoca dei dibattiti concernenti l'opportunità di riferirsi nella carta costituzionale dell'UE alla cifra giudaico-cristiana che pure segnò profondamente l'iter formativo della Stein. La difficoltà di una sintesi delle varie posizioni fu allora il segno di un'incompiuta convergenza su di un profilo culturale comune tra le nazioni europee; il che spiega anche la crisi che dal punto di vista economico, e soprattutto politico, sta vivendo il concetto di Europa come soggetto unitario nella coscienza degli stessi europei in questi ultimi anni.

1. Introduzione

Più ci si rende prigionieri del mondo, più l'anima si offre muta e sorda al deserto dell'esteriorità. È la prima delle sette stanze, il primo passo di quel faticoso itinerario che descrive la parabola filosofica, religiosa e spirituale di E. Stein. Un cammino che giunge fino al suo transito estremo, consumatosi dopo l'approdo al cristianesimo fenomenologico vissuto dalla filosofa con

tutta la carica di sofferenza ed ebbrezza, inquietudine e saldezza che l'ignoto segnato dall'orma dell'ultimo passo inevitabilmente riversa nella penombra della fede.

Lei utilizzava il cattolicesimo come adesso usa la provocazione: per tranquillizzare la sua coscienza; Lei continua a cercare al di fuori di sé la conferma di qualcosa che non è riuscito a trovare dentro (...). Queste parole, rivolte da Stein ad Heller (personaggio cinematografico che rappresenta l'anti Stein, l'antagonista - ex collega – soggetto anche lui di una conversione, ma alla causa nazista), compendiano la distanza più abissale tra il vissuto religioso e filosofico sperimentato da Edith e tutto ciò che ad esso rimaneva estraneo, irriducibilmente "altro", differente come poteva esserlo la prospettiva così drastica, autoreferenziale, formale e conformista del suo interlocutore.

Seguiremo dunque questo processo di autoformazione ricorrendo come traccia testuale al film che la regista Marta Mészáros ha dedicato nel 1995 alla figura di Edith Stein, intitolato *La settima stanza*. E lo faremo non riproponendo le modalità consuete della recensione, la breve estensione cioè di una sorta di schedatura tecnica, ma effettuando un'opera di smontaggio e rimontaggio il cui *focus* analitico è costituito dalle scene che più significativamente evidenzino i tratti filosofici del pellegrinaggio affrontato dalla filosofa prima del martirio conclusivo.

Inizieremo tale percorso mostrando sommariamente i tratti di collegamento tra Rivelazione e cultura, accennando alle consequenziali ricadute collettive in Storia e Filosofia (per es. il rapporto ragione/fede), oltre che agli inevitabili processi di rielaborazione individuale. Il riferimento alla filosofia e all'incidenza della Rivelazione sulla coscienza individuale ci consentirà di aprire lo scenario sulla trattazione dell'approccio specificamente fenomenologico alla questione della fede; in questo contesto ci si soffermerà sul nesso tra Rivelazione e Io, coscienza, soggetto, sull'indagine in ordine alle modalità di vivere l'incontro tra coscienza e persona divina, nonché sulla relativa rivoluzione morale ed esistenziale che tale incontro provoca nell'interiorità del singolo individuo. Per farlo si ricorrerà appunto all'illustrazione dell'uso di risorse filosofiche di tipo fenomenologico (il residuo fenomenologico, l'essenza eidetica intesi come strumenti di lettura e comprensione della nuova interiorità riplasmata dalla vocazione religiosa). In particolar modo si delineeranno i cardini concettuali che stanno a monte della sperimentazione del vissuto di fede: la nozione di persona, l'amore e la comunicazione (con se stessi, con l'alterità umana e divina, con il mondo reale, storico, politico) come tratti distintivi della relazionalità, a sua volta nota caratteristica essenziale della categoria di "persona". Comunicazione e relazionalità, appunto, saranno infine inquadrare secondo i termini dell'empatia, fenomeno cui dedicò specifica attenzione Edith Stein quando cominciò a ritagliarsi un ruolo e una posizione peculiare, e sempre più autonoma, all'interno del circolo di studiosi husserliani nella prima fase della sua "iniziazione" filosofica.

2. Rivelazione, storia e filosofia

L'incidenza culturale della Rivelazione si gioca su di un triplice piano: essa è evento, fatto storico che ha prodotto conseguenze notevoli 1) sul corso della storia in genere, 2) su quello del pensiero filosofico in particolare e 3) su quello individuale di ogni fedele. Le prime due ottiche storiche, storicistiche se vogliamo, proiettano in primo piano la centralità della filosofia, in quanto le impongono di riflettere sul senso storico dell'Avvento e, al di là di pur plausibili suggestioni gentiliane, sulle ricadute interne al sapere filosofico stesso che tale dimensione storica comporta. Come cambiano la cultura, la politica, l'arte, l'economia, lo spirito umano in genere dopo la Rivelazione e a causa della Rivelazione? Trattare di questo significa, com'è evidente, trattare già, implicitamente e simultaneamente, anche di ambiti specifici del sapere filosofico. Ma, in termini ancora più espliciti, la Rivelazione condiziona il sapere filosofico anche perché pone all'attenzione dello stesso un oggetto d'indagine "nuovo": la tematizzazione, e la problematizzazione, del rapporto tra fede e ragione (e dei correlativi riferimenti epistemologici: scienza e religione, filosofia e teologia). Un'indagine, questa, che si declina in un interrogativo il quale, se vuol essere filosofico, deve assumere una forma determinata: non tanto "cos'è la fede?", quanto

“cosa significa comprendere la fede?”. Sappiamo che la risposta data a questa domanda radicale ha rimesso alla Rivelazione la delicata funzione di sostegno strutturale delle esperienze cognitive; una sorta di conclusiva unità sintetica di ciò che di per sé la ragione presenta (e di ciò che si presenta *alla* ragione) come frammentario, eterogeneo, dispersivo. In tale opera di unificazione dei molteplici dati di conoscenza della realtà e del mondo, nonché di noi stessi che del mondo siamo parte integrante, un’intera tradizione di pensiero filosofico sviluppatasi a partire dalla Patristica ha assegnato alla fede e alla Rivelazione il merito di aver ricondotto per via gnoseologica la filosofia al suo ambito di sapere primo: la metafisica, natura primigenia del sapere filosofico la cui versione originaria si concentrava sull’esame dell’Essere colto nella sua totalità.

3. L’approccio fenomenologico: Rivelazione, relazione, introspezione.

Una tappa importante di questa disamina filosofica della fede è rappresentata dall’apporto offerto dalla Fenomenologia. Da buona fenomenologa, Edith Stein ritiene che studiare *fenomenologicamente* il “fenomeno” religioso equivalga ad analizzare non già quali sistemi di credenze il fedele recepisca sulla figura divina, bensì quale sia il vissuto di fede, cioè il modo in cui il cristiano si apre all’incontro con Dio accogliendolo come verità ultima, principio del sapere, bene sommo, nonché il modo in cui il cristiano stesso viva questa stessa apertura, questa intrinseca relazionalità con la persona divina. Dal punto di vista fenomenologico diventa dunque centrale lo studio della coscienza del credente; coscienza che in sé però non circoscrive il campo d’indagine, ma va inquadrata nel suo proiettarsi verso la dimensione della trascendenza divina¹. Tale prospettiva ci indirizza al terzo verso dell’incidenza culturale della Rivelazione cui accennavamo nel paragrafo precedente. Essa, oltre che influire sulla storia (e sulla storia della filosofia ad essa interna), condiziona – cambiandola – la vita del singolo credente. Studiare le modalità di attuazione di tali cambiamenti significa dare spazio ad un approccio filosofico etico, nonché gnoseologico. Campo d’azione della filosofia morale diventa l’interiorità della coscienza, perché è dentro ogni singolo individuo che matura l’autentica comprensione della Rivelazione.² E questo *trait d’union* tra dimensione filosofica e religiosa è ben reso dalla narrazione filmica. Il punto di vista filosofico è offerto dal colloquio con la nipote, nella seconda parte della prima metà del film:

¹ Molti interpreti di Husserl hanno ravvisato nella sua ultima produzione filosofica una sorta di indirizzamento all’idealismo trascendentale. L’estremizzazione del ruolo e della natura della coscienza, fino a farne l’elemento totalizzante dello studio filosofico, andrebbe proprio in questa direzione. Direzione già rifiutata da Edith Stein, se è vero che il suo iniziale interesse nei confronti della psicologia e del suo approccio alla coscienza si tradusse poi in un rifiuto proprio per le medesime ragioni: un’esaltazione esagerata della funzione della coscienza, tanto da considerarla la risoluzione di ogni aspetto funzionale e strutturale della natura umana. In realtà la posizione husserliana è più stemperata e, se vogliamo, meno semplice: da un lato prese le distanze sì dal positivismo, dal suo scientismo, da quell’oggettivismo che riduce il mondo ad un conglomerato deterministico di leggi esatte, inquadrabile di riflesso logicamente, che prescinde dal soggetto e dalle sue creative interpretazioni dell’essere, dall’altro però contestò il riduzionismo psicologista del dato reale a puro fatto di coscienza. Quest’ultima, fenomenologicamente parlando, rappresenta il centro semantico del vissuto empirico, lo scenario cui si offrono le cose, le essenze stabili della realtà e i processi di appalesamento dei significati ideali. La mediazione della coscienza, nel soggetto che rielabora e riproduce fenomeni e percezioni, fa pertanto dell’esperienza, e della coscienza stessa, qualcosa di estremamente variegato e complesso. La filosofia fenomenologica ha dunque lo scopo di cogliere scientificamente le essenze pure dando senso all’esperienza concreta medesima.

² “Ciò che entra nell’anima e ciò che ne esce è impregnato di individualità. Anche la Grazia è accolta da ogni anima secondo la propria individualità. L’individualità non viene distrutta dallo spirito della luce, ma si unisce a lui e vive così veramente una nuova nascita. Quindi l’anima vive nella più totale e pura autenticità soltanto se rimane in se stessa”. E. Stein, *Natura, Persona, Mistica. Per una ricerca cristiana della verità*, a cura di T. Franzosi, M. D’Ambra, A.M. Pezzella, Città Nuova, Roma, 1999, p.68. L’idea che l’io cosciente sia centrale nella determinazione di tale processo cognitivo, in quanto sorgente di ogni esperienza cosciente, rende evidente la lezione husserliana cui sopra abbiamo accennato. Il maestro di Edith aveva sottolineato sia l’unicità dell’io, sia la possibilità di individuarlo attraverso la riflessione introspettiva lasciandone emergere la natura di centro funzionale dell’essere umano. Ogni sospensione del giudizio deve ridursi, come esito ultimo, all’io assoluto (si veda in proposito il saggio husserliano *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, edito per l’Italia da Il Saggiatore, Milano, 1960). Pur stemperandone gli eccessi, la riduzione fenomenologica si ripropone comunque in Edith Stein come pratica d’esplorazione e di studio dell’essenza umana in virtù dell’autoriflessione.

Edith spiega alla nipotina cos'è la Fenomenologia, evidenziando nella coscienza l'oggetto e lo strumento d'indagine per eccellenza di tale approccio filosofico. Davanti al pianoforte, accanto alla bambina, le mostra come sia la coscienza a dar senso specifico alle cose, attualizzandone – ricorriamo ad un lessico aristotelico – le potenzialità peculiari. È la coscienza a far del pianoforte ciò che è, uno strumento musicale (che è tale in quanto per l'appunto suona, sta suonando), e non un semplice mobile da utilizzare, all'occorrenza e accidentalmente, come piano d'appoggio per il piatto di biscotti. È dunque la coscienza il centro di tutto, l'approdo ma anche il presupposto di ogni compiuta cognizione della realtà.

Ed è nella piena continuità del suo percorso di fede che la riscoperta della propria intima coscienza, dell'interiorità più profonda, prosegue e si perfeziona:

In una lenta carrellata che lega due primi piani della protagonista attraverso l'inquadratura di una colonna, Edith, novizia carmelitana in convento (siamo all'inizio della seconda parte del film), si chiede cosa sia la vita dell'anima, quell'anima che nasce e si avvera in Dio; cos'è ciò che accade in fondo al cuore? È lo spirito: un mistero che attira perennemente, essendo il mistero della nostra stessa esistenza. Ebbene, la risposta è netta: soltanto partendo da Dio si può capire quanto ci sia di spirituale nella nostra esistenza.

È Dio il "luogo" figurato, ma vivo, della risposta - anche filosofica – agli interrogativi sulla nostra interiorità. Il luogo cioè in cui questo continuo interrogarsi su se stessi trova alimento e riposo:

In una delle ultime scene del film si svolge un drammatico colloquio tra Edith ed Heller. Dentro il vagone di deportati, in prossimità del campo di concentramento, nel tormentato dialogo tra i due personaggi la irriducibile opposizione dei piani viene resa da un campo-controcampo semi soggettivo; Heller chiede ad Edith: "perché non sei andata in un luogo sicuro?". La risposta è il suggello di una ricerca chiusasi nell'approssimarsi della fine che, a sua volta, si dischiude all'ignoto dell'ultima stanza, dell'ultima tappa di questa via crucis percorsa da Edith come donna, come filosofa, come fedele e come suora, insieme alla figura di Cristo: "l'ho trovato". Ossia il Dio che ha trovato dentro se stessa e quel Dio che l'ha aiutata a trovare e ritrovare se stessa.

Uno dei sensi più filosofici della Rivelazione sta pertanto nella valorizzazione del Soggetto che scaturisce dalla strutturale relazione del messaggio divino con l'Io: *non si può dire è qui o è là, il Regno di Dio è dentro di Voi* (Luca 17, 20-21); *chi riterrà di aver trovata la sua anima la perderà, ma chi l'avrà perduta per me la troverà* (Matteo, 10, 39). Questo recupero della propria interiorità in virtù dell'ascolto della parola divina non può che determinare una fondamentale riconfigurazione dell'esistenza, una *metanoia*, mancando la quale l'edificio della fede avrà la consistenza di una *casa sulla sabbia* (Matteo 7, 21, 26-27). Ora, l'indagine sulle categorie di questa rivoluzione morale, di questa reale trasvalutazione dei valori (che storicamente si sviluppa in senso sempre più generale e astratto contribuendo alla scrittura di una nuova mappatura etica dell'Uomo con la proposta di principi quali ad es. l'ecumenismo, la fratellanza, la carità) richiede il ricorso a risorse filosofiche, metodi e concetti che possano promuovere una ricerca attiva, in

tal senso una volta di più filosofica (il Regno di Dio va *cercato*, Matteo 6, 33 – *chiedete e vi sarà dato, cercate e troverete, bussate e vi sarà aperto*, Luca 11, 9).³

Tanto per cominciare: quale coscienza si mostra al fedele? Quale mondo interiore scaturisce dal percorso di fede? Esplorarlo richiede un'autentica impresa filosofica. E di questa complessa operazione morale e culturale v'è ampio riscontro nel pensiero e nella vita di Edith Stein. Applicando il metodo fenomenologico, la filosofa risponde, con la sua stessa vicenda biografica, ad un interrogativo di base di cui la domanda precedente rappresenta un aspetto fondamentale, da connettere con altri quesiti: in quali termini la fede può essere letta come "essenza eidetica"? Quali condizioni, cioè, la rendono un "residuo fenomenologico", un nucleo ultimo di esperienza sperimentata dalla coscienza, dotato di qualità evidenti, indubitabili, che non variano, resistendo in tal modo al lavoro di cernita effettuato quando il soggetto opera l'"epoché", ossia la sospensione del giudizio mirata ad eliminare tutti i pregiudizi nutriti precedentemente sullo stato vissuto dal soggetto, sui flussi di fenomeni con cui si relaziona, cui si "intenziona" la sua coscienza?

In definitiva, si tratta per Edith Stein di cogliere nel fatto specifico della propria conversione, in quel momento così concreto e particolare, l'esemplificazione degli aspetti non casuali, bensì permanenti, che appartengono universalmente alle modalità generali con cui ogni Io cosciente si rapporta alla condizione di fede, vive il suo stesso esser fedele e credente nel soggetto divino (come in un suono determinato si registrano dotazioni che sono sempre presenti, seppure in forme diverse, negli altri molteplici e differenti suoni: timbro, tonalità).

Ed è questa una delle ragioni per cui si è preferito ricorrere alla risorsa cinematografica per studiare gli aspetti essenziali di questo percorso. Savagnone⁴ annota che Sani, nel suo saggio *Il cinema tra storia e filosofia*, ha infatti evidenziato un tratto di profonda somiglianza tra il cinema e la poesia, oltre quelli più ovvi e già noti: il primo si esprime attraverso concetti-immagine; la natura di questi presenta analogie con gli universali, i generi fantastici o caratteri poetici teorizzati da Vico nella *Scienza Nuova*. Stiamo parlando di immagini poetiche frutto di fantasia o immaginazione che rappresentano caratteri tipici, universali della realtà e della vita. Quella del cinema però è una fantasia *sui generis*, in quanto estremamente realistica.⁵ Si colgono così valori umani e morali attraverso un ritratto tipico, un personaggio concreto, in quanto si riconosce nella sua vicenda un'esperienza universale che trascende la particolarità della storia. Si uniscono in tal modo i pregi della storia e della poesia perché il particolare è di per sé universale; nell'attesa dell'esperienza che si dovrà provare ci si introduce alla comprensione razionale ed emotiva della

³ "Ci sono stati degli uomini che, in un improvviso cambiamento della loro persona, hanno creduto di esperire l'influsso della Grazia divina", Edith Stein, *Il problema dell'empatia*, a cura di E. Costantini, Studium, Roma, 1985, p.229 (di tale testo sono state pubblicate dalla casa editrice edizioni più aggiornate nel 1998, 2009, 2012, curate anche da E.S. Costantini). La filosofa prosegue sostenendo che può essere di grande interesse per la religione pervenire ad una definizione eidetica di tale esperienza, anche per saggiare la possibilità di classificarla come autenticamente tale. Per farlo, occorrerà un attento studio della coscienza religiosa.

⁴ G. Savagnone, *Cinema, mito, filosofia*, Giuliano Ladolfi editore, Borgomanero (NO) 2014, pag. 6. Altro testo citato dall'autore nel delineare questa tesi è quello di J. Cabrera, *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, trad. M. Di Sario, Bruno Mondadori, Milano, 2000. In termini generali Edith Stein ha offerto significativi contributi di Estetica, intendendo l'arte come un viatico al dominio interiore, una disciplina temperante di per sé, funzionale al ripiegamento necessario per tendere all'assoluto, all'infinito. L'artista è accomunato alla figura divina in virtù del suo potere creativo con cui si appropria alla realtà e al prossimo (con il quale entra in un rapporto di empatia grazie alle sue acute capacità introspettive). L'impegno esistenziale, etico che tale esercizio comporta è da Edith sottolineato e raccomandato soprattutto agli artisti che intendono rappresentare la croce, il crocefisso. Sul valore invece dell'icona, dell'immagine artistica e del ruolo che essa gioca nell'ambito dell'estetica si consiglia la lettura dell'articolo di E. Simonato *Tradizione e attualità dell'icona di Edith Stein*, "Engramma.it" 02/10/2000, dedicato all'analisi di un'icona che raffigura appunto la santa filosofa; partendo dall'esame di questa immagine vengono esposti gli aspetti essenziali della concezione steiniana della figurazione artistica in generale.

⁵ Qui si gioca la differenza rispetto alla letteratura, al romanzo o alla poesia: queste forme d'arte si esprimono con immagini di pura fantasia, non prodotte da un ente reale, ma soltanto dalla mente dello scrittore, del lettore e dai segni grafici che le veicolano. Derrida invece sottolinea come il cinema sia un'arte di fantasmi in cui l'immagine sopravvive a colui che "parla" (le dà corpo); l'immagine filmica è prodotta infatti da enti reali, quali gli attori, che poi non esisteranno più, lasciando permanere soltanto la loro immagine. Per approfondire questo aspetto si rinvia alla visione del contributo di Ferraris reperibile nella puntata dedicata al cinema della trasmissione Rai *Zettai 2* (filmato visionabile sul sito filosofia.rai.it).

realtà. Con il mostrare figure, atti, fatti esemplari il cinema illustra questioni importanti, sulle quali preferisce non affidarsi alla spiegazione verbale.⁶

4. Coscienza e Persona

La fede intesa come modo tipico con cui la coscienza incontra Dio si rivelerà una sfera complessa, di livello elevato, della dimensione cognitiva della coscienza stessa che si rende accessibile al soggetto manifestandosi ad esso come un atto di vita i cui contenuti attirano inevitabilmente l'attenzione.

