

www.sfi.it



Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 34 – maggio 2015

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mariodepasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

fdenat@iol.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@fastwebnet.it

philosophe0@tin.it

fabio.minazzi@asi.unile.it

morselli@aliceposta.it

gasppo@tin.it

emidio.spinelli@sfi.it

biancaventura@alice.it

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

MARIO DE PASQUALE, <u>Editoriale</u>	
Le frontiere della filosofia. Filosofia, informatica, neuroscienze, intelligenza artificiale	DINO BUZZETTI, CHRISTIAN MORBIDONI, FRANCO PARIS, <u>Web semantico e testi filosofici</u>
	SARO MIRONE, <u>Linguaggi formali: un approccio all'intelligenza artificiale</u>
	STEFANIA BARILE, <u>Progetto Giovani Pensatori. Diventa ciò che sei. Seminario di approfondimento (Seconda parte)</u>
Ricordo di un filosofo originale	MARTA DE GRANDI, <u>Pietro Piovani. La filosofia dell'assenza</u>
Riflessioni e divagazioni	STEFANIA BARILE, <u>Alle radici della propria anima. Nota al libro <i>In fondo al giardino</i> di Gabriele Scaramuzza</u>
	ROBERTO CAMPAGNOLO, <u>Divagazioni filosofiche. Sull'amore. Un arabesco</u>
Percorsi ed esperienze didattiche	ALICE GIULIANI, <u>Percorso di estetica. Note sul progetto-laboratorio "E per voi che cos'è la bellezza?"</u>
	ALBERTO MAIALE, ROBERTA DELISO, ANGELA MONTERISI, FLAVIA PORRECA, <u>Elogio della disobbedienza. Un dialogo impossibile con Chiara d'Assisi, Maria Zambrano e Simone de Beauvoir</u>
La filosofia e la pluralità dei linguaggi. Una nuova Rivista on line: "Logoi.Ph"	MARIO DE PASQUALE, <u>"Logoi.Ph" La pluralità dei linguaggi. La filosofia cambia fisionomia</u>
	ANNALISA CAPUTO, <u>Logoi.Ph, Manifesto. Filosofia e linguaggi. Un'inesauribile diversità</u>
La filosofia alla frontiera: temi multidisciplinari. Recensioni di testi	MARC AUGÉ, <u>Il tempo senza età. La vecchiaia non esiste</u> (Cristina Boracchi)
	CLAUDIO BARTOCCI, <u>Dimostrare l'impossibile. La scienza inventa il mondo</u> (Gaspere Polizzi)
	DAVID EDMONDS, <u>Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore</u> (Armando Girotti)
	STEVEN CONNOR, <u>Effetti personali. Vite curiose di oggetti quotidiani</u> (Mario Pesce)
	DAVID LE BRETON, <u>Esperienze del dolore</u> (Mario De Pasquale)

EDITORIALE

Mario De Pasquale

In questo numero di CF prevalgono alcuni campi di interesse di natura teorica e pratica. Uno è quello del rapporto tra filosofia e le ricerche nell'ambito dell'informatica, delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale. Ormai è pacifico che il progresso nella ricerca nell'ambito delle nuove tecnologie dell'informazione e delle neuroscienze consentono, a volte impone trasformazioni nel modo di produrre conoscenza e di apprendere. L'altro campo è quello costituito dalla funzione della pluralità dei linguaggi nella produzione del filosofare e nell'insegnamento della filosofia. Sono due campi al confine della filosofia, che condizionano il suo modo di essere nel presente e, ancor di più, nel suo futuro.