Volizione, sentimento, azione, etica, estetica si sintetizzano in un quadro d'insieme in cui la fede si pone come un significativo esempio della costitutiva relazionalità, intersoggettività che già la Fenomenologia aveva attribuito all'Io. La centralità dell'Io e della coscienza, su cui ci siamo soffermati nel paragrafo precedente, non può tradursi infatti in un solipsismo autoreferenziale. Nella prospettiva husserliana se estendiamo l'intenzionalità della coscienza ad *ogni* coscienza, se prendiamo cioè atto che ogni coscienza umana nel conoscersi e riconoscersi si collega a comportamenti, azioni, vissuti di altri soggetti spirituali che s'intrecciano tra loro in una globalità dotata di senso, una sorta di ordito, di trama interattiva dotata di significato per la totalità degli uomini, non possiamo disconoscere alla sostanza umana il suo essere fondativamente in rapporto con altri.

Il che rende il soggetto umano caratterizzato strutturalmente da una duplice natura: individuale e sociale. Vero è che l'umanità si concretizza nel suo darsi ontologico nella forma di individui singoli e originali, ma è altrettanto vero che questa singolarità si accompagna indissolubilmente all'apertura verso gli altri costituendo in tal modo il presupposto per formare un nesso imprescindibile tra individuo e comunità; nesso dal quale tutt'e due i soggetti traggono reciprocamente forza, alimentandola a loro volta.⁷ Se infatti la vita comunitaria nasce dal contributo esperienziale dei singoli individui che in essa operano, d'altro canto è proprio l'insieme delle relazioni comunitarie a consentire all'individuo di esplicitare potenzialità che isolatamente non riuscirebbe a tradurre in atto.

Ebbene, nell'esperienza di fede l'autocoscienza acquisita da ogni credente lo pone di fronte alla scoperta di esser "persona"⁸ e dunque ente libero, cioè dotato di volitività operativa, e razionale (progettante), letteralmente, etimologicamente in contatto con altri enti, ovvero innanzitutto con la persona divina cui *affidarsi*, accogliendone liberamente e convintamente l'azione per antonomasia gratuita, quella della Grazia. "Persona" è cioè il termine con cui viene denotato e connotato il carattere relazionale dell'ente umano.⁹ La limitatezza contingente dell'essere umano lo chiama per natura ad aprirsi all'essere eterno e infinito di Dio, fonte primigenia di tale vocazione. Nella sua intima essenza, del resto, la natura umana riproduce le fattezze di quella

⁶ Su questo si veda De Caro in Zettel2 (cit.).

⁷ Edith Stein dedica il testo *Una ricerca sullo Stato*, a cura di A.A. Bello, Città Nuova, Roma, 1999, nonché la seconda parte del saggio *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica* (versione italiana a cura di A.M. Pezzella, Città Nuova, Roma, 1999) alla trattazione del legame tra individuo e comunità. In generale lo studio della dimensione sociale del soggetto porta Edith Stein ad analizzare le varie forme aggregative in cui essa si implementa: la massa, in cui si realizza una sorta di contagio psicologico ed emotivo tra individui che rimane confinato al campo della pura exteriorità; la società in cui gli individui si coordinano a prescindere dalla maturazione di un sentimento di solidarietà reciproca per conseguire un obiettivo comune, un utile posto alla base della nascita del gruppo sociale, ma che permane esterno ad ogni individuo stesso; la comunità di popolo cui abbiamo accennato come luogo di autentica concretizzazione della persona, della sua libertà e della conseguente consapevole responsabilità che fa capo alla condivisione di un piano di convivenza solidale; e infine lo Stato che istituzionalizza sul piano giuridico e politico la vita sociale.

⁸ Molteplici i saggi prodotti da Stein sul tema della persona. Oltre ai già menzionati *Natura Persona Mistica* (con l'incluso *La struttura ontica della persona e la problematica della sua conoscenza*) e *Psicologia e scienze dello spirito*, ricordiamo *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica*, a cura di A.A. Bello e M. Paolinelli, Città Nuova – edizioni OCD, 2013 ed *Essere finito ed essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*, a cura di L. Vigone, Città Nuova, Roma, 2010.

⁹ Soprattutto nell'ambito della filosofia d'ispirazione cristiana. È appena il caso di ricordare che una di tali dottrine o correnti filosofiche novecentesche assunse, appunto, il nome di *personalismo*.

divina, di per sé trinitaria e pertanto *ipso facto* relazionale. L'ereditarietà di tale carattere di ascendenza divina, peraltro già individuata per aspetti complementari da S. Agostino, consente di comprendere la ragione per cui la Rivelazione offerta all'Io è anche una palingenesi di esso: quale soggetto quindi scaturisce dalla rivoluzionaria trasformazione morale innescata introspettivamente dalla Rivelazione? Un soggetto consapevole di essere persona. E la natura "personale" della funzione cosciente si declina in alcuni aspetti strutturali, per cui "essere persona" vuol dire più in dettaglio:

1) essere *corpo, anima e spirito*, psiche, Io, coscienza, in una parola: "uomo", che non si limita ad essere soggetto passivo ed osservatore esterno, inerte, delle modificazioni indotte dalla Rivelazione, a seguito del contatto con essa (la *metanoia* appunto); ma "persona" è proprio ciò che si genera e si definisce, conoscendosi, durante la Rivelazione stessa, attrice e osservatrice sul campo dell'incontro con Dio;

2) fare di questa compiuta simbiosi tra spirito, anima e corpo l'espressione simbolica di una sintesi più ampia di questa relazionalità: oltre che con se stessa, la persona si relaziona con gli altri, col mondo inteso come realtà ontologica e storica, con Dio. Principio unificatore cui ricondurre la funzione di coordinare queste diverse istanze è l'*amore*. Esso è il sentimento dominante, lo stato affettivo che meglio dà corpo al principio relazionale dell'essere persona che ne beneficia e vi si ispira;

3) *comunicare*, dar vita in senso proprio alla relazionalità che traduce l'individuo in persona. Nella radura – per utilizzare una metafora cara ad Heidegger – il soggetto infatti si dispone fisiologicamente ad ascoltare la voce della persona divina, dialogandovi. Alla casa sulla sabbia dunque si contrappone il solido castello di fede nel cui salone centrale, nell'ultima stanza, il fedele si ritrova come persona che – proprio in quanto tale – comunica con Dio, con se stessa, con altre persone:

Quasi all'inizio del film Edith è ritratta in ginocchio, ai piedi della madre che la rinnega a causa della conversione al cattolicesimo. Le posizioni dei due personaggi richiamano, evocano per contrasto quelle della Sacra Famiglia ai piedi della Croce, con Cristo che precedentemente ha riconfermato la maternità di Maria assegnandole un nuovo figlio, Giovanni. La macchina da presa in un lento, progressivo accenno di zoom si concentra sulla figura di Edith relegando gradualmente ad un taglio fuoricampo il viso della madre. Così la filosofa risponde ai dubbi e all'ostile rigore della madre: il suo avvicinarsi a Gesù nasce dalla consapevolezza che l'Uomo è tale, in atto l'uomo realizza se stesso, soltanto nell'incontro con Dio, con il Figlio che si pone come tramite, mezzo di salvezza per l'Uomo in virtù del suo stesso sacrificio. Solamente così Dio dona nuova e continua forza all'interiorità, alla vita intima di ogni uomo. Ecco dunque che in poche iniziali battute si configura la natura specifica attraverso cui Dio può permettere all'uomo di riappropriarsi di se stesso, della propria radicale coscienza più interna: l'atto dell'incontro, il sacrificio, il fungere da strumento di salvezza, il postulare un dono vitale e un donatario cui votarsi, rimandano globalmente alla struttura relazionale, personale, dell'esistenza divina e umana.

Cominciamo dal primo degli aspetti con cui tale relazionalità si declina con riferimento alla natura della persona. Essere "persona" vuol dire essere costituiti da parti stratificate poste in relazione tra loro: corpo, anima, spirito. In sede fenomenologica l'importanza dell'assetto corporeo viene spiegata riferendo alla percezione sensibile del corpo altrui – come se fosse il nostro – la percezione del mondo, dell'alterità, il nostro stesso stare, venire al mondo inteso come luogo di coabitazione, ambiente da condividere con altri. Il corpo diventa dunque una risorsa cognitiva fondamentale¹⁰ non solo nella sua dimensione materiale, fisica e organica, ma anche come corpo

¹⁰ Non sfugga il punto di tangenza fondamentale con la dottrina religiosa cristiana. La conferenza sul mistero del Natale tenuta da Edith Stein nel 1931 e pubblicata postuma nel 1950 viene di solito letta come l'ennesimo richiamo

vivente che configura esteriormente l'interiorità. C'è dunque una radicale connessione tra dimensione fisica e psichica, comprovata peraltro da tutti quei processi psicosomatici che fanno parte sia del corpo che della psiche, rendendo l'uno causa dell'altra e viceversa. Esiste pertanto un'anima, un centro psichico che è luogo di impulsi, istinti, tensioni con le emozioni e gli affetti collegati. Il corpo animato è aperto a sé e al mondo esterno, traducendo in atto quella potenziale relazionalità che contraddistingue la persona umana. La sua funzione più specifica è di collegare il corpo ad un'ulteriore dimensione della persona, a quella cioè che distingue l'animale uomo dalle altre specie animali: lo spirito. Quello dello spirito è il livello della configurazione di senso. È lo spirito a dare un significato alla realtà, all'insieme di esperienze vissute, conferendo al vissuto umano un bagaglio di ragioni, motivi, libertà, responsabilità, verità, ponendosi così come la fonte della volontà, delle decisioni. Nell'lo puro, cosciente, si riflettono, convergendovi e poi dipanandosi da esso, tutte le impressioni derivate dal corpo, dall'anima e dallo spirito. Essere coscienza vuol dire dunque una volta di più sancire l'appartenenza della nostra spiritualità al corpo, vuol dire rendersi conto che la persona spirituale si realizza effettivamente ed empiricamente in un ente concreto. Tutte e tre le dimensioni strutturali della persona, in relazione tra di esse, articolano a loro volta rapporti diretti con il mondo, intendendo con esso 1) un insieme di fatti catalogabili come un agglomerato ontologico reale, dati concreti, ciò che in sostanza si dà e accade come evento e oggetto nell'essere; 2) un riferimento effettivo alla realtà storica, al contesto storico in cui si realizza e ambienta la vita della persona, 3) le altre persone, gli altri soggetti che popolano il mondo, che sono mondo,¹¹ 4) il piano trascendente dell'essere, luogo della persona divina, l'Altro per antonomasia.

Cristo è a sua volta Seconda Persona della Trinità divina, Dio incarnato che nasce per *relazionarsi* con l'Uomo e per mediare con Dio attraverso l'Amore, un vissuto, un'esperienza fenomenica che qualifica in modo specifico l'operato divino.¹² Dio infatti è persona che ama e per amore

della filosofia alla necessità di vivere la generazione della vita divina come rigenerazione morale globale della propria esistenza di credente (la più volte citata *metanoia*). Certamente in più punti Stein ribadisce che non c'è autentica comprensione del Natale se esso non s'invera nel drastico rivolgimento della condotta di ogni fedele. Ma tale aspetto va opportunamente ricondotto al modo con cui Dio sceglie di offrirsi come verità: l'incarnazione. La corporeità diventa la dimensione con cui la Grazia divina fa l'uomo parte di Dio, momento e luogo della sua vita. Così si è membra (e membri) del corpo mistico di Cristo, trovando nell'eucarestia il rito sacramentale con cui letteralmente alimentare l'acquisizione di questa nuova condizione, nutrendo il proprio corpo con il corpo e il sangue di Gesù.

¹¹ "Lo Spirito è un emergere da se stessi, un'apertura in una duplice direzione, verso il mondo oggettivo, che viene esperito, e verso la soggettività estranea, lo Spirito estraneo, assieme al quale si esperisce e si vive" (*Psicologia e scienze dello spirito*, cit., p.311); lo Spirito poi seleziona e sceglie la risposta più opportuna tra quelle con cui l'anima reagisce impulsivamente alle sollecitazioni del mondo esterno.

¹² L'amore rappresenta dunque la modalità e al contempo il segno di un'intrinseca relazionalità che definisce la persona rapportandola ad altri enti secondo le linee di una sostanziale continuità psicologica e ontologica, ed è pertanto anche oggetto di riflessione filosofica e teologica nella vita di Edith. Trattarne in filosofia significa anche trattarne in teologia, ed è un esempio della strutturale e armonica continuità (nonostante alcune spigolosità) tra indagine filosofica ed esperienza di fede che caratterizza il percorso esistenziale della Studiosa. Questa continuità nel film viene ribadita in più passaggi. Uno dei più significativi è quello che inscena il drammatico colloquio tra Edith ed Heller, il quale – nel suo controverso rapporto di amore-odio con la filosofa – la fa convocare anche, in ultima analisi, per spingerla a fuggire, pagando con il tributo troppo caro del disprezzo (la fuga avrebbe indirettamente dato ragione ai pregiudizi antisemiti dei nazisti) la propria salvezza. In quelle battute, giocate con un serrato alternarsi di primi piani e costruite con il sottofondo di sonorità dissonanti sovrapposte (l'abbaiare insistito dei cani, le risate di tragico scherno e di rabbia di Edith, il tono di voce mellifluido e pacato di Heller), Edith risponde all'obiezione di Heller – secondo la quale il concetto di fede da lei proposto si sarebbe tradotto in un rinnegamento delle posizioni filosofiche fenomenologiche di Husserl – che invece la verità consegue sia all'intuizione che all'induzione, in quanto la mente umana non può produrre la verità, ma può "soltanto" trovarla attraverso l'intuizione di una visione più complessa dell'essenza che è necessaria anche alla Rivelazione. Chi cerca la verità, cerca Dio (anche senza saperlo, come – a parere dell'allieva – fece Husserl). Questo, naturalmente, equivale anche a sostenere la possibilità dell'errore incombente in questo tragitto cognitivo: né l'ateismo della pura filosofia, né l'adesione ortodossa all'ebraismo riappacificarono Edith con la verità. Per quanto l'errore sia esso stesso processo di verità, per quanto la verità non possa fare a meno dell'errore, è pur vero che la progressiva scoperta di quella equivale alla constatazione dell'essere precedentemente incappati in questo: *dunque la tua vita non è stata altro che una menzogna fino ad ora*. La famiglia non capisce il filo rosso che collega la crescita umana e culturale di Edith dalla sua formazione filosofica alla conversione e ne bolla in modo perentorio l'esito con questa uscita. Anche in questo caso, è curioso notare come un'accusa simile le avesse mosso (e le muoverà) Heller, il quale sosterrà che tutte le profonde ragioni spirituali alla base della formazione di Edith non fossero altro che una "sublimante" copertura, un bugiardo mascheramento di ben altre motivazioni: la ricerca della

soffre, muore, crea. Riscoprirsi persona, ritrovare nell'introspezione la propria coscienza, l'io più intimo, ed essere consapevoli del proprio stare al mondo, rivendicando la libertà di scegliere la modalità in cui sperimentare la propria esistenza – grazie allo spirito¹³ – equivale pertanto secondo Edith a porsi sistematicamente in contatto con la dimensione divina: "Entrambi questi fattori – possedere se stesso e avere la regia dei propri movimenti – caratterizzano l'attività e la libertà in senso pregnante. L'attività passiva, la reazione come forma fondamentale, connotano lo stadio animale della vita dell'anima (...). Contrapponiamo alla vita naturale, spontanea dell'anima una vita avente una struttura essenzialmente diversa (...), liberata: la vita dell'anima che non viene mossa dall'esterno, ma guidata dall'alto. Questo *dall'alto* è, allo stesso tempo, un *dall'interno*, poiché per l'anima essere innalzata nel regno dei cieli significa essere totalmente impiantata in se stessa. E viceversa: essa non può trovare appoggio sicuro in se stessa senza essere elevata al di sopra di se stessa, proprio nel regno che sta in alto".¹⁴

Questo spiega ulteriormente il rapporto di strutturale continuità tra le due dimensioni eterogenee ma complementari della vita di Edith: filosofia e religione, la filosofa Stein e la suora Teresa imbevuta di un misticismo così realista. Antropologia, pedagogia, gnoseologia, metafisica sono i mezzi filosofici con cui orientarsi verso l'Essere divino: nella cappella della Chiesa di S. Michele a Breslavia c'è un monumento funebre dedicato a Edith in cui due blocchi di marmo, raffiguranti un libro e dei fogli, rappresentano al meglio la sinergia tra filosofia e teologia. Vero è che la sottolineatura di questa continuità ha pure destato qualche perplessità critica: J. Bazzi in un articolo pubblicato il 20/11/2011 in *phenomenologylab.eu* sostiene l'opportunità di recuperare il percorso filosofico di Edith pre-conversione, ormai a suo avviso schiacciato sulle e dalle considerazioni vertenti sulla svolta mistica della santa, come se il suo pensiero filosofico fosse in un certo senso privo di autonomia e dovesse o potesse trovare il suo unico, vero significato soltanto nello sbocco religioso successivo. Ma anche nel Carmelo, del resto, ad un'iniziale proibizione di prosecuzione degli studi filosofici opposta a Edith segue la concessione, se non la sollecitazione, del relativo permesso comunicata in modo compiaciuto dalla Madre istitutrice.

Il divieto, transitorio, aveva una finalità specifica: aiutare Edith a ripianificare la propria vita con *umiltà*, dando il giusto peso, il giusto tempo e il giusto spazio alla riscoperta del proprio, rinnovato, autentico io. Così come umili si deve essere fenomenologicamente di fronte al mondo, per potere operare quell'*epoché*, quella sospensione di giudizi e pregiudizi che alterano la percezione evidente delle cose, l'intuizione pura delle medesime, umili si deve essere anche di fronte alla superiore altezza divina, tanto quanto questa lo fu nel momento in cui scelse di amare creature infinitamente piccole rispetto ad essa. Il *dies natalis* dell'io matura allora nel lento, difficile rapporto col Cristo.

Edith viene ripudiata dalla madre con la più perentoria e inaudita delle frasi: "non sei più mia figlia", dando sfogo a questa presa di distanza, visivamente, con un brusco gesto che di fatto scompone l'originaria rappresentazione delle due figure, materna e filiale, articolata secondo dinamiche che richiamano la Sacra Famiglia sotto la Croce. Viene così segnata dialetticamente la fine di quella rievocazione biblica, maturata bruscamente con il disconoscimento di una maternità che invece il Cristo morente riconfermava a Maria con l'attribuzione di un nuovo figlio nel segno della continuità dell'apostolato di fede. Dopo questa scena traumatica, sottolineata quasi da un progressivo inscurirsi dei toni cromatici, per contrasto si apre una sequenza caratterizzata da un chiarore emergente da una luce calda. Edith è a lezione, in aula, con i suoi allievi e legge una poesia di Goethe sull'amore ricavandosi, quasi cercandosi, un

verità e la sua indagine filosofica non erano promosse agli occhi del collega nazista da interessi teoretici, ma da puro carrierismo e amore per il potere politico e accademico.

¹³ Soltanto se agostinianamente si sceglie di rivolgere l'anima allo spirito, unica dimensione dell'essere adatta a ricevere lo spirito divino, la sua Grazia, si compie in modo adeguato il percorso di formazione della persona umana.

¹⁴ *Natura Persona Mistica*, cit., pp. 52-53.

primo piano prodotto non dal movimento di macchina, ma – al contrario – dal lento incedere della filosofa, padrona della scena.

Cuore, mio cuore/Non so più riconoscerti,/lontano è quel che amavi,/lontano è quel che ti affliggeva,/lontana la tua fatica/e il tuo riposo./Che cosa ti accade?/Che cosa ti opprime a tal punto?/Qual vita straniera, e nuova?