1) Nella sezione "Filosofia alla frontiera", D. Buzzetti, Ch. Morbidoni, F. Paris (*Web semantico e testi filosofici*) offrono un serio contributo alla riflessione sull'uso di strumenti informatici a fini didattici nell'insegnamento della filosofia, non solo a semplice supporto e integrazione di forme di insegnamento che restano per molti versi ancora tradizionali ma come dispositivi applicabili allo stesso processo di apprendimento e di comprensione del testo. Ciò grazie anche a nuovi programmi per la decodifica non solo sintattica ma anche semantica dei testi scritti (per es. il *Semantic web*, *Pundit*, *Natural Language Porcessing* -NLP). S. Barile, ci informa su alcune esperienze significative realizzate all'interno del progetto "Giovani pensatori" a Varese. In particolare nel primo contributo (*Progetto Giovani Pensatori. Diventa ciò che sei. Seminario di approfondimento (Seconda parte)*) riporta l'esperienza di un seminario di approfondimento filosofico dedicato all'esame delle ricadute didattiche indotte dalle scoperte a proposito dei *neuroni-specchio* nell'ambito delle neuroscienze. S. Mirone, nel suo saggio, *Linguaggi formali: un approccio all'intelligenza artificiale*, ricostruisce in modo rigoroso e, tuttavia, comprensibile da tutti, la storia delle grandi conquiste logico-matematiche (da Aristotele, agli stoici, a Euclide, Archimede, Leibniz, Hume, a Boole, Carnap, Turing) che hanno poi consentito la progettazione di macchine per pensare. Il lavoro con chiarezza di analisi è capace di rendere conto delle potenzialità e dei limiti delle ricerche nel campo dell'Intelligenza artificiale. L'autore individua due assi di ricerca: uno, di *tipo teorico*, legato alla costruzione di un modello di linguaggio formale che rappresentasse tutto ciò che è possibile fare con il linguaggio naturale; un secondo, di *tipo pratico*, legato all'utilizzo dei linguaggi formali quando si vogliono esprimere concetti di vita quotidiana o di una certa complessità, poiché le formule da trattare diventano enormemente complicate e difficili da risolvere anche con elaboratori potentissimi. L'autore ritiene che il secondo asse di ricerca sia quello che ha portato i maggiori contributi all'Intelligenza Artificiale, poiché consiste nell'individuazione di modelli astratti per i comportamenti razionali degli esseri umani nei vari ambiti e nell'individuare opportune macchine logiche per ridurre la complessità del calcolo.

Idealmente fanno parte di questo filone le sezioni dedicate alla molteplicità dei linguaggi della filosofia (in cui si informa della nascita di una nuova rivista e di un gruppo di ricerca) e alle recensioni sulla produzione editoriale su temi multidisciplinari di rilevanza filosofica.

M. De Grandi, nel suo lavoro *Pietro Piovani. La filosofia dell'assenza*, valorizza il contributo originale del filosofo napoletano allo "s-fondamento radicale di ogni ontologismo essenzialistico", che parifica l'essere e il nulla. "Costretto a rendere stabile la propria instabilità, l'uomo si riconosce "senza essere" e fonda la sua esistenza su una *assenza*, e coglie nell'esperienza del limite, della finitezza e dell'alterità il cominciamento dell'esistente." L'assenza è massima forza energetica del vive-

re e, seguendo Nietzsche, Piovani sostiene che l'esistente "Per diventare se stesso deve essere più di se stesso, deve farsi più di quel che già sia..... L'essenziale non è ciò che *non* è, bensì ciò che *ancora-non-esiste*. Veramente essenziale all'uomo è l'*assenziale*"¹. La spinta a vivere viene dall'opposizione alla morte, sostiene Piovani e l'esistere si qualifica come permanente opposizione all'inesistenza: «l'esistenza è una resistenza [...] la vita umana è una *inventio mortis*. È la morte a renderla umanamente vita».

Nella sezione "Riflessioni e divagazioni" due contributi che sviluppano aspetti di solito non centrali nella produzione filosofica. Il contributo di S. Barile *Alle radici della propria anima. Nota al libro In fondo al giardino di Gabriele Scaramuzza* racconta degli ultimi scritti di un maestro, G. Scaramuzza, noto docente di Estetica dell'Università Statale degli Studi nel capoluogo lombardo e stimato studioso di estetica fenomenologica e del movimento filosofico della Scuola di Milano fondata da Antonio Banfi negli anni Trenta del Novecento. Barile rileva elementi di comprensione della personalità del maestro anche negli scritti in cui egli esprime l'amore per la poesia e per l'arte, in cui la peculiare sensibilità, lo sguardo profondo e acuto sulle e nelle cose sembrano trovare liberamente una forma.

R. Campagnolo, nel suo contributo *Divagazioni filosofiche. Sull'amore. Un arabesco*, opera una ricostruzione del concetto di amore attraverso una pluralità di autori, filosofi (Platone, Seneca, Confucio, Freud, Curi, Galimberti) e scrittori (Dante, Th. Mann, Stendhal, Proust). La forma dell'"arabesco" consente all'autore libertà creativa di collegamenti e di riferimenti.

Nella sezione dedicata alle esperienze didattiche troviamo due interessanti contributi interessanti, che narrano di esperienze creative per scelta contenutistica e forma didattica prescelta. Al centro in ogni caso delle due esperienze troviamo l'interesse per la bellezza come elemento euristico importante nel filosofare, per la pluralità dei linguaggi del filosofare, per la partecipazione degli studenti nella costruzione dei processi di conoscenza.

L'intervento di A. Giuliani, *Percorso di estetica. Note sul progetto-laboratorio "E per voi che cos'è la bellezza?"* racconta e valuta un'esperienza di laboratorio didattico sul tema della bellezza che chi scrive ha progettato e svolto in alcune sue classi. L'autrice si propone una finalità ambiziosa: non solo condividere i presupposti, le finalità, gli strumenti e le modalità con cui si è svolta questa attività, ma soprattutto aprire un terreno di confronto teorico e sperimentale per dare centralità a scuola alle tematiche dell'estetica filosofica. Giuliani pensa che l'estetica possa introdurre lo studio delle questioni concettuali specifiche della filosofia, partendo dall'assunto che "l'estetica non è se non la filosofia, tutt'intera impegnata a dirci che cos'è la conoscenza e che cos'è la realtà" (Givone, *La prima lezione di estetica*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 9-10). In particolare, il tema del "bello", che è stato al centro del laboratorio, sintetizza molte opportunità. Esso è, in primo luogo, un tema che media il rapporto tra l'esperienza ordinaria e contesto culturale, favorendo una connessione tra diverse dimensioni del vissuto (l'esperienza estetica e artistica, il desiderio, la dimensione valoriale...). La riflessione sulla 'bellezza' rappresenta, inoltre, di per sé un esercizio filosofico: nel 'bello' si riconosce uno dei concetti 'liminari' esemplari per la filosofia, in cui si incontrano coppie di termini 'opposti' come libertà e necessità, conoscenza e spontaneità, contemplazione e desiderio. Nella bellezza in particolare si apre un'esperienza della differenza come alterità e insieme come limite o soglia del conoscibile, che può tradursi a seconda delle circostanze nel sensibile immediato, nel 'dover essere' o in quel che si dice *senso*. Alberto Maiale, Roberta Deliso, Angela Monterisi, Flavia Porreca nel testo *Elogio della disobbedienza. Un dialogo impossibile con Chiara d'Assisi, Maria Zambrano e Simone de Beauvoir*, presentano un'interessante esperienza didattica, sviluppatasi intorno ad un incontro con Dacia Maraini avuto presso la loro scuola. Alcune studentesse, con l'aiuto del docente, hanno riflettuto e discusso sul tema dell'elogio della disobbedienza, e hanno immaginato un forum virtuale tra alcune figure femminili importanti della storia della filosofia e della religione. I risultati sono efficaci e belli nella loro semplicità.

¹ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale ...*, cit, p. 837.

2) Le due ultime sezioni (“La filosofia alla frontiera” e “La filosofia e la pluralità dei linguaggi”) sono dedicate alla presentazioni di alcune novità rilevanti nel panorama della filosofia attuale. Si dedica uno spazio considerevole alla recensione di libri che trattano temi di rilevanza filosofica e che sono analizzati e discussi con approcci pluridisciplinari e attraverso plurali linguaggi (C. Boracchi, M. Girotti, G. Polizzi, M. De Pasquale, M. Pesce). In questa sezione si informa sulla nascita di una nuova Rivista on line, “Logoi.ph.”. Una rivista il cui soggetto non è la Filosofia e il suo Logos, ma i *logoi*, i molteplici modi del dire, che pone il linguaggio filosofico in connessione con il linguaggio dell’arte, della musica, della letteratura, del cinema, delle scienze umane. Vi è un radicale riconoscimento del fatto che i vari linguaggi sono modi di dire e di pensare anche della filosofia, che recuperano la pienezza della vita al pensare del filosofo. Una rivista ‘ermeneutica’, che vuole mettere in dialogo e circolo le diverse discipline. La Rivista si presenta immediatamente caratterizzata da estremo rigore, da viva creatività e capacità innovativa, sia nei contenuti sia nella forma comunicativa. Pubblichiamo il manifesto (A. Caputo, *Manifesto*) che la direttrice della Rivista ha posto a fondamento del lavoro di ricerca e di comunicazione di un vero e proprio gruppo che lavora intorno alla cattedra di *I linguaggi della Filosofia* dell’Università di Bari. Il manifesto riassume in modo denso ed efficace finalità e intenzioni. La recensione del primo numero della Rivista di M. De Pasquale, rende conto della ricchezza e della profondità dei vari contributi (Interviste a J. L. Nancy, E. Bencivenga, E. Berti, lavori di Brandt, Rhobeck, ecc.).

WEB SEMANTICO E TESTI FILOSOFICI

Dino Buzzetti, Christian Morbidoni, Franco Paris

Abstract

The new Semantic Web technologies can also be applied for teaching purposes. They allow for the processing of the information content as opposed to the simple visualization of the documents and can therefore be usefully applied to the analysis of philosophical texts. The conceptualization of the relations between terms can substantially help in achieving a critical understanding of the text. *Pundit*, a newly developed annotation tool, is endowed with suitable functionalities to produce semantically explicit and structured data and to provide computational support for the desired teaching requirements.