L'esperienza amorosa, da Goethe definita romanticamente "filo magico", presenta i tratti di una forza irresistibile e imperfetta, tanto da impedire al poeta di venire a capo delle proprie tensioni interiori. Quelle stesse tensioni, incomprese ma vissute tragicamente, si ripropongono nella coscienza di Edith nel pieno del suo percorso di fede facendo così dell'amore il tratto centrale di collegamento – e di evoluzione – tra la sua ricerca filosofica e quella religiosa. All'interno del convento in cui si è "reclusa", Edith è a colloquio con la sorella; questa le rimprovera di aver abbandonato la madre morente, il popolo tedesco (soccumbente all'agonia storica del nazismo), in poche parole il mondo, disertando così affetti, lotte e responsabilità e rendendosi in un certo senso prigioniera della propria fede. Una reclusione figlia di un egoismo che viene scenicamente sottolineata dalle grate della cella del parlatorio che oscurano alcuni tratti del viso delle due protagoniste, avvolte da una luce tenue e fredda. Ebbene, questo colloquio si chiude con un interrogativo inquietante della sorella cui non v'è, da parte della filosofa, alcuna risposta: "Tu parli tanto dell'amore, ma cos'è questo tuo amore? (...) Questo per me non è amore. Questa è... cattiveria, è egoismo, follia".

Eppure è sempre all'insegna dell'amore che al rimprovero della sorella seguirà il ricongiungimento con la stessa (anche la sorella Rosa finirà nel convento che ospitava Edith e condividerà con lei l'olocausto conclusivo), è sempre all'insegna dell'amore, cioè, che l'esperienza di fede si riannoda in un bandolo che salda in modo continuo la dimensione giudaica con quella cristiana:¹⁵ è per amore che Edith vuol diventare Gesù, vuol convertirsi al cristianesimo.

Per amore, così la filosofa risponde all'ingenua ma capitale domanda della nipotina: "perché vuoi diventare Gesù?". La più semplice delle risposte possibili viene sottolineata con rapido passaggio d'inquadratura: dal tipo "americano" (figure inquadrare dalle ginocchia in su), ottenuto con l'escamotage scenico del tavolino interposto tra la macchina da presa e le due attrici, al primo piano leggermente ribassato per far spiccare meglio i due visi ravvicinati al momento del proferimento della battuta, per poi passare ad un plongee conclusivo per evidenziare nell'abbraccio la ricostituzione di un afflato familiare precedentemente negato nella scena del ripudio di Edith da parte della madre. "Sono e resto ebrea, ma mi sono convertita al cattolicesimo perché ho cercato tanto l'amore, e l'ho trovato in Gesù";¹⁶ nel ribadire con sofferta fermezza alla madre, alla sua ostile chiusura, le ragioni della sua conversione, filosoficamente preparata e avviata dal contatto con Scheler,¹⁷ Edith riconferma l'armonica continuità

¹⁵ Testo interessante per inquadrare la dimensione religiosa di Edith Stein, e i rapporti intercorrenti tra le due confessioni religiose nel vissuto della filosofa, è quello scritto dalla nipote S. Batzdorf, *Zia Edith: eredità ebraica di una santa cattolica*, edizioni OCD, Roma, 2003.

¹⁶ Questo vissuto affettivo, che si configura come un libero adeguamento alla volontà divina (e dunque sintesi, ed espressione insieme, dei principali caratteri della persona umana), troverà la sua progressiva affermazione nel tragitto che l'uomo deve compiere tra le stanze del castello dell'anima. Le ultime stanze corrispondono proprio all'innamorarsi di Cristo, un sentimento mistico così pervasivo da mutare in modo essenziale l'indole della persona che lo prova, la quale vi si abbandona totalmente riponendo tutte le cautele tipicamente opposte dal pensiero. Nelle ultime due stanze l'unione con Dio sarà celebrata dagli atti che daranno forma irreversibile all'amore che la ispira: il fidanzamento (letteralmente l'affidarsi a Cristo, l'aver fede, il fidarsi di Lui, facendone il cardine del proprio agire e pensare) e le nozze conclusive. Nell'omelia recitata da Giovanni Paolo II nel 1998, in occasione del processo di canonizzazione di Edith Stein, la priorità di tale tonalità affettiva, erotica, nel suo itinerario umano, filosofico e religioso è stata riaffermata in più passi.

¹⁷ Diversi furono i filosofi di scuola husserliana che si convertirono al cristianesimo anche grazie all'approfondimento fenomenologico del fenomeno religioso. Oltre a Scheler ricordiamo Reinach e Conrad.

tra due confessioni religiose nel vissuto di fede del credente.¹⁸ La dimensione più completa del fedele si trova proprio nella compiutezza di un dualismo risanato: corpo e anima, l'individuo come organica totalità psicofisica si dà nell'integrazione delle due confessioni religiose. "Come cristiana la mia anima appartiene a Gesù, e come ebrea il mio sangue al mio popolo". È con questa frase che indirettamente Edith controargomenta ai rilievi di chi l'accusa di aver tagliato qualsiasi relazione col mondo e con gli altri per paura o egoismo (accuse, come abbiamo visto, curiosamente rivolte, seppure con significati diversi, sia dal nemico nazista Heller sia da alcuni membri della sua famiglia ebrea, sia – infine – da alcune consorelle nel Carmelo). Edith lo ribadisce alla madre in un momento dal forte potere rievocativo in termini biblici: le due figure vengono riprese in primo piano, con inquadratura lievemente dal basso (un grado di angolazione comunque estremamente ridotto, quasi frontale) subito dopo il dettaglio dei piedi della madre; la figlia procede alla lavanda dei piedi e, mentre accompagna questo rito con uno scambio di battute più pacato, viene nuovamente riproposto il modello di rappresentazione delle due figure secondo i canoni della Sacra Famiglia. Alla madre che la invita, giovane com'è, a non rinunciare al mondo Edith cerca di far capire che convertirsi non significa affatto rifugiarsi in una sorta di ortodossia mistica (a dispetto della Santa che maggiormente ispirò Edith), rinunciare al rapporto col mondo, operare una chirurgica cesura delle molteplici relazioni costruibili con la realtà e con gli uomini, spezzare quel legame di continuità con l'Essere e le sue ricchissime sfaccettature che contribuisce a inquadrarci come persone.¹⁹ Il mondo, del resto, è creazione di Dio: come si può pensare di rinnegarlo senza trascurare al contempo il dettato del Vangelo secondo Giovanni e quello di Genesi 1, 1-5 (in cui la creazione si estrinseca in un ordinamento divino del kaos)? Nel Carmelo si entra soltanto per vocazione e non perché ci si vuole ritirare dal mondo. La madre istitutrice lo ripete due volte: la scelta del noviziato non può essere una fuga dal mondo. Eppure Edith, percorrendo poco prima un lungo corridoio, approssimandosi lentamente alla grata che introduce alla stanza in cui si terrà il colloquio con la Madre istitutrice, invoca quasi smarrita l'aiuto di Dio ricordandogli (e ricordando a se stessa) di aver rinunciato a tutto. È una battuta che fa il paio con quella che pronuncerà in seguito, quando – riferendosi alla forma che aveva assunto la sua conversione – dirà: la mia vita non mi appartiene più. Edith rinuncia anche a se stessa: "colui che vuole seguirmi deve rinunciare a se stesso"; il messaggio evangelico di Cristo se lo ripete distesa a terra, la fronte sanguinante dopo una rovinosa caduta dalle scale, durante la fuga da un'aula-studio universitaria che la schianta con violenza sul pavimento facendole assumere una posizione che richiama la passione di Cristo. E continua a ripeterselo fino alla fine. Nel drammatico colloquio conclusivo con Heller, tenutosi all'interno del vagone che sta deportandola al lager, Edith si chiede se la sua scelta di condividere la passione di Cristo non fosse stata dovuta all'esigenza di rinunciare al mondo per orgoglio, per paura di sondare in profondità il proprio cuore, quel cuore che Heller – definendolo oscuro – considera inevitabilmente privo di riposte. Ma se al mondo in sé non si rinuncia con la scelta del Carmelo, se l'essere fedele significa ritrovare la propria coscienza, presupposto fondamentale del nostro essere persona, resta da chiedersi: a quale mondo, a quale vita, a quale lo ha rinunciato la Stein? E, inoltre, con quale mondo e con quale vita ella è ora chiamata a confrontarsi, seppure in modalità differenti? Al primo interrogativo si può rispondere dapprima in negativo: non al mondo accademico, né alla ricerca filosofica. Dall'Università era stata esclusa, suo malgrado, dall'entrata in vigore delle norme antisemite. Le verrà comunicato da un docente; il movimento di macchina nel brevissimo piano sequenza è morbido, la sagoma del professore – significativamente – viene occultata da una colonna lasciando il campo alla oscenità letterale ed alla vergogna della censura perpetrata.

¹⁸ Questa linearità tra i due credi religiosi, nella loro dimensione esistenziale (più che nel loro impianto storico e dottrinario), viene evidenziata dalla regista anche con la scelta fortemente simbolica di collocare la comunicazione alla madre dell'intenzione di entrare in convento nell'ambientazione del cimitero ebraico, accompagnandola con preghiere secondo il rito ebraico.

¹⁹ Questo nonostante la filosofa avesse scritto: "mentre viene condotta in se stessa e, per questo, ancorata all'alto, viene allo stesso tempo recintata, sottratta alle impressioni del mondo e all'esser abbandonata senza difese (...). Questo è l'*habitus* interiore dei figli di Dio. La loro libertà, la libertà di un cristiano (...) consiste nell'essere liberati dal mondo", *Natura Mistica Persona*, cit., pp. 52-53.

Nuovamente si registra un tratto di continuità, stavolta amara, nella vita della filosofa: profondamente osteggiata nel suo percorso universitario prima in quanto donna, ed in seguito, col nazismo al potere, in qualità di ebrea; lo sottolinea la protagonista in un primo piano che ne ritrae il viso contratto e gli occhi lucidi per la rabbia. Dal filosofare, come abbiamo visto, non sarà mai esclusa. Una battuta dell'antagonista Heller può aiutare a capire a cosa realmente rinuncia Edith entrando in convento: ciò che va superato, sacrificato è il tipo di vita che ha caratterizzato la prima formazione spirituale e culturale della filosofa, ossia il suo ateismo. L'ostentato rifiuto non solo del credo giudaico, ma di qualsiasi credo religioso; la radicalizzazione di un approccio fenomenologico all'Essere che invece da altri colleghi di Edith, facenti parte della cerchia di Husserl, veniva considerato compatibile con la sfera religiosa e lo spazio gnoseologico della fede. Uno degli snodi di fondo di questa lunga fase di transizione critica che muove da un ribelle, drastico rifiuto della figura divina, vissuto anche come presa di distanza da un substrato culturale che caratterizzava la tradizione familiare, ad un accostamento a Cristo sperimentato fino all'estremo e mai privo di problematicità, è inscenato all'interno della sequenza sopra citata della caduta dalle scale. Due flashback ad incastro, uno a colori e l'altro in bianco e nero, narrano le complicate relazioni d'amore e d'odio intessute da Edith: durante un ballo in maschera Edith si alterna nella danza con due cavalieri; uno è Hans, l'uomo che ama ma che sceglierà di non sposare in nome di un amore superiore, l'altro è Heller che comincia a ballare teatralmente recitando alcune battute del "Don Carlos" di Schiller. Sceglie non a caso quelle proferite da Filippo II che nella tragedia schilleriana rappresenta sia il dispotismo politico, sia l'assolutismo persecutorio dell'Inquisizione che differenziano radicalmente il cattolicesimo di Edith da quello di Heller; un'opposizione, un'incomunicabilità strutturale evidenziata dal crocefisso della collanina della filosofa che viene scagliata dentro una pozzanghera. Scorrendo in convento alcune foto di Hans, della sorella, della madre, durante il noviziato, lapidaria Edith sentenza: "un'altra vita".

Quale mondo invece richiede il rinnovato impegno di Edith? Quale realtà detta le regole di un nuovo cammino? Edith è una fenomenologa e quel mondo non può che essere il mondo vissuto, la realtà che prende corpo nella pienezza dei fatti storici: "Ella non si è mai estraniata rispetto alla situazione concreta politica e sociale del suo tempo e della sua nazione, l'ha sempre analizzata in modo estremamente realistico, non illudendosi che il male possa essere eliminato una volta per tutte. Ha sottolineato sempre le difficoltà di uno sviluppo reale della persona umana, delle comunità e dello Stato; la sua posizione tendeva ad una descrizione essenziale dei fenomeni dalla quale può procedere un ideale, ma non è mai caduta nell'utopia sottolineando sempre la differenza fra la teorizzazione che può essere una luce per il comportamento umano e le situazioni reali e concrete che non posseggono la stessa purezza".²⁰

Nel corso del film la dimensione storica, la contestualizzazione politica e culturale entro cui matura l'esperienza della filosofa viene resa attraverso una dettagliata ricognizione che ne fa sostanza (e non certo puro sfondo). I luoghi filmici in cui lo spazio storico si ritaglia una funzione essenziale sono molteplici: alla scena di una conferenza-dibattito viene affidato dalla regista e dagli sceneggiatori il compito di restituire una prima cornice culturale degli orientamenti di Edith. Lì si fa cenno a Husserl (amico e maestro spirituale), a Rosa Luxemburg (sulla quale invero la protagonista è vaga, dato che afferma di non conoscerla ma di avere letto i suoi libri, senza però che a tale dichiarazione si accompagni alcun giudizio di merito), a Mussolini (pericoloso), a Santa Teresa d'Avila (figura che ispirò il cristianesimo di Edith). Ma, naturalmente, è la Germania nazista e la conseguente Shoah che s'impongono alla coscienza travagliata della Stein. È infatti in quel mondo chiuso e cupo, in quel dramma corale e apocalittico

²⁰ Angela Ales Bello, *L'antropologia fenomenologica di Edith Stein*, lettura effettuata presso l'Università di Jassy, Romania, il 16 giugno 2011, pubblicata poi come articolo nella rivista internazionale di Scienze Umane e Sociali *Agathos*, 2011, 23-43.

che si spende il travaglio della filosofa: “negli ultimi mesi gli ebrei tedeschi sono stati strappati alla tranquilla ovvietà dell’esistenza e costretti a riflettere su se stessi, sulla loro natura e sul loro destino”.²¹ Questa realtà viene riproposta più volte e con varie modalità. Se ne affida la rappresentazione all’antagonista Heller che proclama gli stereotipi più diffusi dei pregiudizi antisemiti della tradizione nazista e di certo “cristianesimo” (gli ebrei vengono dipinti come smodatamente avidi di potere, carrieristi scriteriati). Si delineano le tappe cronologiche più importanti dell’affermazione del nazismo attraverso la rapida successione d’immagini che sintetizzano alcuni micro quadri storici: l’avvento di Hitler al potere, la notte dei cristalli. Ad una delle allieve predilette di Edith è invece riservato nel film il compito di spiegare il perché della genesi e dell’inarrestabile successo politico-elettorale del nazismo in Germania: esso è presentato e percepito come unica risposta efficace alle malattie che affliggevano il popolo tedesco fino a determinare l’insorgere di una vera e propria angoscia nazionale (disoccupazione, disordine, scioperi, corruzione); abbandonare gli studi ed iscriversi al partito nazionalsocialista viene considerato dalla studentessa come il modo migliore di dar sfogo all’esigenza di fare qualcosa, di agire per il bene del proprio Paese. Proprio sul delicato punto di un attivismo che contrassegni il proprio impegno per l’emergenza di siffatta causa politica e culturale si gioca l’abissale distanza di Edith da Heller e dalla ragazza, nonché la puntualizzazione del fatto che la sua scelta di clausura non dovesse essere intesa come chiusura al mondo e alla sua storicità. Edith è stata appena licenziata dall’Università. Si confida con Hans e ad una sua precisa domanda risponde: “ho paura non per me, ma per la Germania”. Più tardi in uno dei drammatici colloqui con Heller, che la invita a fuggire rinfacciandole che la Germania è del popolo tedesco e per lei non c’è più posto, gli risponde che sceglie di rimanere in quanto la Germania è la sua Patria e bisogna pur portare la croce di Cristo. “Andiamo a morire per il nostro popolo”, così Edith si rivolge alla sorella quando sono prelevate dal convento per essere tradotte al campo di concentramento, rinnovando nel sacrificio di Cristo per l’Uomo il suo vivere per e in quel mondo, per e con quella gente.

Edith conferma il suo essere al contempo tedesca, cristiana, ebrea. Conferma cioè il multi-forme articolarsi del suo impegno esistenziale come donna, filosofa, credente. Esplicita pertanto appieno quel ruolo educativo che ha sempre professato essere una componente fondamentale della vita di ogni intellettuale,²² il cui impegno per il popolo non è altro che l’ennesima versione di quell’offrirsi all’altro che configura la modalità relazionale della persona per eccellenza. È, si badi, un’evoluzione fisiologicamente problematica, tutt’altro che lineare. Del resto, data la complessità dei fattori in gioco, come avrebbe potuto essere altrimenti? Edith non è affatto priva di dubbi, tormenti, insicurezze fino alla fine.

Un’irrequietezza spirituale che la rende un personaggio anche contraddittorio, e pertanto infinitamente umano: sa che la scelta del Carmelo non si traduce in una rinuncia al mondo, ma alla fine – nell’ultimo drammatico incontro con Heller – continua a porsi il dubbio se in realtà, nel suo caso, non lo sia stato; è piena di interrogativi sospesi ad una risposta che non

²¹ Edith Stein, *Storia di una famiglia ebrea*, Città Nuova Editrice, Roma, 1999, pp. 23-24. In questa autobiografia la cui stesura copre all’incirca gli anni caldi del nazismo (dal ‘33 al ‘39), la filosofa dichiarerà esplicitamente che dovere primo di chi, come lei, è cresciuto nell’ebraismo è rendere testimonianza ai giovani educati all’odio razziale di cosa significhi realmente essere ebreo. Famosa è peraltro la lettera del 12 aprile del 1933 da lei scritta e indirizzata a Papa Pio XI in cui sollecitava il Pontefice a prendere *apertis verbis* una posizione di netta condanna del nazismo, delle sue pratiche e dottrine antisemite.

²² Nell’epistolario con Roman Ingarden emerge tutto il portato della militanza culturale progressista di Edith Stein: le sue riflessioni sul ruolo della donna, sulle differenze di genere (proprio a partire dall’esame della nucleo corporeo che rimane un dato fondamentale delle sue considerazioni sociali e politiche, come lo è per quelle filosofico-fenomenologiche e religiose), le sue battaglie sulla scia del movimento delle suffragette, il suo attivismo (breve e in verità per lei deludente) nel Partito Democratico tedesco. Non c’è aspetto rilevante della vita politica del mondo storico in cui visse, insomma, che non abbia visto la costante mobilitazione della filosofa.

perviene, ma al contempo dichiara di aver trovato in Cristo un luogo sicuro; invita perentoriamente la bambina con cui giunge al campo di concentramento a non aver paura, ma le sue ultime parole nell'accedere all'ultima stanza del suo corso di vita dichiarano il proprio timore.

5. Empatia, comunicazione, relazionalità

Ora, Edith Stein specifica questa modalità tipica della persona, e dunque del credente, di predisporre alle relazioni, in virtù di alcune linee tematiche di ricerca fenomenologica da lei particolarmente percorse. In modo particolare è stata oggetto della precedente attenzione filosofica l'indagine da lei condotta sull'*empatia*: empatizzare significa conoscere *fenomenologicamente* la coscienza altrui e quella propria (come vedremo, il processo di autocoscienza introspettiva di cui abbiamo parlato si articola a partire dal contatto empatico con l'"altro").

In almeno due brani questo aspetto emerge in modo estremamente chiaro: posto che la coscienza, la sfera dell'interiorità consapevole, si presenta in ogni individuo come correlato oggettivo del mondo esteriore, "l'apparizione del mondo si dimostra come dipendente dalla coscienza individuale, mentre il mondo che appare – mondo che resta comunque e a chiunque appaia – si dimostra come indipendente dalla coscienza (...). In tal modo l'empatia come fondamento dell'esperienza intersoggettiva diviene condizione di possibilità di una conoscenza del mondo esterno esistente";²³ del resto "nel suo seminario sulla natura e lo spirito, Husserl aveva parlato del fatto che un mondo esteriore oggettivo poteva essere conosciuto soltanto in modo intersoggettivo, cioè da una maggioranza di individui conoscenti che si trovino tra loro in uno scambio conoscitivo reciproco. Di conseguenza è permessa un'esperienza di altri individui. Collegandosi alle opere di Theodor Lipps, Husserl chiamava *Einfühlung* questa esperienza, ma non dichiarava in cosa consistesse. C'era perciò una lacuna che andava colmata: volevo ricercare cosa fosse l'Empatia".²⁴

Quest'apertura intersoggettiva è propedeutica alla conoscenza del mondo, di cui l'altro, il soggetto "estraneo" è parte costitutiva. Ecco perché è nel rapporto con altre persone, nei rapporti umani, la dimensione in cui si spende più specificamente il raggio d'azione dell'empatia: questi soggetti, le loro esperienze personali, sono fenomeni, cioè configurazioni assunte dalla realtà nel suo offrirsi alla coscienza. E vanno conosciuti empaticamente.

Il che non può non valere anche per la persona divina. L'atto empatico con Dio richiede a monte il darsi di un tratto di analogia tra l'ente divino e l'ente umano (regola che, come vedremo, vale anche per i rapporti tra uomini): la natura di "persona" così come declinata dalla dottrina giudaico-cristiana. Relazionarsi con Dio significa costruire un rapporto fatto di ascolto, di percezione attenta dei segni che Dio – attraverso il mondo esteriore – invia per aprire alla dimensione della fede,²⁵ e di preghiera interiore alimentata da un incessante atto d'amore che riconosca nella persona divina innanzitutto un valore.

Quale atto permette l'implementarsi del fenomeno empatico, esplicitazione operativa e ontologica di questa potenzialità relazionale?

L'Empatia è una delle risorse basilari per poter comunicare. Si costituisce pertanto come fenomeno o vissuto della coscienza che inerisce in modo sostanziale alla dimensione linguistica, offrendosi come atto definito nel lessico fenomenologico "categoriale" (con il quale asseriamo

²³ *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma, 1985, pp. 157-158.

²⁴ *Storia di una famiglia ebrea*, cit., p. 246.

²⁵ L'udito è il senso fondamentale della cultura giudaica, a differenza della vista considerata prioritaria nella *forma mentis* greca. Ecco perché è nell'ascolto che trova spazio e ambientazione una delle prime stanze che conducono alla riscoperta dell'anima del credente. Stein non mancherà di sottolineare a più riprese i segni con cui Dio l'ha richiamata alla verità e alla fede, reclamando il suo ascolto: l'episodio della donna cattolica che si reca a pregare in chiesa nel bel mezzo delle proprie faccende mattutine, la serena e fiduciosa compostezza della vedova Reinach di fronte al tragico lutto bellico che l'aveva colpita, la preghiera trovata tra gli effetti personali del soldato tedesco che lei assistette durante l'agonia estrema, la lettura della biografia di Santa Teresa d'Avila a casa Conrad.

qualcosa di qualcos'altro). Il flusso di coscienza, in fondo, è una sequenza di vissuti priva di soluzione di continuità che definisce il soggetto umano come tale. Si tratta di uno dei tratti universalmente presenti in ogni individuo, che permette ai vari Io di rapportarsi tra loro tramite, appunto, comunicazione. L'analogia tra enti umani prende le forme del *typos*, di una corrispondenza strutturale cioè tra l'essere del soggetto empatizzante e l'essere del soggetto/oggetto empatizzato. Questa sostanza ontologica comune, essenziale è quella che va colta se si vuole entrare in reale contatto cognitivo con l'altro. Anche in questo caso, tale principio non può che includere le modalità relazionali con la persona divina. La natura linguistica²⁶ e comunicativa permette infatti la fusione con quell'aspetto della persona divina che si presenta in tal senso "congenere": Cristo è *Logos*, e *Logos* fu al principio di tutto la forma che assunse il potere divino nella sua indole performativa di creazione del mondo.

Va dunque illustrato più dettagliatamente in cosa consista il contenuto dell'atto empatico. In primo luogo l'empatia fa affiorare, "presentificandolo",²⁷ il vissuto emotivo²⁸ di un Io affinché possa prenderne coscienza un altro Io; si tratta ad esempio di far trasparire dalle espressioni del viso, da una semplice smorfia, un'emozione provata. Inoltre essa si traduce nel lasciarsi coinvolgere emotivamente individuando ad es. lo stato d'animo latente "dietro" la smorfia percepita per poter infine studiare questo stato d'animo come oggetto stesso di coscienza. Non si tratta pertanto di "unipatizzare", di identificarsi cioè *in toto* con l'altro Io, immedesimandovisi, né di lasciarsi plagiare dalle emozioni altrui (si può infatti benissimo provare rabbia per le gioie altrui); nell'empatia autentica lo proprio ed lo estraneo non diventano un unico Io. Si tratta invece di un atto originario per il soggetto che lo prova, lo vive attualmente, cioè per l'individuo che empatizza, pur avendo come contenuto un atto che originario non è: il sentimento provato dall'altro, secondo le specifiche modalità con cui lo ha sperimentato, è irriproducibile da chi empatizza nelle stesse identiche forme. In sostanza, pur essendo reale e non immaginario non è autenticamente e direttamente vissuto da chi sta empatizzando. Ne *Il problema dell'empatia*, a pag. 79 Edith scrive: "Io vivo la gioia altrui, ma non la avverto come originaria: essa non scaturisce in maniera viva dal mio Io (...), tanto meno essa è però puramente fantasticata, priva cioè di vita reale, ma è precisamente l'altro soggetto quello che prova in modo vivo l'originarietà che io non vivo: la sua gioia, quella che scaturisce da lui è originaria, sebbene io non la viva come tale". Se però l'altro rimane un soggetto irripetibile, non riproducibile a causa della sua unicità e peculiarità, è pur vero che soltanto se il soggetto empatizzante ha piena cognizione della propria identità, delle proprie esperienze sperimentate nel proprio vissuto, si darà la possibilità di riconoscere il vissuto altrui (per i tratti che riecheggiano, appunto, il proprio).

Studiare l'empatia equivale dunque ad esaminare i processi interiori attivati dal relazionarsi con gli altri; ci rende in altre parole comprensibili le ragioni e le modalità con cui ci rendiamo conto di ciò che accade agli altri. Questi non rimangono irrimediabilmente estranei; pur non identificandosi vicendevolmente, non fondendosi, privandosi così della propria specificità in una sorta di estrema simpatizzazione, essi si aprono agli altri Io offrendo loro il proprio vissuto; operazione funzionale peraltro anche all'acquisizione della propria identità da parte di ognuno dei soggetti empatizzanti. Tra gli atti comprensibili empaticamente particolare importanza possono infatti rivestire quelli con cui l'altro lascia emergere il modo di rappresentarsi gli altri Io: ogni Io coglie anche gli atti con cui gli altri Io lo percepiscono come individuo. Nell'empatia si realizza

²⁶ Da esperta fenomenologa Edith riserva un'attenzione particolare al linguaggio, procedendo ad es. con scrupolosa meticolosità filologica nel curare la traduzione in tedesco delle *Quaestiones disputatae de veritate* di S. Tommaso. Come educatrice poi ha ribadito quell'essenziale corrispondenza tra pensiero e parola, attestata dalla cultura filosofica greca (ad es. da Parmenide, da Platone nel *Sofista*, dagli stoici), che impone l'imperativo categorico della perspicuità comunicativa, della correttezza e dell'esattezza terminologica, come indice di analoga chiarezza e linearità del ragionamento che vi sta a monte.

²⁷ Non va confuso quest'atto di rendere presente a se stessi il vissuto altrui con gli atti denominati "presentificazioni" da Husserl in *Idee I*. Si tratta di atti in cui l'Io dà a se stesso in modo non originario la propria (e non l'altrui) esperienza vissuta (es. il ricordo).

²⁸ "Un amico viene da me e mi dice di aver perduto un fratello ed io mi rendo conto del suo dolore", *Il problema dell'empatia*, cit., pp. 72-73. Chiedersi cosa sia questo "rendersi conto" equivale non solo a studiare l'empatia ma ad empatizzare in modo vero e proprio.

quindi un reciproco incontrarsi in cui l'io non è l'unico parametro di confronto, esorcizzando così il pericolo dell'egocentrismo ma anche quello opposto dell'indifferenza reciproca. L'altro diventa il vero e proprio habitat vitale in cui dimora anche il soggetto che intende coglierne con intensa partecipazione tutte le disposizioni più intime. Stando così le cose, l'empatia è anche una forma di autocoscienza, di autogiudizio che preserva la nostra identità prefigurando la nascita di un nuovo io: si parte dal corpo vivente altrui percepito con l'empatia sensoriale e si arriva all'empatia spirituale, con cui si articola una mappatura di valori morali. "Da quanto abbiamo detto risulta anche quale significato rivesta la conoscenza della personalità estranea ai fini della nostra «autoconoscenza». Essa non solo ci insegna (...) a porci come oggetti di noi stessi, ma porta a sviluppo, in quanto empatia di «nature affini» ossia di persone del nostro tipo, quel che in noi «son-necchia» e perciò ci rende chiaro, in quanto empatia di strutture personali diversamente formate, quel che non siamo e quel che siamo in più o in meno rispetto agli altri. Con ciò è dato al tempo stesso, oltre all'autoconoscenza, un importante aiuto per l'autovalutazione con i nuovi valori acquisiti per mezzo dell'empatia lo sguardo si dischiude simultaneamente sui valori sconosciuti della propria persona mentre empatizzando c'imbattiamo in sfere di valori a noi precluse, ci rendiamo coscienti di un proprio difetto o disvalore".²⁹ Io e Tu-altro-io si individuano come distinti, dando luogo ad un Noi che si pone come soggetto effettivo dell'empatia: "all'io finito si contrappone tuttavia un Tu come un altro-io uguale a lui come un ente cui può rivolgersi chiedendo comprensione e risposta e col quale vive, per la comunanza dell'essere-io, nell'unità di un «noi». Questo noi è la forma in cui sperimentiamo l'essere uno di una pluralità di persone (...). L'essere-uno non abolisce la molteplicità e la diversità delle persone",³⁰ tra queste anzi si articola condivisione e accettazione di pratiche e di possibilità di cambiamenti, che le rende corresponsabili vicendevolmente delle proprie esistenze.

Ebbene, con la scelta del Carmelo Edith si concentra sull'Altro per antonomasia: Dio. La filosofa vuol capire che cosa significhi essere attirata empaticamente da Dio, empatizzare con il contenuto primo di Fede, cioè Cristo.

Edith è in convento. La vita del noviziato è scandita da una serie di rituali che comportano fatica, dolore, consunzione, rinuncia, obbedienza. Il montaggio offre in una sequenza di quadri i momenti di lavoro e di preghiera che cadenzano le giornate della suora filosofa. Inquadrata di taglio, in primo piano, illuminata frontalmente dalla luce calda proveniente da una finestra, Edith afferma: "noi siamo chiamati a patire con Cristo per collaborare alla sua opera di redenzione. Uniti al Signore noi siamo parte del corpo di Cristo; Cristo continua a vivere in noi; soffre in noi, così la nostra sofferenza è feconda". Nel farsi corpo di Cristo e nel comprendere la sua sofferenza, empatizzandovi, Edith entra in relazione con la persona divina e vive sulla sua pelle ciò che aveva profetizzato precedentemente, fuggendo dall'Ateneo: colui che non porta la croce sulle sue spalle e non mi segue non può essere degno di me. Essere tutt'uno con Dio, capirlo e accoglierlo nel proprio vissuto, farsi quindi persona, in quanto corpo e anima, significa rapportarsi alla persona divina, anche Lei corpo e spirito, empatizzare con Essa, dialogarvi. E questa comunicazione, come ogni autentica e profonda opera di comunicazione, non è esente da rischi, fraintendimenti, problematicità. Il vincolo del silenzio imposto alle novizie non sembra essere compatibile con l'esigenza primaria, umana, personale (nel senso letterale del termine), di comunicare con la persona divina: La scelta più dura è quella del silenzio. Un'ammissione che la novizia Edith fa inquadrata di spalle nella postura speculare della crocifissione, aggiungendo "non parlo più, io prego". Ma questa stessa preghiera è mistero, incomprensibile, inaccettabile: Santa Teresa d'Avila ha detto più volte che pregare è stabilire un dialogo intimo con Dio; ma che dialogo è ripetere all'infinito delle litanie come un ritornello? Edith rivolge quest'accusa alla madre istitutrice. Il confronto è aspro e ben reso tecnicamente dall'alternarsi di piani americani e primi, quasi primissimi, piani con cui vengono inquadrate

²⁹ Il problema dell'empatia, cit., pp.227-228.

³⁰ Essere finito ed essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere, Città Nuova Editrice, Roma, 1988, p.373.

le due figure. In realtà quel silenzio e quel modo di pregare si comprendono soltanto se, aiutandoci per l'ennesima volta con le risorse fenomenologiche, si capisce che sono funzionali all'epoché, alla sospensione di giudizio, alla messa tra parentesi di quelle modalità di vita passata, di quel "certo" lo cui Edith deve rinunciare se vuole veramente aprirsi al mondo e alla persona divina. "Se vuoi essere tutto, non desiderare di essere qualche cosa". All'inizio Edith non capisce il messaggio; lo critica e lo rifiuta. Aggira il silenzio con una fitta corrispondenza che la ancora alla vita precedente. Ribelle e "filosofa", così continua a vedersi, così continua ad essere. Ma alla fine diviene consapevole che ritrovarsi persona in Dio e ritrovare la persona divina è rimettersi in discussione, lasciando tutte quelle singole cose in cui ci si è di volta in volta identificati nella vita, per potere finalmente abbracciare il tutto. Non a caso in un abbraccio figurato del suo corpo nudo con la madre, nella camera dello sterminio, si compendia la sintesi del cammino della sua anima, finalmente riconciliata col tutto e con tutta se stessa: con tutto ciò che è, con tutto ciò che è stata, con tutto ciò che avrebbe voluto essere e, infine, con tutto ciò che poi è diventata.

Ed è in questo nuovo mondo, che è anche nuovo modo di vivere, esplorato da Edith nel sovrumano silenzio che dovette ritagliarsi nella camera a gas tra le urla e i pianti dei suoi sventurati compagni, che ci piace immaginare si trovi la risposta alle domande dei celebri versi che le dedicò Juri Camisasca, cantati e musicati da Franco Battiato:

"E per vivere in solitudine nella pace e nel silenzio
ai confini della realtà,
mentre ad Auschwitz soffiava forte il vento
e ventilava la pietà,
hai lasciato le cose del mondo,
il pensiero profondo dai voli insondabili,
per una luce che sentivi dentro, le verità invisibili.
Dove sarà Edith Stein?
Dove sarà?"
(*Il Carmelo di Echt*)

IL PENSIERO DEGLI ALTRI

Sfi Ancona

Abstract

The essay has the aim to offer a chance to reflect about the idea of Orientalism, developed by Edward Said and about the democracy of other peoples which has been worked out by Amartya Sen. The analysis of orientalism is written by Paola Mancinelli and the one on the models of democracy by Giulio Moraca. The two contributions follow an introduction about a compared philosophy. By this concept is intended a philosophical exercise whose goal is a praxis of transformation, as well as an action of continuous education to self-awareness. The contributions are the result of a research shared by the members of the philosophical society within the event *Filosoficamente insieme* (together to make philosophy) organized by SFI, section of Ancona every year. The event is open to all members but also to the citizens of Ancona, so as to guarantee a steady possibility of public debate.

NOTE SULLA FILOSOFIA COMPARATA

Bianca Maria Ventura

Nell'ambito della rassegna *Filosoficamente insieme* – che ogni anno la sezione SFI di Ancona dedica a questioni di attualità filosofica – nel maggio 2016 particolare attenzione si è rivolta alla filosofia comparata. Ecco, in sintesi, quanto è emerso dalla riflessione condivisa.

La filosofia comparata non è un semplice confronto tra le diversità, perché non è una disciplina filosofica settoriale in cui un presunto osservatore disinteressato si dedica alla catalogazione di oggetti filosofici in base ai criteri di analogia e di differenza. Se così fosse, questo tipo di confronto finirebbe per negare la costitutiva pluralità del pensiero valorizzando nell'alterità le consonanze con l'a priori culturale di chi attua la comparazione il quale ne costruirebbe intorno a sé una rete protettiva.

Essa è, piuttosto, un esercizio filosofico mediante il quale il soggetto si forma e si trasforma: non vi è alcun io puro e separato che opera su materiali da mettere in relazione; ci sono le domande che hanno suscitato e continuano a suscitare risposte plurali. E così, se inizialmente chi attua il confronto è mosso dalla curiosità di cogliere somiglianze e differenze tra sé e l'alterità, la sua ricerca si caratterizza poi per l'apertura continua ad un orizzonte interculturale; è un *pensiero al lavoro* che si intreccia con *altri pensieri al lavoro*.

La filosofia comparata tende, da un lato, al superamento dell'etnocentrismo, attraverso la registrazione delle diverse forme di pensiero e la costruzione di ipotesi circa le possibili concordanze tra loro, e, dall'altro, tende all'universalismo culturale, attraverso l'elaborazione di *progetti* allo scopo di rintracciare, attraverso le diverse culture, i *fili rossi* che possano formare una trama unica, valida universalmente. La sua doppia tensione non è però al riparo dal rischio di una duplice deriva: da un lato, quella di presupporre l'esistenza di un punto di osservazione assolutamente neutrale, puro, astratto da quale considerare le varie forme di pensiero come *oggetti, materiali inerti* privi di interazione reciproca, e, dall'altro, la proposta di modelli per una

nuova *filosofia mondiale* ottenuta dalla *selezione del meglio* offerto dalle diverse forme di pensiero prodotte dagli umani in luoghi e in tempi diversi. La comparazione filosofica ha, invece, un'intrinseca vocazione trasformativa che poggia su alcuni punti fermi:

- il soggetto è sempre e necessariamente *implicato* nella pratica della comparazione, al punto che tale pratica lo *forma e lo trasforma*: il suo sguardo è *impuro* fin dall'inizio, perché fin dall'inizio viene condizionato e prodotto da una serie, virtualmente infinita, di osservazioni comparative;
- la comparazione interculturale deve pertanto partire da quel *punto di non-ritorno* secondo il quale il pensiero di ogni filosofo non esiste come dato di *fatto fisso ed isolato*, ma solo come *processo di formazione* (e deformazione);
- il lavoro comparativo è, dunque, un rapporto a tre variabili interdipendenti dipendenti: due sono costituite da *pensieri o ambiti di pensieri tra loro diversi*, e la terza è costituita da un *soggetto che li pone a confronto*;
- la comparazione incrocia allora le ricerche dell'*antropologia*, soprattutto quelle centrate sui problemi cruciali dell'*identità* e dello *sguardo* dell'osservatore che non deve né sovrapporsi né annullarsi rispetto agli oggetti della sua indagine.

Un interessante lavoro di comparazione è quello attuato sui concetti: Nishida Kitarō, ad esempio, dal proprio punto di osservazione – la propria formazione religiosa e filosofica buddhista e nel confronto con i grandi pensatori occidentali – approfondisce i concetti di *coscienza, esperienza, storia, dialettica, identità, contraddizione*, allo scopo di metterne alla prova il potenziale di verità nell'ambito di pensieri molto diversi tra loro per motivi storici, culturali, logistici e linguistici. In questo caso le diverse posizioni filosofiche non vengono assunte come punti fissi di prospettive chiuse, ma come spazi aperti che producono occasioni di incontri e confronti trasformativi.

Analogamente François Jullien attua l'analisi comparativa – di natura logica, etica, politica ed estetica – di alcuni concetti della tradizione filosofica occidentale quali: *azione, saggezza, verità, immagine, diritto, dovere* con alcune forme del pensiero cinese classico. Anche questa volta l'intento è di mettere alla prova idee e valori su cui si è costruita la propria tradizione culturale e filosofica e di arricchire la dimensione teorico speculativa del confronto con quella trasformativa, intrinseca al confronto stesso.

Lo specifico della comparazione è, allora, la *relazione intrinseca* che apre ogni confronto ad una serie illimitata di trasformazioni sia nei termini comparati sia nel soggetto che compara; dunque assume un orizzonte sempre aperto e, potenzialmente mobile ed infinito. L'apertura del proprio perimetro culturale si realizza attraverso il superamento:

- dell'indifferenza per ogni conoscenza non acquisita all'interno dei limiti della propria cultura d'origine;
- della conoscenza superficiale o della semplice curiosità per elementi sparsi provenienti da culture diverse dalla propria;
- della comparazione pregiudiziale, effettuata mediante un confronto con forme di pensiero estranee alle proprie, ma a partire da un giudizio sempre sfavorevole a quest'ultime;
- della comparazione *problematica* che intende sinceramente stabilire quale sia la prospettiva migliore, ma conclude confermando la propria;
- della comparazione multiculturale che pretenda di ottenere una descrizione assolutamente oggettiva delle diverse prospettive;
- delle comparazioni universaliste che pretendono di produrre *a posteriori* una sintesi delle diverse prospettive.

Sulla base di queste premesse condivise e allo scopo di promuovere il superamento degli atteggiamenti di indifferenza o superficialità valutativa nei confronti della diversità e allo scopo di approfondire il proprio a priori culturale decentrando il proprio punto di vista, si sono analizzati i pensieri sull'orientalismo di Edward W. Said (con la mediazione di Paola Mancinelli) e sulla democrazia degli altri di Amartya Sen (con la mediazione di Giulio Moraca).

LA PARRHESIA COME ANTIDOTO AGLI ARCHETIPI DEL PENSIERO EUROCENTRICO

Paola Mancinelli

Edward Said, uno dei più importanti anglisti orientali, morto a New York nel 2003, rappresenta anche una voce autorevole nell'ambito degli studi orientalistici, grazie ad una riflessione intellettuale di dimensione cosmica, che denuncia i limiti di un eurocentrismo in cui grava spesso il retaggio della presunta superiorità e della matrice coloniale. Scoprire il suo pensiero e confrontarlo in un contesto teoretico attento alle istanze più ampiamente culturali e civili del nostro tempo è, dunque, illuminante anche per individuare le eventuali responsabilità della riflessione filosofica nella creazione di archetipi e di riserve di pre-giudizio che, almeno in un'ottica critica, necessitano di essere compresi ed elaborati in vista del loro superamento e della possibilità di un dialogo pluriculturale.

Due punti salienti possono essere individuati nell'ambito della sua elaborazione intellettuale. Il primo riguarda la nascita dell'idea di *orientalismo* in un contesto meramente europeo, mentre il secondo attiene al discorso della verità nel suo aspetto di *praxis* e alla sua necessaria incidenza pubblica, specie nei confronti del potere. Scopo della breve trattazione è quello di svilupparli in modo da condurre un confronto con i modelli filosofici occidentali, per individuarne fecondi punti di contatto.

1. Il fascino dell'esotico e l'invenzione dell'Oriente

Da studioso di letteratura, Said sa ben individuare quanto l'oriente sia stata una categoria ermeneutica che, sottendendo il mito dell'*Arabia felix*, rifletteva in Occidente l'immagine di un esotismo da un lato affascinante, dall'altro come utopia dell'Eden riconquistato.¹ Tuttavia, Said evidenzia anche che, ai fini di una interpretazione ampia ed approfondita, si può intendere con il termine orientalismo *l'insieme delle istituzioni create dall'Occidente al fine di gestire le sue relazioni con l'oriente, gestione basata oltre che sui rapporti di forza economici, politici e militari, anche su fattori culturali, cioè su un insieme di nozioni veritiere o fittizie sull'oriente.*²

In questa prospettiva si può evincere come la costruzione archetipica di tale idea rientra in un processo di formazione ideologica che fa della cultura una sovrastruttura attagliata su esigenze imperialiste. D'altro canto, però, Said ci ammonisce su come questo modello non sia conforme ad una conoscenza disinteressata dell'Occidente. Si tratta, quindi, di un discorso costruito, di cui l'autore lascia evincere le strutture portanti:

Dobbiamo prendere sul serio l'osservazione di Vico che gli uomini sono gli artefici della loro storia, e ciò che possono conoscere è quanto essi stessi hanno fatto, quali entità geografiche e culturali, oltre che storiche, "Oriente" e "Occidente" sono il prodotto delle energie materiali e intellettuali dell'uomo.»³ Come dire, per citare Gramsci, che queste categorie sono il frutto di un'egemonia culturale. In tal senso l'oriente avrebbe subito un vero e proprio processo di orientalizzazione, cosa che risulta molto evidente dai modelli letterari ottocenteschi, di cui Said cita,

¹ Questa istanza è espressa in modo magistrale in E. Bloch, *Das Prinzip Hoffnung nella sezione dedicata alle utopie geografiche*.

² Cfr. E. Said, *Orientalism*, trad.it di S. Galli, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 2003, p.13.

³ Said, *Orientalism*, trad. it. cit., p. 15.

p. es. Flaubert. Non solo, Said sottolinea altresì come in questo processo di conoscenza ed interesse rientri anche una serie di “*interessi*” mutuati, *attraverso cattedre universitarie e istituti di ricerca, analisi filologiche e psicologiche e descrizioni sociologiche*.⁴

Ciò contribuisce alla costituzione di un confronto impari con varie forme di potere che hanno inciso anche su determinate discipline universitarie. In sintesi, l'Oriente rappresenta l'*alienum*, ma per neutralizzare tale estraneità viene incorporato in un alveo socio-culturale che lo rende idoneo a questo processo di orientalizzazione.

Lo scenario si fa, tuttavia, più interessante quando, recuperando *il fardello dell'uomo bianco* di Kipling, Said evidenzia come si sia proceduto in un certo senso a quel connubio di *razza e burocrazia*, tale che si è giunti ad un'idea evolutiva fondata sulla necessità dell'attenzione dell'Occidente verso l'oriente, in ultima analisi sul bisogno della colonizzazione. Crediamo che questa ermeneutica panoramica sia preziosa per fissare l'attenzione sulla conseguente idea dell'Islam che ne è conseguita. All'avviso di Said non si è riusciti ad avere una visione scevra da una certa tendenza a denunciare i limiti, nonostante la grande attenzione posta sul misticismo islamico e all'arte che ne è derivata - gli studi comparati di Massignon lo attestano - della mancanza del concetto di incarnazione. Tutto questo conduce di fatto ad una lettura intrappolata in una precomprensione condizionante. Concludendo, Edward Said ritiene che l'oriente sia divenuta via via una categoria ontologico-metafisica che sottende immobilità ed immutabilità, ma essa non rende ragione delle potenzialità insite nel reale, data questa *reductio* ad una sorta di schema culturale elaborato sulla base di precipui interessi.

Fin qui la *pars destruens*, ma Said, da intellettuale innamorato della conoscenza qual è indica anche una *pars construens*, quando dice che una volta cessata tale “orientalizzazione dell'oriente”, ovvero una volta che la ricerca si spoglia di tali carichi pregiudiziali, ci potranno essere *studiosi, critici, intellettuali, esseri umani per i quali le distinzioni razziali, etniche, nazionali avrebbero meno importanza della comune intrapresa di promuovere la comunità umana*.⁵ Egli ravvisa, dunque, nei metodi della ricerca scientifica una capacità del tutto notevole di prescindere dagli stereotipi, specie etnici, favorendo, dunque una conoscenza più ampia e profonda e basata su di un'apertura di orizzonti intellettualmente liberi.

Proprio per questo motivo, però, è necessario esaminare il nodo problematico che si pone fra il ruolo dell'intellettuale e il potere che egli si trova ad affrontare, fino alla domanda, così cogente per il nostro tempo circa l'identità, la necessità dell'intellettuale e le ragioni della sua crisi.

2. Una nuova agorà ed una nuova parrhesia

Il libro *Dire la verità* reca come sottotitolo *gli intellettuali ed il potere*, ad evidenziare il carattere universalistico di un intellettuale che insegna, in una sorta di criteriologia della testimonianza a non accasarsi nei luoghi del potere. In sostanza si tratta di un *outsider*, un *esiliato*, un *contestatore*. Questi attributi si attagliano in modo ancora migliore per la condizione di pensatori che si trovano a risiedere in territori spartiti da logiche coloniali o da geopolitiche legate alla logica di divisione del mondo sulla base di imperialismi sempre nuovi. Said ritiene che: «L'intellettuale che si riconosce nella condizione di esule non obbedisce alla logica delle convenzioni, ma è pronto alle avventure del coraggio a rappresentare il cambiamento ad essere sempre in cammino, a non acquietarsi mai.»⁶

In questi tratti è riconducibile la rappresentazione dell'intellettuale (come recita il titolo dell'originale inglese) in quanto figura indipendente e fedele solo alla sua vocazione a cogliere i nessi di mutamento e di emancipazione umani, denunciando quanto viene a falsare l'umanità. Tutto questo rinvia alla figura di Socrate, e alla sua indefessa capacità di indicare la riserva critica

⁴ Ivi, p. 21.

⁵ Ivi, p.20.

⁶ Edward Said, *Representation of the Intellectual*, trad.it. di M. Gregorio, *Dire la verità*, Feltrinelli, Milano 1995, p. 74.

di un pensiero sempre plurale e sempre in procinto di mutare, quindi sempre oltre la convenzione ed il sistema. Ecco perché l'intellettuale costituisce una sfida aperta alla società.

Una delle caratteristiche, per così dire, trascendentali, che sottendono il ruolo dell'intellettuale è proprio quello di non venire a patti con i propri principi, come emerge dal serrato confronto che Said attua con Sartre o Adorno, ma recuperando anche la famosa denuncia di Julien Benda ne *La Trahison des clercs*. All'avviso di Said il numero degli intellettuali è ristretto perché i veri intellettuali difendono i principi eterni della verità e della giustizia che non sono propriamente di questo mondo.⁷ La categoria che contrassegna questo esiguo numero di esseri umani è quella della *parrhesia*, ovvero quella capacità di affermare pubblicamente verità che sono dissonanti con il potere, in nome di un servizio all'uomo che non sottostà a compromessi. In questo senso, Said fa sue le riflessioni di Benda, puntualizzando come: «il problema della conventicola degli intellettuali suoi contemporanei è l'aver avallato con la propria autorità morale quella che egli (Benda) profeticamente definisce "l'organizzazione intellettuale" delle passioni collettive, vale a dire il settarismo, il sentirsi massa, il nazionalismo guerrafondaio, gli interessi di classe.»⁸

L'intellettuale che Said delinea è un uomo risoluto nella volontà, e perenne oppositori dello status quo. Il suo fare cultura, inoltre, non è mai una legittimazione dei sistemi, ed è questo il senso di un esilio, cui Said fa più volte riferimento. Dovremo ricorrere alle categorie di nomade ed apolide del pensiero, dato che egli non può accasarsi se non forse nella sua scrittura; tuttavia, come ben sottolinea l'intellettuale egiziano (l'Egitto è il luogo del suo esilio) essa offre un modello di ospitalità e di apertura.

Interessante è, in effetti, la connessione che si evince fra forma estetica ed elaborazione intellettuale. All'avviso di Said la vocazione alla ricerca della verità, nonché alla fedeltà ad essa si esplica nella produzione artistica, specie nei capolavori universali della letteratura, nei quali autori come Manzoni, ma anche come Neruda, dando forma al vissuto storico del popolo, riescono ad aprire un orizzonte universale, creando quindi un *topos* ospitale e trasversale, grazie a cui leggere la condizione umana. Così scrive Said: «a specificità storica non andrà certamente perduta, si otterrà, invece, che la lezione sull'oppressione, acquisita in un luogo, non sia dimenticata o violata altrove e con altre conseguenze.»⁹

Questa idea della forma estetica entro cui dare senso ad un agire politico rappresenta un notevole contrappeso a quella condizione di esilio che è propria dell'intellettuale, dato che l'arte riesce ad essere, così concepita ed elaborata, un'interpellazione della coscienza critica capace di costituire quell'utopia della patria dove non si è. Su questo orizzonte la vista dell'esule accende la prospettiva del dover essere delle cose, nonché della loro contingenza, per poter indicare come esse siano sempre conseguenza di scelte storiche e pertanto non legate a dati naturali ed ineludibili. Una lettura, questa, che salvaguarda da ogni possibile fondamentalismo e propone una distanza feconda per poter essere parte attiva della coscienza storica

Conclusione

Questo excursus brevissimo voleva essere, non solo uno spaccato su un pensiero nato in un contesto altro al fine di ravvisare una possibilità filosofica al di fuori della tradizione europea, ma anche una possibilità di riflettere sul senso dell'intellettuale oggi.

In un momento nel quale si denuncia spesso sulla scomparsa dell'intellettuale e sull'estinzione della sua voce critica, Said invita anche a riflettere come spesso, troppo spesso, p. es negli Stati Uniti, si intende l'intellettuale come colui che occupa una cattedra universitaria e che, in tal senso si pone ad agio all'interno delle espressioni culturali del potere vigente, spegnendo

⁷ Ivi, p.21.

⁸ Ivi, p. 22.

⁹ Ivi, p.56.

qualsivoglia possibilità critica. Proprio sulla base di questa osservazione ci sembra lecito chiederci, che ne è dell'intellettuale in Italia?

LA DEMOCRAZIA DEGLI ALTRI

Giulio Moraca

La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente di Amartya Sen, economista indiano, ma anche storico, filosofo e politologo, premio Nobel per l'economia nel 1998, è un testo di indubbio valore culturale, capace di stimolare approfondite riflessioni. Dopo la seconda guerra irachena e le sue devastanti conseguenze, si assistette ad un'ondata di scetticismo sulla possibilità di esportare la democrazia di tipo occidentale in Paesi altri dall'Occidente. La stessa drammatica problematica si pone nei riguardi degli avvenimenti più recenti in Libia. Ma non si tratta di esportazione, al pari di un prodotto commerciale, di una concezione che erroneamente si ritiene di origine esclusivamente occidentale. È invece necessario studiare e capire le radici delle altre culture, di Paesi differenti da noi, per far sorgere dal loro *humus* idee democratiche. Non è una questione di razza o di etnia, ma di circolazione dinamica di ideali, di culture, di storia.

È questo un argomento complesso, che va affrontato senza pregiudizi o nebbie intellettuali, alla ricerca dei valori condivisi nella storia dell'umanità. Il testo di Amartya Sen pone l'accento sulla libertà, sommo bene dell'uomo, che può essere realizzata in varie forme statuali, anche diverse da quelle occidentali. Teniamo presente l'invenzione occidentale del totalitarismo contemporaneo, poi esportata in diverse parti del mondo. Si pensi, per fare un solo esempio, al nazismo, la barbarie modernizzata più terribile nell'intera storia dell'umanità. Molto importante risulta la tolleranza in sede religiosa, nel cui ambito l'Occidente ha poco da insegnare. Non tanto dalla religione, ma dalla filosofia, quale si è sviluppata in molteplici Paesi, possiamo molto apprendere in fatto di libertà, rifuggendo da facili e comode generalizzazioni o schematismi. Nessun rigido spartiacque, dunque, fra Occidente e Oriente. La storia è ovunque frastagliata e contraddittoria, mai lineare.

È ora di pensare al plurale e di considerare il concetto di democrazia nelle sue molteplici accezioni, non solo nel senso ristretto elettorale e di votazioni. Democrazia è «esercizio della ragione pubblica» (John Rawls), possibilità di partecipare al dibattito politico e di influenzare le scelte fra le varie opinioni, oltre l'urna elettorale. La discussione deve essere pubblica ed aperta, con la massima libertà di parlare e di criticare in senso costruttivo, senza paura di pressioni, con la disponibilità e la volontà di imparare dagli altri. I valori individuali e collettivi possono cambiare nel processo decisionale. Essenziali sono la corretta informazione e la conoscenza dei problemi da trattare, insieme alla salvaguardia della diversità delle dottrine.

Democrazia non è la dittatura della maggioranza, come ci ha insegnato la magistrale lezione di A. de Tocqueville, altrimenti si corre il pericolo delle elezioni plebiscitarie, del consenso orchestrato dai dittatori, come tante volte è accaduto nella storia. La libertà è stata incoraggiata da antiche tradizioni in tante parti del nostro pianeta dall'Oriente all'Africa. Nelson Mandela nel suo *Lungo cammino verso la libertà* ricorda i tempi della sua adolescenza. Negli incontri locali, tutti, pur nella disposizione gerarchica, venivano ascoltati: sudditi e capi, proprietari e contadini. Re e capi governavano sulla base del consenso. La responsabilità individuale si armonizzava con la partecipazione all'eredità culturale africana. L'Africa ha sofferto terribilmente per il dominio dell'autoritarismo dei governi militari nella metà del XX secolo, dopo la fine degli imperialismi britannico, francese, belga, portoghese. Imperialismi che si sono macchiati di massacri atroci, intolleranze inenarrabili, razzismi inaccettabili. Poi il continente africano è stato intrappolato nella guerra fredda. È da tenere presente che noi conosciamo molto poco la storia dell'Africa sub-sahariana, sede di antichissime civiltà. Abbiamo avuto una maggiore conoscenza

dell'Oriente. Questa nostra ignoranza è dovuta a precisi motivi. Gli arabi, occupando la parte settentrionale, hanno tagliato per secoli le vie di comunicazione verso il cuore e il Sud del continente nero. La decolonizzazione ideologica è destinata a fallire se non si tiene conto della tradizione indigena. La libertà passa attraverso la ricerca rigorosa e lo studio accurato della storia e della cultura dei popoli. L'India è stata terra di pluralismo filosofico e di tolleranza nei riguardi dell'eterodossia, grazie a grandi imperatori, che in senso evocativo possono essere collegati alla sua moderna costituzione multipartitica. Ashoka (III sec. A.C.), l'imperatore dallo sguardo gentile, amato dagli Dei, incoraggiò la discussione pubblica, da svolgersi senza violenza ed animosità, la tolleranza e il rispetto nei confronti di tutte le scuole filosofiche e religiose. L'Imperatore Moghul Akbar, negli anni Novanta del XVI secolo, favorì la fiducia nel pluralismo, le decisioni pubbliche, il dialogo fra indù, musulmani, cristiani, parsì, jainisti, atei.

Nello stesso periodo in Europa Giordano Bruno era bruciato sul rogo. E sul rogo o in tetre prigioni occidentali finivano in tanti: filosofi, scienziati, giovanissime "streghe". In Giappone, all'inizio del VII secolo, il principe buddista Shotoku si prodigò per i contatti culturali con la Cina ai fini dell'acquisizione di conoscenze in tutte le discipline scientifiche e filosofiche, con un particolare riguardo al confucianesimo e al taoismo.

Nel 604 d. C. emanò una Costituzione relativamente liberale (Costituzione dei 17 articoli) molto simile a quello che sarà lo spirito della Magna Charta, emanata sei secoli dopo in Inghilterra. Le decisioni dovevano essere discusse con serenità da molte persone, le opinioni diverse dalle proprie rispettate, le autonomie preservate. È da ricordare, inoltre, l'impegno degli studiosi buddisti nell'ambito della tolleranza religiosa. Essi hanno avuto un posto di riguardo nell'espansione della comunicazione filosofica, letteraria, scientifica e matematica fra Cina e India, influenzando in termini molto positivi il concetto di libertà, grazie anche a sentimenti di compassione e benevolenza verso il prossimo. Lo stesso Confucio non ha mai raccomandato una cieca obbedienza allo Stato. È doveroso dire con sincerità la verità al potere, opporsi ad un cattivo governo. Per non parlare del taoismo e della sua nobile visione libertaria. Le tesi sull'Asia autoritaria, che darebbe maggiore valore alla disciplina rispetto alle concezioni occidentali, sono solo favolette. La diversità è piuttosto all'interno di ogni cultura. E nello stesso Islam si nota una notevole varietà di modelli culturali. Nel X secolo città islamiche come Cordoba e Bagdad erano civilissime, vere oasi di grande tolleranza. I principi musulmani della Spagna medioevale erano molto tolleranti. Nel XII secolo il filosofo ebreo Maimonide dovette fuggire dall'Europa per trovare un rifugio e un posto d'onore alla corte del Saladino.

In Occidente vi era il fanatismo liberticida di Isabella di Castiglia, di Torquemada, della Santa Inquisizione. Sappiamo tutti che il termine *democrazia* è filosoficamente di origine greca. Dobbiamo, però, interpretare bene la storia antica. Quali erano i confini culturali di quello che oggi denominiamo "Occidente"? I filosofi greci parlavano volentieri con i loro colleghi egizi, iranici, indiani, non certo con Goti e Visigoti, nordici europei, oggi ritenuti antenati degli occidentali. I filosofi jainisti dell'India mettevano in discussione la legittimità dell'ineguaglianza e le basi della gerarchia fra gli uomini. La loro risposta ad Alessandro Magno («Tu sei un uomo come il resto di noi...») ricorda molto il famoso atteggiamento irriverente di Diogene verso il sovrano macedone. Forte è la linea di continuità fra concezioni greche e indiane. Le idee democratiche della Grecia avrebbero poi influenzato molte località dell'Asia, riversandosi in Iran, Battriana, India. Certo, si trattò di democrazie locali. Ma anche in Occidente i governi repubblicani furono locali. Si pensi ai comuni italiani e alle repubbliche marinare. La democrazia storicamente non era realizzabile in grandi Stati che richiedevano un forte potere centrale. E questa era una comune opinione fino al Seicento e al Settecento, fino a Montesquieu e allo stesso Rousseau, il teorico della democrazia diretta in piccole città, non in nazioni di milioni di abitanti. Le idee del filosofo svizzero furono poi messe in pratica in una Francia già molto sviluppata dal punto di vista demografico da un giovane avvocato, di nome Robespierre, con esiti devastanti. Le esperienze locali, comunque, non furono irrilevanti.

Oggi la democrazia si presenta quale valore universale. La sua ascesa durante il XX secolo ha costituito un grande evento, è la forma più accettabile di governo (o la meno peggiore). Difficilmente la sua idea, almeno sul piano teorico, è messa in discussione: gli argomenti dei suoi critici sono molto deboli. La democrazia favorisce lo sviluppo economico, l'alfabetizzazione, la scolarizzazione, l'emancipazione femminile. È la democrazia a rendere possibile la loro realizzazione, non viceversa. La libertà non può permettersi il lusso di aspettare l'arrivo della prosperità generale. La funzione democratica è costruttiva. Le catastrofi, infatti, sono dovute alla totale mancanza di critica. I difetti di un sistema si curano non con minore, ma con maggiore democrazia. La tendenza storica odierna sembra essere di natura democratica. Amartya Sen, però, pare sottovalutare i pericoli dell'attuale globalizzazione, che, se mal gestita, favorisce potentati economici e oligarchie finanziarie a danno dei popoli. La storia non è mai lineare, può riservarci delle sorprese. Tutto dipende da noi.

FILOSOFIA A SCUOLA, I MILLEPIANI DELLA PRATICA DI FILOSOFIA FRA PENSIERO, RICERCA E COINVOLGIMENTO CRITICO

Silvia Bevilacqua, Pierpaolo Casarin, Walter Omar Kohan

Abstract

In this contribution we shall focus on the second edition of residential seminar: Philosophy at school, philosophical practice *thousand plateaus* between thought, inquiry and critic organized by: *Propositi di filosofia, Università degli studi di Genova (Dipartimento Antichità Filosofia Storia e Geografia), CIAI e Insieme di pratiche filosoficamente autonome* with the intention, on one side, to retrace the most steps significant of this reflexive and practice experience and, on the other side, to identify and deepen the lines of research that inspired it. Furthermore, we shall focus on the perspective planning of the network *Insieme di pratiche filosoficamente autonome* and the *post philosophy for children development*.

Keywords

Philosophy for children, philosophical practice, post philosophy for children, critical-thinking, philosophical training.

Premessa

Nel contributo che segue andremo a sottolineare alcuni passaggi emersi nel corso della seconda edizione del seminario residenziale *Filosofia a scuola, i millepiani della pratica di filosofia fra pensiero, ricerca e coinvolgimento critico* organizzato da *Propositi di filosofia, Università degli studi di Genova (Dipartimento Antichità Filosofia Storia e Geografia), CIAI e Insieme di pratiche filosoficamente autonome* con l'intento, da un lato, di ripercorrere le tappe più significative di questa esperienza riflessiva e pratica al tempo stesso e, dall'altro, di individuare e approfondire le traiettorie di ricerca che lo hanno ispirato.

Prima ancora di entrare nel merito di quanto emerso al seminario vale forse la pena di presentare, nello stile di un manifesto, le prospettive di fondo della rete informale che ha organizzato il percorso dello scorso luglio presso la struttura *Penicina* nell'Oltrepo pavese.

Insieme di pratiche filosoficamente autonome ha, fra i suoi propositi, quello di dare vita a percorsi di approfondimento, ricerca e formazione intorno alle pratiche di filosofia. C'è, in questa prospettiva, un'idea di filosofia come orizzonte desiderante, laboratorio ed esercizio critico. In questione quella continuità fra teoria e prassi, fra riflessione teoretica e impegno per il cambiamento. Particolare attenzione è dedicata all'idea d'infanzia e al suo rapporto con la filosofia, alla *philosophy for children* e al suo possibile fluire in *post philosophy for children*, alle diverse esperienze di *philosophy for community* e pratiche di filosofia che in questi ultimi anni hanno trovato realizzazione in una pluralità di contesti. *Insieme di pratiche filosoficamente autonome* desidera essere un tempo liberato, un tempo che si fa spazio e uno spazio che prende tempo, uno spazio collettivo intorno alla filosofia e alla pluralità delle sue espressioni. Un arcipelago paradossale dai confini incerti e talvolta disattesi. *Insieme di pratiche filosoficamente autonome* è anche un *nome*, il nome di una molteplicità (*Insieme*) che cerca di avvicinare l'impegno quotidiano, la prassi (*pratiche*), mettendo in gioco i propri pensieri, le proprie idee, con particolare sensibilità verso le istanze di libertà, uguaglianza, auto-organizzazione (*filosoficamente autonome*).

La filosofia, in questa prospettiva, non intende possedere a tutti i costi contenuti, diviene, piuttosto e soprattutto, avverbio, esercizio permanente di ricerca, attenzione alle modalità, dei mezzi che intende abitare.

Pensare insieme

In questione nel seminario dello scorso luglio le pratiche di filosofia, l'orizzonte della *philosophy for children/community* e gli scenari in grado di sperimentare tali proposte: scuole, organizzazioni, comunità, spazi pubblici e altro ancora. Abbiamo sostenuto, in questo senso, l'idea di uno spazio e di un tempo per una *filosofia* in grado di ritornare essa stessa *a scuola*, per ri-articolare le sue modalità, per ri-disegnare la geografia dei dispositivi del suo pensare e del suo sapere. Un'idea di filosofia come esercizio che promuova il pensiero critico, le capacità argomentative, che inviti alla creazione di concetti piuttosto che insistere sulla riproposizione del già pensato. Nel seminario si è lavorato per un'idea di pratica della filosofia come luogo e tempo del pensare, come occasione di confronto collettivo. In queste giornate abbiamo sperimentato l'idea di classe (o gruppo) come potenziale orizzonte di ricerca e pensiero, e dell'insegnante/educatore come facilitatore/trice della relazione dialogica e riflessiva e al tempo stesso "complicatore" nella direzione del saper invitare alle profondità delle strutture del ragionamento nelle sue molteplici complessità.

L'esperienza ha coinvolto tutte e a tutti coloro che, a prescindere dalla competenza filosofica in possesso, desiderassero trascorrere alcune giornate con l'idea di condividere il piacere e il valore del pensare insieme. Il seminario si è articolato, tenendo in considerazione diversi aspetti che di giorno in giorno hanno trovato approfondimento, intreccio e sviluppo. Qui di seguito una schematica presentazione delle differenti linee che nel corso della settimana hanno trovato sviluppo.

- La *philosophy for children-community* intesa come avvicinamento e approfondimento della proposta di M. Lipman. Attraverso esercizi, sperimentazioni, comunità di ricerca abbiamo lavorato nella direzione di una critica e rivisitazione della *philosophy for children*. Esperienze di pensiero, dilemmi morali, cercando di mettere in luce ulteriori possibilità di sviluppo pratico.
- *Filosofia e (è) pratica della filosofia*. A partire dalla riflessione filosofica, dall'approfondimento teorico, un invito alla pratica, o meglio, una necessaria continuità in pratica della stessa filosofia. Un tempo per il pensare insieme.
- *Conversazioni e sguardi filosofici*. Sguardi filosofici, contributi, conversazioni con alcuni pensatori e pensatrici che, nella nostra prospettiva, affrontano temi di particolare rilevanza.
- *Rete filosofia a scuola*. Giornata interamente dedicata al confronto fra esperienze, allo scambio di idee, riflessioni, prospettive per dare sempre più forza alla rete in modo che possa, in questa luce, sempre più valorizzare e promuovere le differenti attività di pratica della filosofia a scuola, della *philosophy for children* e della filosofia con i bambini e le bambine presenti nel territorio italiano. Nel corso della giornata si sono avvicendati diversi contributi ed è stato dedicato ampio spazio alla presentazione di importanti progetti di respiro collettivo: uno spazio di formazione che ha lavorato nella direzione di mettere in gioco differenti modi, stili e pratiche di relazione con la filosofia.

Qui di seguito una rassegna dei contributi emersi nel corso delle sette giornate di lavoro: spazi di dialogo, video, relazioni e progetti, esercizi e pratiche di pensiero che hanno visto la partecipazione attiva di diversi soggetti provenienti da molte regioni d'Italia: Piemonte, Lombardia, Liguria, Emilia Romagna, Lazio, Veneto, Friuli, Campania. Quanto scriviamo è sintesi delle trascrizioni degli interventi che si sono succeduti nel corso della settimana e pertanto viene principalmente mantenuto, anche nella stesura di questo contributo, lo stile di tale approccio.

La prima giornata del seminario (in realtà il tardo pomeriggio del 18 luglio) ha trovato inizio con un contributo di Silvia Bevilacqua intitolato *Aperture*. Breve intervento capace di convocare

radicalmente tutti i partecipanti e le partecipanti ad un esercizio di pensiero proprio a partire da una domanda: *Quando ha inizio il pensare insieme?*

Tutti quanti abbiamo così potuto presentarci reciprocamente “reagendo” a questa sollecitazione che è divenuta una sorta di sottotitolo dell’intero percorso seminariale. Nelle giornate il tema del pensare insieme ha mantenuto una duplice possibilità di lettura, oscillando fra prospettiva metodologica e impegno dei singoli nella costruzione di un sentire collettivo, quasi un progetto politico.

Rosella Prezzo ad inizio della giornata ha ripreso l’invito di Silvia Bevilacqua, proponendo una riflessione a partire da un particolare testo di David Foster Wallace, autore capace di individuare, nelle apparenti pieghe della quotidianità, occasioni e spunti di profondità filosofica.

Rosella ha suggerito la lettura del discorso tenuto agli studenti in occasione del conferimento della laurea; due pesci stanno nuotando insieme, incontrano un pesce più anziano che, provenendo dalla parte opposta, li saluta dicendo loro: “Buongiorno ragazzi com’è l’acqua oggi?” I due pesci proseguono e uno si rivolge all’altro dicendo: “Ma!? che cos’è l’acqua?” A partire da questo spunto, solo apparentemente privo di rilevanza, sorgono, invece, diverse considerazioni in particolare in riferimento al pensare e all’apprendere a pensare. Pensare, seguendo l’invito di Rosella Prezzo, non implica solo una questione di capacità, ma piuttosto chiama in causa una scelta, ci mette necessariamente in relazione a qualcosa a cui tendiamo, a qualcosa che desideriamo esplorare e su cui vogliamo insistere riflessivamente. Apprendere a pensare significa, innanzitutto, essere meno arroganti, avere una certa coscienza critica di sé stessi, interrompere gli automatismi che ci portano a pensare che la nostra esperienza risulti essere l’esperienza assoluta e definitiva; si tratta di sospendere quel rischioso e talvolta eccessivamente schematico inquadramento dell’esperienza. Per Rosella Prezzo l’invito di David Foster Wallace va nella direzione di un aumento della nostra sensibilità da rivolgere all’esperienza, anche a quella apparentemente banale e quotidiana, al fine di scardinare gli schemi che talora manteniamo dentro di noi. Il pensare pertanto può anche orientarsi verso apparenti ovvietà per andare però alla ricerca di un sentire e un pensare che nell’esperienza non avevamo mai pensato o sentito. Il pensare spesso non ha una disciplina pianificata, non si ferma al “che cos’è l’acqua?” in senso oggettivo, secondo la prospettiva classica della domanda filosofica, ma va oltre; come sottolinea Prezzo “è un chiedere intorno alla tonalità, sempre diversa perché immersa nell’esistenza di chi domanda, immersa nel luogo in cui si è”. La ricerca dunque s’innesta nell’esistere e la verità che ne deriva diviene mobile, parziale dai confini labili. Prezzo prosegue affermando che l’occasione di questo seminario residenziale rappresenta un esempio, una possibilità del pensare; si cerca infatti di pensare insieme ovvero si prova a generare un circolo virtuoso dando vita ad un’esperienza in grado di nutrire il pensiero e un pensiero capace di nutrire l’esperienza.

Dopo Rosella Prezzo ha preso parola il madrileni Félix García Moriyón, ponendo il fuoco dell’attenzione su Matthew Lipman, padre della *philosophy for children*. Il progetto della *philosophy for children*, a partire dalla sua nascita intorno al 1968, ha visto diverse trasformazioni e cambiamenti sia in relazione ai contesti che ha saputo intercettare sia in relazione ai mutamenti sociali e storici avvenuti. Vi sono alcuni aspetti centrali della riflessione offerta da Moriyón intorno al progetto iniziale della *philosophy for children* che riteniamo importante evidenziare. Un primo aspetto da tenere in considerazione è l’orizzonte di formazione di Lipman, variegato e complesso, due sono le sue correnti principali: il pragmatismo americano e la filosofia francese degli anni ’70 quella capace di mettersi in relazione con la vita quotidiana, con il teatro con la letteratura. Un secondo aspetto è rappresentato dalla modalità di esordio della sua esperienza filosofica in classe; Lipman, infatti abbandona l’università per andare al college senza una proposta strutturata in ogni dettaglio, ma con l’idea di “fare filosofia” prima con i ragazzi di undici-dodici anni e poi con i bambini e le bambine. Questo è il proprio il punto centrale di Lipman: fare filosofia con i bambini e le bambine. Per iniziare scrive una novella da mettere in gioco. Di fondamentale importanza nel lavoro di Lipman è l’incontro con Ann Sharp.

La riflessione di Moriyón ci conduce, quasi naturalmente, ad un dialogo aperto sui temi centrali della proposta di Lipman, proponendo, attraverso un esercizio filosofico, un’attività capace

di tenere presente sia le traiettorie di fondo della *philosophy for children*, sia nuove sperimentazioni. Felix, attraverso il testo-pretesto rappresentato da un'opera d'arte (un quadro di Kandinskij) fa esperienza dell'intraducibilità dell'opera d'arte in un'interpretazione univoca; anche quando l'immagine sembra suscitare un sentire comune in realtà si mostra capace di generare comunque una serie di interrogativi. Queste questioni, introdotte dal contributo di Félix García Moriyón, hanno iniziato a portare all'attenzione dei partecipanti ulteriori possibilità di sviluppo pratico del nostro operare nei contesti scolastici e non solo e, nel corso della settimana, hanno trovato ulteriori e diverse occasioni di approfondimento.

A seguire contributo di Roberto Franzini Tibaldeo che, a partire dal saggio di Hannah Arendt *Little Rock*, ha portato alcune riflessioni intorno al concetto di azione politica dal basso e al rapporto fra politica, comunità di ricerca in senso lipmaniano e prospettiva educativa. Il testo di Arendt offre una tessitura di problematiche che possono essere utili alla nostra ricerca e sono prese in considerazione dallo stesso M. Lipman al fine di mettere in evidenza alcuni aspetti per lui centrali dell'educazione e del suo rapporto con la democrazia. In sintesi si problematizza: il rapporto fra politica ed educazione in relazione al concetto di potere, il nesso fra istituzione e libertà, la questione della battaglia per i diritti civili, per il cambiamento sociale in relazione alle modalità di "lotta" che s'intraprendono. La questione posta, attraverso le sollecitazioni di Franzini Tibaldeo a partire dal testo di Arendt, riguarda gli esiti, positivi o meno, di una organizzazione istituzionale educativa, determinata politicamente, in cui non solo si auspica e si determina il cambiamento sociale, ma ci si interroga, allo stesso tempo, su quali siano le "azioni umane" non istituzionalizzate che possano aprire ancor più spazi di libertà.

La giornata si conclude con due attività di pratica di filosofia a partire dalla riflessione di Salvo Vaccaro. Le riflessioni di Salvo Vaccaro hanno saputo intrecciare una molteplicità di questioni anche a partire dalla pluralità dei campi di indagine ai quali egli si rivolge. Salvo è sia docente universitario di Filosofia politica all'Università di Palermo, sia pensatore e militante anarchico, sia profondo conoscitore della filosofia francese degli ultimi decenni ed in particolare di quel filone che alcuni sono soliti definire pensiero radicale; ambiti, ben inteso, più che comunicanti, ma che permettono anche percorsi di sviluppo autonomo. Nel contributo di Salvo in gioco diverse sollecitazioni che presto hanno preso la forma di domande che andiamo a evidenziare: quanto siamo disposti a cambiare le nostre visioni? Come il concetto di divenire può essere interrogato in una prospettiva di teoria e azione politica in contrapposizione al concetto di "uno"? Quanto il nostro modo di pensare l'essere come uno può essere decostruito? Quanto in questa centrale questione entra lo spazio relazionale? Come sottrarre lo spazio relazionale all'ipoteca dell'uno e anche del due? Siamo sempre nei "contesti" anche quando produciamo autoriflessione? Quanto in questa dinamica siamo inclusi e escludenti? L'identità e l'autoidentificazione quanto finiscono con l'essere una trappola? Dove va a finire il divenire nei movimenti di identificazione?

Domande che si intersecano con alcuni temi di grande rilevanza quali la condizione della donna e la questione di genere. I quesiti in gioco e il conseguente percorso di ricerca, hanno favorito il sorgere, nell'attività di gruppo successiva, di due piani di discussione: il tema del riconoscimento e il tema del potere e della relazione che instauriamo con esso.

La mattinata del 20 luglio ha preso avvio con la relazione di Rosella Prezzo dal titolo *"Il filosofo (la filosofa) come outsider"*. In gioco i possibili confini e i probabili sconfinamenti che la figura del filosofo e della filosofa si trovano ad abitare. Rosella Prezzo, collegandosi ad alcuni aspetti emersi nelle giornate precedenti, ha approfondito alcuni spunti, invitando i partecipanti a supporre come fruttuosa un'idea di "filosofia dell'ovvio", ovvero la possibilità d'esistenza di una filosofia che pensi l'ovvio. Si tratta di prestare attenzione verso tutto ciò che si mostri in grado di far scattare la scintilla del pensiero, di attribuire rilievo anche nei confronti di ciò che si pone di fuori di noi senza ritenere adeguato solo ciò che ci riguarda strettamente e funzionalmente. Pensare l'ovvio, trovare sfumature promettenti dove non si pensava vi fossero, altera alcune geografie filosofiche in modo inedito e fruttifero. Ecco che, in questa prospettiva suggerita da Prezzo, un'occasione qualsiasi, che emerga da "qualsiasi cosa" anche di non strutturato

filosoficamente, che ci riporta comunque e profondamente a considerare cosa siamo, cosa stiamo facendo e a fare attenzione a ciò che non vediamo più, ma nel quale siamo in realtà immersi può risultare un esercizio particolarmente prezioso. Riprendendo il racconto di Foster Wallace dei pesci nell'acqua emergono alcune questioni: cosa vuol dire insegnare? Quale smontaggio dell'ovvio possiamo tentare con il pensiero? Possiamo sottrarci da spiegazioni eccessive provando anche a sospendere le configurazioni di base, come dice Wallace, che noi tutti e tutte abbiamo e che sono quelle credenze che rinchiudono le esperienze in definizioni, schemi ed espressioni univoche?

Il problema non è quello di avere torto o ragione, ma il punto che sottolinea Prezzo consiste nel sottolineare l'importanza di creare uno scarto, di prendere le distanze dalle configurazioni di base, dall'egocentrismo per avvicinarsi, piuttosto, a ciò che potrebbe essere e significare insegnare a pensare ovvero essere meno arroganti, avere maggiore coscienza critica di se stessi e scegliere così, come suggerisce Calvino al termine del *Le città invisibili*, di operare quella faticosa, ma indispensabile distinzione fra ciò che inferno è e ciò che non è. Rosella Prezzo chiude il suo intervento proprio rileggendo il finale de *Le città invisibili* di Calvino: «cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare e dargli spazio», un invito sempre aperto, sempre attuale per chiunque consideri la capacità critica e la consapevolezza della propria condizione aspetti imprescindibili per la propria esistenza.

Nella seconda parte della mattinata Walter Kohan ha proposto un esercizio di pensiero caratterizzato soprattutto dal *fare domande* e mettere in relazione tali domande con ulteriori domande poste sempre dagli stessi partecipanti. Kohan ha invitato a domandare a partire dalla messa in gioco di almeno due delle seguenti parole/concetto: infanzia, filosofia, educazione e politica in relazione a ignoranza, invenzione, esperienza e uguaglianza. Dopo aver letto tutte le domande ogni partecipante si è concentrato su alcune delle domande fatte dagli altri partecipanti. In un secondo momento, ogni partecipante ha formulato altre tre domande a partire dalla domanda scelta in seguito alla lettura ad alta voce di tutte le prime domande poste. Tutte le domande sono state scritte su un foglio, lette e poste al centro su di un tavolo. Dopodiché ognuno di noi ha preso casualmente uno dei fogli contenete l'insieme di domande e ha formulato un'ulteriore domanda a partire dalla relazione presente fra le domande poste precedentemente, proponendo così una domanda differente da quella posta inizialmente. Al termine abbiamo condiviso le modalità del processo. Il lavoro proposto da Kohan è consistito in un esercizio prima individuale e poi collettivo intorno al domandare e alle sue possibili sfumature, non sempre previste, non sempre pensabili fin da subito; un esercizio di messa in relazione, attraverso la metafora del domandare, i soggetti coinvolti nella comunità di ricerca.

Nel corso del pomeriggio, a partire dalla relazione di Paolo Costa intitolata *C'è spazio per le emozioni in filosofia?*, hanno preso forma due comunità di ricerca filosofica. La domanda posta da Paolo ci conduce fin da subito ad una duplicità di effetti: rimettere in gioco le emozioni nella filosofia e al contempo liberare la stessa filosofia da una certa rigidità, da una formulazione fredda, razionale, dalla quale spesso stenta ad emanciparsi. In questo scenario il filosofo finisce spesso con l'agire un distacco da tutto ciò che è il mondo, dalla trama delle relazioni. Costa ci offre la possibilità di un'oasi, un territorio in cui il pensiero possa offrire sviluppi differenti proprio a partire da una sua ricerca intorno all'approccio cognitivista che si intreccia non solo ai suoi studi, ma anche e soprattutto la sua vita quotidiana. Quale ruolo potrebbero svolgere le emozioni nell'attività di pensiero? Come possono emergere in tutta la loro importanza per creare uno spazio argomentativo? Come quell'esplosività dell'infanzia labile, aperta, in movimento ci avvicina al pensare? Come prendere in considerazione le emozioni nell'attività di pensiero quando entrano urgentemente a scatenare azioni, reazioni, svelando e ridisegnando confini esterni ed interni?

I paesaggi emozionali, ha sottolineato Costa, rappresentano molteplicità e complessità importanti, la grammatica che ne deriva possiede una rilevanza per il pensare, si tratta di interferenze che attivano reazioni, motivazioni e azioni da cui non bisogna difendersi o allontanarsi ma da considerarsi come fertili terreni di conoscenza.

Le emozioni sono da intendersi, pertanto, come spazio di esperienza nel mondo, forme di conoscenza non verbalizzate, ma affettivamente consapevoli, modi differenti di esercitare la ragione. Le attività di pratica di filosofia successive all'intervento di Costa, come al solito sapientemente facilitate da Cristina Bonelli e Roberto Franzini, hanno ulteriormente problematizzato questi aspetti, dando vita ad appassionate comunità di ricerca filosofiche.

Il giovedì, come lo scorso anno in occasione della precedente edizione del seminario, è stato dedicato alla *Rete dell'Insieme di pratiche filosoficamente autonome* e ai contributi che, in futuro, troveranno pubblicazione nella sezione *Atlante*, un testo che intende raccogliere l'"estensione geografica" delle esperienze in gioco nel territorio italiano (progetti, idee/riflessioni, una vera e propria mappatura che metterà in evidenza la pluralità non solo dei contesti in cui si opera, ma altresì la molteplicità degli stili che si esprimono in queste esperienze). Uno tempo collettivo di confronto, dialogo e riflessione a partire dalle tante esperienze di pratica di filosofia, *philosophy for children/community* presenti nel nostro paese. Uno tempo che ha permesso anche l'annuncio del progetto relativo ad un master di II livello in Pratiche di filosofia promosso da *Propositi di filosofia* e dall'Università di Genova.

Nel corso della giornata è stata dedicata particolare attenzione alla presentazione del volume *Le pecore filosofe* di Irene Merlini e Maria Luisa Petrucci pubblicato da Edizioni Esperidi. Un testo illustrato che fra filosofia, fantasia, e immaginazione mette in gioco le storie di alcune pecore filosofe. Un volume che diviene pretesto per dialoghi e riflessioni nelle scuole ma non solo. *Pecore* che si occupano di concetti, questioni etiche, pensieri, domande, *Pecore* che si riscattano dal luogo comune di una loro presunta tenue intelligenza e affettività, *Pecore* che permettono alle autrici di "dar della Pecora al filosofo e alla filosofa", riportandolo così sulla terra in una immaginaria *transumanza*.

In serata Gabriele Battaglia, giornalista, e Alessandro Rolandi, artista, entrambi italiani e residenti a Pechino, sconfinando fra mondi, pensieri e spazi, hanno condiviso con noi due esperienze davvero intense.

Gabriele ha indagato, attraverso una narrazione intervallata da video e immagini coinvolgenti, il concetto di confine proponendoci tre storie: 1) Il popolo nomade del Nord della Mongolia, quasi al confine con la Siberia, impegnato nel riorganizzare e trasformare il percorso di spostamento a causa di una ulteriore ridefinizione dei confini dello Stato; 2) le incredibili condizioni di vita del popolo *Kachim* che, dal 2010, è in Guerra con lo Stato del *Myanmar* (Birmania) e le conseguenti sofferenze per la popolazione spesso ammassata nei campi distribuiti a ridosso del confine con la Cina; 3) la vicenda particolare e paradossale di due migranti che decidono di lasciare i Paesi arabi per trasferirsi in occidente, ma seguono un percorso tortuoso e controcorrente, privilegiando la rotta orientale. Proprio in Oriente prende forma la loro, continua e assurda, ricerca dei documenti necessari; tentativo prolungato e mai esaudito in un rimbalzo di situazioni fra il drammatico e l'esilarante.

In notturna, in un'ambientazione sonora e visiva suggestiva, Alessandro Rolandi ha descritto il suo lavoro artistico di progettazione e realizzazione del dipartimento di *Social Sensibility* a Pechino. Alessandro, in seguito all'incontro con un imprenditore di un'azienda familiare francese che produce interruttori per valvole industriali, da sei anni porta avanti un progetto originale e creativo. L'azienda, con sede a Parigi Saint Denis e a Pechino, tiene in grande considerazione fin dal suo nascere la responsabilità sociale. Il contesto in cui interviene Alessandro Rolandi è quello di un'azienda attenta alla dimensione sociale, con salari e assicurazioni superiori alla media. L'incontro con questo imprenditore è casuale e avviene in un momento della vita in cui Alessandro risulta impegnato in azioni artistiche pubbliche. Nella prospettiva di Rolandi l'artista ha importanza nella misura in cui gioca un ruolo attivo nella società. Come giocare davvero tale ruolo? Ad esempio uscendo dallo stereotipo che prevede per l'artista una *cliché* che lo vuole antagonista a tutti i costi seguendo certi precisi canoni. Come essere attivi nella società senza "imparare ad essere rivoluzionari?" L'artista, in questa visione, dovrebbe essere più *tricksters* ovvero avere una spinta di sospensione poetica per creare condizioni nuove, per far cambiare regole, evitando pattern eroici o spettacolari. Il suo impegno in Cina va in questa direzione, si confronta con il

pericolo della censura, entra nella vita della fabbrica con questa sospensione non solo artistica, ma prima di tutto dialogica, umana, disponibile all'incontro. Un lavoro quello di Alessandro che ha generato un modo differente di stare in fabbrica, che gli ha permesso di creare il *Dipartimento di ricerca e Sviluppo in Sensibilità* che si occupa di invitare artisti disponibili ad entrare in relazione con i lavoratori in fabbrica, sviluppando relazioni, amicizie al fine di far nascere idee, progetti artistici che poi singolarmente o collettivamente, a partire da queste discussioni, verranno realizzate negli spazi e nei tempi "liberati" all'interno dell'azienda. In questo modo l'arte e l'artista entrano nella realtà e la realtà entra nell'arte e nell'artista, sfuggendo a dinamiche e finalità prevedibili e generando effetti collaterali spesso imprevedibili e inattesi. Un'esperienza che diviene coraggiosa e radicale esposizione all'arte e alla sensibilità. Con le immagini e i video di questa traccia di poesia industriale terminiamo la serata di giovedì.

Nella mattinata di venerdì Dario Borso ha dialogato con il gruppo a partire da un contributo intitolato *Al cuore delle cose*. La relazione di Dario ha il medesimo nome del volume da lui stesso curato per Derive e Approdi *Al cuore delle cose*. Un saggio che vede la raccolta della quasi totalità degli articoli politici consegnati da Elvio Facchinelli alla carta stampata (quotidiani, riviste, settimanali). Facchinelli, psicanalista della domanda più che della risposta, si mostrò capace di interrogare radicalmente la realtà. Dalla ricerca di Dario Borso su Facchinelli non ne scaturisce né una storia né un'enciclopedia, ma un mosaico, uno stile capace di cogliere sino in fondo i movimenti che attraversavano la nostra società. Uno sguardo capace di raggiungere il cuore delle questioni nelle quali ci troviamo implicati, qualcosa che chiama in causa il coraggio; senza coraggio manca il cuore e restano le altre cose, spesso senza fascino né profondità, quelle cose fisse, i criteri rigidi e irrigiditi del comportamento sociale. Se non si va al cuore delle cose, ma ci si attiene solamente alle cose c'è il rischio di poter solamente sopravvivere senza però vivere in pieno. L'invito dunque è quello di contraddire, di prendersi l'impegno di avversare le forme irrigidite. Dalle parole di Dario, appassionate e appassionanti, sono sorti diversi spunti di riflessione, molte domande che hanno cercato di collegare le modalità di ricerca del lavoro di Borso con le pratiche di filosofia, con il desiderio che si fa progetto di avvicinare infanzia e filosofia. Molto spesso la centralità della *philosophy for children* diviene il domandare, e pertanto come andare al cuore del domandare, come superare alcune retoriche? E come riuscire ad essere uguali nella differenza? Le domande hanno permesso a Dario di approfondire ulteriormente aspetti del suo pensiero che proprio sul rapporto fra necessaria uguaglianza e inevitabile differenza fra soggetti apre a riflessioni interessanti sui concetti di autorità, potere, sapere, libertà, scuola. Interessante anche una digressione di Borso intorno alle modalità di apertura e chiusura dei gruppi politici. A partire da queste riflessioni è stata avvicinata la lettura che Kierkegaard offre di Socrate e Platone, mettendo in evidenza il primo come un liberatore in negativo (che rompe i vincoli attraverso il dubbio) il secondo come un liberatore in positivo (che pone le idee in modo affermativo). Dario Borso conclude il suo intervento in un clima di grande soddisfazione e fra tutti c'è la sensazione di essere riusciti nell'operazione di andare al cuore delle cose, delle parole e dei pensieri che hanno continuamente danzato coinvolgendo tutti i partecipanti.

Nel pomeriggio Walter Kohan propone un altro esercizio di pensiero, questa volta a partire da una novella "La storia dei colori" del Subcomandante Marcos dell'Esercito Zapatista di Liberazione Nazionale (EZLN). Dopo aver ascoltato la storia, letta anche in italiano, ognuno ha, su sollecitazione dello stesso Walter, disegnato uccelli di diversi colori. Il racconto precisamente narra la creazione e nascita dei colori nel mondo in seguito ad un periodo in cui nel mondo erano presenti solo due colori: il bianco e il nero. L'esercizio è stato organizzato dividendo i partecipanti in piccoli gruppi ciascuno dei quali doveva formulare una domanda a partire dalla discussione avvenuta all'interno del gruppo stesso. Le domande di ogni gruppo sono state proposte a tutti e discusse in modo collettivo. Infine ogni partecipante ha potuto riosservare gli uccelli disegnati inizialmente per sceglierne uno diverso dal proprio e prenderlo con sé.

Sul finire della giornata Serena Giordano e Alessandro dal Lago hanno proposto una riflessione intorno alla attuale condizione dell'arte rispetto alle sue logiche, ai suoi confini e territori. In particolare siamo stati invitati ad una riflessione capace di interrogare l'arte non solo rispetto a ciò che l'arte dice di se stessa, ma anche rispetto ai mondi che stanno al di là dei confini

dell'arte stessa, dei suoi canoni. È stato messo in evidenza come alcune opere d'arte siano divenute tali proprio al di fuori di questi canoni. Ad esempio le *Watts Tower* di Los Angeles, ormai simbolo della città, sono il risultato del lavoro di un migrante italiano Sabato Rodia che, per ragioni sconosciute, ha edificato queste torri attraverso un lavoro durato oltre trenta anni; una sorta di performance permanente che ha realizzato, senza alcun piano architettonico particolare, in solitudine, con materiali casuali, con decorazioni ottenute da cocci di bottiglie e conchiglie. Intorno a questo "edificio" è nato un centro culturale per bambini/e svantaggiati. Un'opera strana che formalmente ricorda la *Sagrada Familia* ma, a differenza di questa, nata in modo informale e indefinibile; non è architettura in quanto non serve alla società civile, non è scultura, non è monumento, si tratta di una costruzione anomala, al centro di una città in cui difficilmente vi è memoria del passato è divenuta spontaneamente monumento pubblico. Si tratta di arte? Per Alessandro Dal Lago sì. Tuttavia non compare in nessun libro di storia dell'arte contemporanea. E questo è un aspetto essenziale della questione.

Serena Giordano approfondisce ancora questo rapporto fra potere, territori e confini dell'arte, portando, ad esempio, le vicissitudini di Andy Warhol come "artista rifiutato" per la particolare produzione delle sue opere di "arte applicata". Questa esperienza fa emergere in Warhol stesso la domanda su cosa sia davvero arte. A che titolo qualcosa può essere definito arte? Cosa fa sì che qualcosa diventi opera d'arte? Da tali domande emerge la consapevolezza della creazione di un "discorso" che permetta e legittimi l'arte stessa. È così che lui stesso diviene artista, artista che, paradossalmente, fa divenire arte tutto ciò che gli appartiene. A questo punto ci si chiedesse può accadere il contrario? Ovvero se un'opera d'arte possa nascere al di fuori del "discorso" e dai confini canonici dell'arte. Come si fa dunque ad essere artisti? La condizione che ci mostra Giordano è quella degli "stati uniti dell'arte" in cui una serie di confini parzialmente mobili sono il territorio entro cui ci si può muovere solo con un passaporto che tendenzialmente è dato da ruoli e canoni ben definiti. Questo contributo lascia aperti numerosi interrogativi intorno all'idea di arte in cui siamo immersi e interroga ulteriormente il nostro possibile rapporto di produzione artistica al di là delle traiettorie definite, al di là dell'ordine del discorso. Ulteriori aperture che risuonano nel gruppo: come dunque l'opera l'arte si vede o si fa vedere come tale? Sospendendo forse i suoi dispositivi di potere di riconoscimento e legittimazione nella molteplicità dei territori e delle sue mappe?

Nella parte finale del pomeriggio Giuseppe Ferraro presenta con il suo stile "unico ed irripetibile" un modo di stare in filosofia, di vivere in filosofia anche nei luoghi estremi, come il carcere di massima sicurezza. Giuseppe Ferraro auspica la presenza della figura del *felicitatore* più che quella di un *facilitatore*; proprio per sentire e propiziare felicità ci ha proposto un cammino riflessivo pensando la filosofia come qualcosa che non si sa e non si pratica ma in cui si sta, un modo speciale di avere legami, i più importanti.

Alessandro dal Lago inizia i lavori della giornata di sabato con un contributo che prende le mosse dal suo ultimo saggio intitolato *Pacifismo pratico*. La questione è quanto mai attuale. Riguarda i molteplici piani di potere e interesse intorno ai fatti di terrorismo che si stanno verificando nel mondo. Ma non solo. Il testo prende in considerazione anche il tema delle strategie alternative a quelle che vengono messe in atto nella nostra epoca e che hanno effetti devastanti su molte popolazioni e sugli equilibri mondiali. In particolare ci mostra come lo stile occidentale abituato ad esportare, con l'uso delle armi, la democrazia, il capitalismo, la libertà o qualsiasi altro feticcio politico o economico non abbia alcun senso e soprattutto comprenda strategie che non sembrano essere capaci di gettare luce in modo serio sulla reale natura del fenomeno del terrorismo. Alessandro dal Lago, quasi provocatoriamente, parla di pacifismo e delinea quella che potrebbe essere una strategia ispirata al pensiero militare della Cina che fa del principio "dell'agire non agendo" (*WU WEI*) un atteggiamento pratico, interessato cioè a obiettivi raggiungibili che, nel taoismo, non è solo uno stile di pensiero, ma è una strategia non esclusivamente militare. Alcune strategie come la dissimulazione, la comprensione e l'analisi attenta delle situazioni, il valore del bene comune, il saggio comando, la valutazione dei danni collaterali, il paradossale vincere senza combattere, sono messe al centro del ragionamento. In occidente dice dal Lago permane, invece, un'ottusità d'interventismo strategico che potremmo definire

quasi perversa. Dal Lago conclude sostenendo che gli interventi armati suscitano odio per molto tempo e un risentimento viscerale così come scatenare guerre a spese dei civili risulta essere un evidente delitto contro l'umanità, ma al tempo stesso rifiutare di accoglierli come esseri umani e fratelli quando sono profughi è delitto doppio.

Nel pomeriggio Walter Kohan propone una nuova esperienza di filosofia; in questa occasione propone un esercizio di creazione testuale a partire dal frammento 123 di Eraclito. Dopo alcuni passaggi in cui le partecipanti e i partecipanti hanno introdotto parole suscitate dal frammento del filosofo di Efeso, l'attività si conclude con l'invenzione da parte di ognuno di un frammento, un'opera e un tempo per l'invenzione.

Domenica mattina si terminano le attività con due riflessioni di Pierpaolo Casarin e Silvia Bevilacqua seguite da una discussione collettiva. L'intervento di Silvia Bevilacqua apre una riflessione sull'utopia dell'inizio come tesoro perduto della spontaneità rivoluzionaria. Silvia, ispirandosi al pensiero di Hannah Arendt e Maria Zambrano, condivide più che un contributo una prospettiva di ricerca, una mappatura di strade incroci e passaggi. Un'idea di rivoluzione che non sia certo solo atto violento, ma atteggiamento e disponibilità ad aprire possibilità che nell'idea di pratiche di filosofia può tradursi come intenzione alla trasformazione non necessariamente strutturata, ma immaginata e agita. Come l'infanzia essere a testa in giù, vedere altri punti di vista, contemplando, senza sbrodolare nel metafisico, dentro al mondo in cui ci troviamo. Una condizione di complicazione e non certo di esaurimento delle possibilità. La parola utopia rischia, felicemente, di essere fraintesa e già prevista nel suo senso; tuttavia essa ci porta ancora comunque a pensare che vi sia una forza di immaginazione concreta, una speranza. Parole che si addicono alla condizione dell'infanzia ai suoi *millepiani*, al suo modo di generare inizi e mondi, sottraendo derive ideologiche che anche nei nostri progetti dovrebbero essere sospese a favore dello spazio comune, tensione all'utopia che già c'è e non dovremmo spegnere. Dunque non finalit , ma *inizialit *. Proprio a questo movimento di cominciamento   importante riportare attenzione. Nascere come attraversare confini, sostando nel vuoto e facendo permanere la vitalit  del cominciamento anche quando questo cominciamento sembra in ombra. Un dono dell'inizio che tutti e tutte possediamo per molteplici volte.

A seguire l'intervento di Pierpaolo Casarin ci accompagna al termine del seminario, immaginando, per , questo momento come un inizio, un tempo di propositi da condividere e volgere al futuro. Pierpaolo parla di *facilitazione diffusa*. Un invito, un auspicio, una possibilit , forse il necessario esito di una funzione che paradossalmente raggiunge il suo obiettivo per sottrazione. Il facilitatore si attenua a vantaggio di una crescita del gruppo che diviene sempre pi  insieme di soggetti che partecipano, approfondiscono, indagano, facilitano.

Non pi  un soggetto con la responsabilit  del gruppo, ma un collettivo, una comunit  sensibile al pensiero di ognuno. Diffondere la facilitazione significa immaginare una redistribuzione di oneri, onori, responsabilit , e poteri. In questa prospettiva c'  in gioco, come sempre, anche la questione del potere e della sua auspicabile attenuazione e persino della sua disattesa. Casarin, riprendendo celebri passaggi di Foucault, sottolinea quanto ogni relazione inevitabilmente porti con s  una dinamica di potere, si tratta di non cristallizzarla, di non aumentarla, ma appunto di disattenderla, ridimensionarla.

Talvolta basta poco, si tratta per lo pi  di saper abitare un certo stile. Per facilitazione diffusa, nelle intenzioni di Pierpaolo, c'  anche il desiderio di estendere gli spazi di praticabilit  delle esperienze filosofiche sia in termini quantitativi che qualitativi. Creare ulteriori occasioni di sperimentazione, di coinvolgimento critico di scambio e confluenza filosofica. Si tratta, appunto, di dare sempre pi  forma e forza ad un insieme di pratiche filosoficamente autonome.

La facilitazione diffusa diviene metafora di un impegno per cercare e trovare sempre maggiori luoghi dove poter operare, agire liberamente, fuoriuscendo da approcci metodologici che spesso non tengono fino in fondo conto dei soggetti coinvolti, della loro creativit  e profondit .

Pierpaolo ha concluso il suo intervento sostenendo che vi siano decine e decine di persone che hanno sviluppato esperienze importanti, mosso significative riflessioni e variazioni sul tema

della *philosophy for children*; a loro va dato ascolto, si tratta di coinvolgere nuovamente questi soggetti in una rete sempre più capace di scambiare idee, pensieri e progetti. Casarin conclude dicendo che nei mesi prossimi, in diverse città del territorio italiano (Emilia, Veneto, Piemonte, Liguria, Lombardia), prenderanno avvio iniziative ed esperienze filosofiche al fine di dare sempre più forma e corpo a questo proposito.

RECENSIONE

Alberto Giovanni Biuso, *Aiòn. Teoria generale del tempo*, Villaggio Maori, Valverde – Ct, 2016, pp. 130, € 14.00.

Per scrivere *Aiòn. Teoria generale del tempo* ci voleva coraggio. L'esigenza, anche da parte del lettore 'comune' (se l'espressione ha ancora senso: oggi un lettore non è, in quanto tale, eccezionale?), di uno sguardo complessivo, interdisciplinare e transdisciplinare, sul "tempo" è diffusa; ma chi ha – appunto – il coraggio di affacciarsi al di fuori della propria stanzetta disciplinare per raccogliere e confrontare le acquisizioni (o almeno le ipotesi) maturate in aree disciplinari limitrofe? Alberto Giovanni Biuso, filosofo, l'ha dimostrato affrontando il "tempo" dal punto di vista teoretico-metafisico, fisico, epistemologico, antropologico ed estetico.

Sin dalle prime righe si coglie la ragione per cui all'autore l'impresa, per quanto ardua, risulta possibile: "il tempo è la realtà stessa che rende l'universo da noi conosciuto un'indissolubile unità dentro la quale tutto è legato a tutto" (p. 30). Heideggerianamente, per Biuso indagare il *Sein* equivale indagare lo *Zeit*. Ma procediamo un po' analiticamente.

Nel primo capitolo (*Teoresi*) l'autore esplicita il proprio punto di vista privilegiato e lo fa ispirandosi soprattutto alla fenomenologia di Husserl, "lo sforzo più intenso che la filosofia ha compiuto dopo Agostino di comprendere il tempo, la sua struttura, la sua funzione, l'identità e la differenza che lo costituiscono" (p. 28): "la teoresi filosofica non è ricostruzione storico/storiografica del pensato; non è espressione di visioni del mondo, strutture sociologiche, mentalità diffuse; non è neppure una sintesi unificatrice delle scienze della natura e dell'uomo, né allo scopo di porsi al di sopra di esse né per tentare maldestramente e vanamente di imitarle. La filosofia è qualcosa di primo e di ultimo. Primo perché fondata sulla finitudine costitutiva

dell'ente che pensa. Ultimo perché è il luogo delle risposte più radicali ed estreme, le *ultime* che sia possibile tentare" (p. 15).

Nel secondo capitolo (*Filosofia*), ancora una volta con Husserl quale guida, Biuso prova a superare vari dualismi, tra i quali l'alternativa "realismo" o "idealismo": "Ogni ente ed evento è impregnato di teoria e le teorie esistono sul fondamento degli enti e degli eventi. La coscienza e l'atto intenzionali non creano nulla che non sia già dato (sintesi passiva) ma costituiscono la condizione affinché un mondo possa darsi alla coscienza (sintesi attiva)" (p. 33).

Il terzo capitolo (*Fisica*) ha di mira, principalmente, il dogma (perdurante dal meccanicismo galileiano alla teoria della relatività di Einstein) della *reversibilità* dei fenomeni fisici: il secondo principio della termodinamica, invece, individuando "nell'entropia una delle dinamiche fondamentali delle quali la materia è composta e attraversata" (p. 45), per ciò stesso afferma la *irreversibilità* di ciò che accade nell'universo. In altre parole, "ciò che è accaduto non può riavvolgersi per tornare all'inizio del proprio accadere, esattamente perché gli stati di disordine sono molto più probabili degli stati originari di ordine" (p. 48).

Nel quarto capitolo (*Antropologia*) "il tempo fisico della natura" viene riconosciuto nella sua convergenza con "il tempo-corpo delle percezioni e il tempomente dell'esperienza consapevole": una convergenza che produce in ciascuno di noi "la sensazione di *essere dentro* il tempo" (p. 73). Tale sensazione non sarebbe possibile senza la facoltà della "memoria" che, insieme a "attenzione, emozione, slancio verso il futuro prossimo e lontano", costituisce "la vita della mente, la cui dimensione temporale fa sì che il tempo sia una costruzione insieme psichica, biologica e sociale" (pp. 73 – 74). È in questa sezione del saggio che ho trovato gli spunti più originali, per esempio - ma è solo uno dei tanti possibili - la sottolineatura del "declino della memoria attraverso gli strumenti che la costituiscono in ogni occasione e circostanza – gli strumenti offerti dalla Rete – che rischia di impoverire l'immaginazione e rendere pallido il futuro" (p. 76).

Un penultimo capitolo è dedicato all'*Estetica*: vi si ritrovano indicazioni da varie fonti quali la cultura giapponese e la *Recherche* di Proust, opera che “fa splendere la parola nel tempo e il tempo nella parola” (p. 95).

Il sesto e ultimo capitolo (*Metafisica*) riprende e suggella molti motivi delle pagine precedenti. Precisato che la metafisica “non è una *sovrastuttura* ma costituisce l’indagine più radicale e insieme la conformazione più profonda della infrastruttura che chiamiamo mondo” (p. 104), Biuso sostiene: “la metafisica vuol dire un’indagine sull’essere-tempo. Il tempo è *arché* proprio perché è causa, principio e limite. È ciò da cui gli eventi nascono non nel senso estrinseco di un ‘prima di’ ma nel senso che nel loro esistere e accadere gli eventi sono tempo in atto, nel senso che il tempo è la forma di ogni possibile ente, evento, processo” (p. 103).

Sin qui, ridotto all’osso, il testo di Biuso. Istruttivo e suggestivo certamente; anche convincente? Personalmente risponderei: non al cento per cento. Per formulare, altrettanto e anzi ancor più sinteticamente, le mie perplessità teoretiche mi concentrerei su due punti (per altro cruciali). Il primo: hanno ragione i pensatori come Bergson, Husserl, Heidegger, Vattimo che (con sfumature differenti da un caso all’altro) identificano essere e tempo? O non sarebbe più preciso affermare che il tempo è una dimensione, un aspetto, una valenza dell’essere? Qualcosa esiste perché è temporale o è temporale perché esiste? In più punti Biuso fa valere l’equivalenza di “tempo” e “divenire”. Se l’accettiamo (almeno provvisoriamente, a scopo dialogico) la domanda diventa: hanno ragione i pensatori come Eraclito, Hegel, Marx che (con sfumature differenti da un caso all’altro) identificano essere e divenire? O non sarebbe più preciso affermare che il divenire è una dimensione, un aspetto, una valenza dell’essere? Qualcosa esiste perché diviene o diviene perché esiste?

Intendiamoci: non si tratta di sfuggire all’impermanenza radicale dell’universo esperibile lasciandosi schiacciare su posizioni parmenidee (o neoparmenidee alla Sevrino). Il tempo-divenire è indubbiamente

un volto costante dell’universo materico: ma il mio volto è la mia essenza, la mia sostanza, il ciò per cui sono e non sarei?

La discussione può sembrare sottile, ma in realtà comporta una posta non proprio secondaria. Se l’essere fosse intrinsecamente temporale sarebbe impensabile la sola ipotesi di una sfera dell’essere a-temporale: il regno dell’immanenza gnoseologica, del fenomenico, del materico sarebbe non solo (come è) l’unico certo, ma anche (come non ritengo si possa affermare) l’unico possibile. Su questo punto Biuso non è disposto a concedere nulla: “la materia è senza un inizio e senza una fine; la materia è l’Intero” (p. 54). Se non li interpreto male, Kant, Bergson (l’ultimo), Wittgenstein (il secondo) sarebbero disposti a darmi qualche ragione: la materia è certamente reale, ma non altrettanto certamente è l’unica valenza della realtà. Senza considerare che, alla luce delle teorie fisiche contemporanee, la nozione stessa di materia esige d’essere rivista: sembrerebbe sempre meno ‘dura’, opaca, passiva e sempre più fluida, energica, zampillante. Dunque sempre più difficilmente distinguibile da ciò che abbiamo imparato a chiamare forma, atto, energia, anima, spirito.

La domanda sul tempo, dunque, ne apre numerose altre: e merito non trascurabile della monografia di Alberto G. Biuso è di non aver temuto di aprirle per gettarvi uno sguardo indagatore.

Augusto Cavadi

RECENSIONE

AA. VV., *Oltre le religioni. Una nuova epoca per la spiritualità umana*, Prefazione di M. Barros, Gabrielli, San Pietro in Cariano (Verona) 2016, pp. 239.

Ci sono libri di teologia che possono interessare soltanto i teologi. Ma quando un libro di teologia non parte dal *presupposto* che esista un Dio trascendente e personale; che questo Dio si sia auto-rivelato a un solo popolo della terra; che poi si sia incarnato un'unica volta nella natura umana in Gesù di Nazareth, il quale avrebbe fondato una chiesa indefettibilmente assistita dallo Spirito Santo etc. etc.; bensì *mette in discussione* proprio le basi della teologia ortodossa tradizionale, interessa solo i teologi? O non anche i filosofi? O i filosofi molto più che i teologi? Forse interessa esclusivamente i filosofi e per nulla i teologi 'ufficiali': quei filosofi, almeno, dalla cui prospettiva teoretica il pensiero sul divino non si sia definitivamente eclissato.

Un esempio tipico di testo teologico per... non teologi (di professione) è questa esplosiva raccolta di saggi curata da C. Fanti e F. Sudati: un libro così netto nell'impostazione e così limpido nel linguaggio che solo chi crede di sapere tutto, o ha deciso di non sapere nulla, sulla crisi attuale delle religioni monoteistiche può esonerarsi dal leggerlo. Sin dalla *Prefazione* il monaco benedettino Marcelo Barros offre su un piatto d'argento la chiave ermeneutica dei cinque saggi (che, con la *Presentazione* analitica di Claudia Fanti e la *Piccola introduzione a John Shelby Spong* di don Ferdinando Sudati, diventano in realtà sette): "Fino ad oggi, la sfida di de-occidentalizzare il cristianesimo, di liberare l'islam dai condizionamenti storici della cultura araba, di completare il lavoro di Gandhi in un'India ancora segnata dalla divisione religiosa delle caste si è posta in modi diversi, ma con la stessa urgenza. E purtroppo, a quanto pare, né le Chiese né altre religioni hanno ufficialmente preso sul serio e affrontato in profondità tali sfide. (...) È questo il quadro che ci obbliga a parlare di

"crisi delle religioni" e, ora, di paradigma post-religioso, come pure di ricerca di una spiritualità umana laica e post-religiosa. (...) Il libro *Oltre le religioni* può essere un ottimo strumento in questo percorso" (pp. 10 – 13).

Di che si tratta in dettaglio? I contenuti dei saggi che costituiscono il libro vengono anticipati brillantemente nella *Presentazione* della Fanti, in perfetta sintonia con l'*ouverture* di Barros: "Riuscirà il cristianesimo nell'impresa di trasformare se stesso, reinterpretando e riconvertendo tutto il suo patrimonio simbolico in vista del futuro che lo attende? Riuscirà a liberarsi di dogmi, riti, gerarchie e norme, di tutti quei rituali religiosi che (...) hanno finito per complicare – anziché favorire – la nostra relazione con Dio, ostacolando inoltre, e soprattutto, le nostre relazioni umane? (...) E' un compito, questo, cui hanno rivolto le proprie riflessioni teologi come il vescovo episcopaliano Juhn Shelby Spong, il gesuita belga Roger Lenaers, il clarettiano spagnolo, naturalizzato nicaraguense, José María Vigil, esponenti di punta di questo nuovo paradigma post-religioso e autori della presente opera, ma cui guardano con interesse e con passione anche quanti, pur al di fuori della ricerca teologica propriamente detta, vogliono sentirsi vicini «alla Vita che Gesù ha difeso e a cui ha dato dignità», come spiega nel suo modo impareggiabile, nel secondo capitolo di questo libro, la giornalista e scrittrice cubana-nicaraguense Maria López Vigil" (p. 18).

Procedendo in ordine, il primo teologo che incontriamo è il vescovo Spong: prima attraverso il profilo biografico-intellettuale di don Sudati (che vede in lui "lo specchio in cui il vecchio cristianesimo riflette le proprie contraddizioni e quello nuovo le sue potenzialità", p. 66), poi grazie alle "Dodici tesi" da lui appese, nel 1998, "alla maniera di Lutero, all'ingresso principale della cappella del Mansfield College, all'Università di Oxford, nel Regno Unito" (p. 70). Esse esortano tutte le confessioni cristiane a ripensare, profondamente, la formulazione teologica dell'unica fede evangelica in considerazione della insostenibilità del "teismo" tradizionale; della dottrina cristologica della "incar-

nazione di una divinità teistica”; della mitologia pre-darwiniana del “peccato originale”; della “nascita verginale” di Gesù “intesa in senso biologico letterale”; delle “storie dei miracoli del Nuovo Testamento” interpretati come “avvenimenti soprannaturali”; della “interpretazione della croce come sacrificio per i peccati” (“basata su concezioni primitive di Dio”); della risurrezione di Gesù concepita come “un risuscitare fisico all’interno della storia umana”; del “racconto dell’ascensione di Gesù” inintelligibile in una visione post-copernicana del cosmo; della morale come insieme di principi etici rivelati in maniera definitiva da Dio; della preghiera intesa come “petizione” a un Dio esterno alla storia umana perché agisca in essa; della dottrina del rapporto fra morale terrena e condizione post-terrena; della legittimazione di ogni discriminazione sulla base delle opinioni teologico-religiose di ciascuno. La conclusione dell’autore è icastica: “Le dodici tesi stanno ora davanti alla chiesa. Il futuro del cristianesimo dipenderà da come questa sarà capace di rispondere” (p. 120).

Segue un articolato e argomentato intervento – provocatorio, e insieme incoraggiante, sin dal titolo - di Maria Lòpez Vigil: *Beati gli atei perché incontreranno Dio*. Sulla base della propria esperienza biografica, l’autrice racconta perché non riesce più a “credere a questo incomprensibile linguaggio dogmatico, amalgamato a una filosofia superata” (p. 122), di cui si servono tutte le chiese cristiane; ma anche perché Gesù di Nazareth resti il suo “riferimento religioso e spirituale”, il suo “riferimento etico”, quello “più familiare per provare a percorrere il cammino che (la) apre al mistero del mondo” (p. 123).

Sul tema dell’incompatibilità con la modernità non del cristianesimo, ma della teologia cristiana bimillenaria, insiste Lenaers; a giudizio del quale, infatti, la fede cristiana (spogliata dagli involucri culturali con cui si è storicamente impastata) e la modernità “si completano e si arricchiscono vicendevolmente. La fede cristiana arricchisce la modernità liberandola dalla sua cecità di fronte a una Realtà che ci trascende totalmente e al tempo stesso ci abbraccia. Senza

questa intuizione, l’affermazione umanistica del valore assoluto della persona e dei diritti umani perde il suo indispensabile fondamento. (...) D’altro lato, la modernità arricchisce la nostra fede e la completa, liberandola dall’immagine antropomorfa di un *Theos* nell’alto dei cieli che è stata ricevuta in eredità dalle generazioni preistoriche e che ancora non si osa abbandonare, per quanto non sia stato altro che il frutto di pura ignoranza. Questa immagine, in realtà, è stata uno schermo fra noi e l’Amore assoluto” (p. 157).

Il penultimo contributo al volume, di J. M. Vigil, si concentra sulla *pars costruens* del paradigma “post-religioso” (p. 159): una volta che le funzioni “accidentali” (p. 171) delle religioni tradizionali risulteranno superflue – o addirittura dannose – ad esse non resterà che tramontare o riscoprire il loro “servizio essenziale, centrale”: alimentare “la spiritualità dell’essere umano”. Con questo termine l’autore non rimanda a nessuna dimensione “a- mondana, incorporea, extracosmica” (p. 172) bensì a quanto “vi è di più profondo in noi stessi, quello che ci fa essere ciò che siamo, quello che ci rende umani, la stessa specificità umana” (p. 173). Chiaramente si tratta di “una spiritualità non religiosa, semplicemente umana, propria dell’essere umano in quanto tale, prima di qualunque adesione religiosa confessionale” (p. 188) se è vero – come è vero – che non si può essere religiosi se non si è spirituali, ma si può essere spirituali anche senza essere religiosi.

L’ultimo saggio, del medesimo J. M. Vigil, in qualche modo esplicita il presupposto scientifico di tutti i discorsi precedenti. Esso infatti informa sul “nuovo paradigma archeologico-biblico” (p. 201) ossia sulla vera e propria rivoluzione interdisciplinare che ha ormai indotto la stragrande maggioranza degli studiosi di storia a negare che la Bibbia racconti avvenimenti e personaggi realmente esistenti: “il nuovo paradigma archeologico c’invita a decostruire tanta sicurezza e dogmatismo edificati su basi d’argilla, mitiche, oggi messe a nudo, per rivalutare la validità del nostro patrimonio simbolico e procedere con molta più umiltà, chiedendo inoltre perdono a tutti coloro che lungo il

cammino abbiamo umiliato perché la pensavano in maniera diversa” (p. 233).

Già: atei e agnostici, seguaci di religioni pagane o panteistiche, persino monoteisti di confessione diversa dalla propria sono stati – e in talune frange fondamentaliste continuano a essere – oggetto di vere e proprie persecuzioni morali (e, là dove possibile, materiali). Sorte non migliore è riservata a quanti, pur dichiarandosi della nostra stessa confessione monoteistica, osano contestare questa o quella interpretazione autoproclamatasi l’unica ortodossa. Per questo tutti gli autori di questi saggi, e non pochi tra i lettori che hanno vissuto e vivono fasi di transizione intellettuale e spirituale analoghe, non avranno difficoltà a condividere quanto scrive – non senza allusione agli attacchi teorici e agli attentati fisici effettivamente subiti – il vescovo Spong: “Viviamo in un momento critico della storia cristiana. Il nostro tempo esige guide eroiche che probabilmente andranno incontro al rifiuto di coloro che si considerano ‘i fedeli’. La salvezza del cristianesimo merita lo sforzo e il costo? Credo di sì. L’appello a una riforma radicale è la sfida cui la nuova generazione deve rispondere” (p. 92).

Augusto Cavadi