Il Web semantico

Gli sviluppi più recenti delle tecnologie dell'informazione rendono ora possibile la progettazione e l'impiego di strumenti informatici utili alla pratica didattica, non solo a supporto e integrazione di forme di insegnamento che restano per molti versi ancora tradizionali — si pensi, per esempio, alla LIM, la cosiddetta lavagna interattiva multimediale — ma come dispositivi applicabili allo stesso processo di apprendimento e di comprensione del testo. Da questo punto di vista, può risultare estremamente utile e produttivo lavorare direttamente su risorse e materiali digitali, mettendo in atto forme di concettualizzazione immediatamente traducibili in procedure computazionali che operano su testi rappresentati in forma digitale. L'evidente portata innovativa di una pratica didattica di questo tipo ne rende impellente la sperimentazione, al fine non solo di valutare, ma forse anche di scoprire le nuove opportunità che essa è certamente in grado di offrire.

Ma per potere comprendere appieno le potenzialità, ancora in gran parte inesplorate, di questo tipo di lavoro, conviene soffermarsi un poco sulle proprietà della risorsa digitale che si intende utilizzare, vale a dire la rappresentazione digitale del testo. In primo luogo occorre essere avvertiti che la nozione informatica del 'testo' è piuttosto diversa dalla nozione del testo inteso come prodotto dell'attività letteraria. Dal punto di vista informatico il testo è considerato come un tipo di dato, ossia come «informazione codificata come caratteri o come sequenze di caratteri». ¹ È evidente che per rappresentare in forma digitale il testo inteso come «materiale letterario qual è originariamente scritto da un autore» ² la pura e semplice sequenza dei caratteri non è sufficiente a rappresentare tutta l'informazione che vi è contenuta. Anche mostrata a distanza, e quindi senza la possibilità di riconoscere i singoli caratteri, un occhio umano è in grado di distinguere una pagina che contiene un testo in versi da una pagina che contiene un testo in prosa. Ma per elaborarne la rappresentazione digitale è necessario fornire alla macchina tale informazione. Per risolvere questo problema, la soluzione adottata è stata quella di fornire l'informazione mancante mediante la codifica, o la marcatura (*markup*), del testo. Questa viene ottenuta inserendo dei marcatori, all'interno della stringa di caratteri, che specificano le proprietà sia dell'intero testo, sia di suoi determinati segmenti. La marcatura è quindi utilizzata dal computer per visualizzare il testo nella forma desiderata. L'elaborazione del con-

¹ A.C. Day, *Text Processing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p. 1.

² Ibid.

tenuto del testo è tuttavia ancora affidata, a questo stadio della sua rappresentazione digitale, alla mente del lettore.

Infatti, nel promuovere la Text Encoding Initiative (TEI), ora universalmente accettata come standard per la codifica dei testi letterari, la scelta dei linguaggi di codifica cadde prima sull'SGML e in seguito sull'XML, due linguaggi che non provvedono un formalismo per l'elaborazione del *contenuto* del testo. Lo «SGML esclude esplicitamente la semantica»³ ed esattamente come l'SGML, che è il linguaggio da cui deriva, l'XML «regola formalmente solo la sintassi, ma non la semantica».⁴ Per rendere possibile l'interscambio dei testi tra sistemi diversi, ci si preoccupò principalmente di garantire l'invarianza dei «documenti», ossia della rappresentazione del testo, a scapito della semantica e si finì col decidere di

«privilegiare l'idea dell'indipendenza dai programmi e dalle macchine e di offrire una base su cui si sarebbe poi potuta sviluppare una semantica, ma di fatto si evitò di specificarne una.»⁵

Con l'introduzione del World Wide Web, il Web 1.0, o Web dei documenti, l'accento si spostò quindi sulla rappresentazione e la visualizzazione dei testi senza affrontare il problema dell'elaborazione del loro contenuto semantico e dell'informazione da essi veicolata. L'iniziativa per la creazione e lo sviluppo del Semantic Web è stata promossa proprio per affrontare questo problema. L'introduzione di appositi linguaggi per la rappresentazione digitale del contenuto dei documenti ha permesso lo sviluppo di nuove tecnologie in grado di elaborare l'informazione in essi contenuta. La possibilità di associare ai documenti una rappresentazione del loro contenuto in forma di dati elaborabili computazionalmente ha così permesso di passare dal *Web dei documenti* al cosiddetto *Web dei dati* e ha di nuovo riportato al centro dell'attenzione l'analisi e l'elaborazione del loro contenuto informativo. Operazioni tradizionali come l'annotazione, che servivano per il commento e lo studio del testo, hanno così potuto trovare una loro applicazione computazionale ed è stato possibile implementare strumenti informatici di annotazione, come quello descritto nella terza parte di questo articolo.

Di qui la possibilità di un loro impiego didattico per la lettura e l'analisi del testo. L'operazione di annotazione attraverso questo strumento richiede la concettualizzazione delle relazioni fra i termini e contribuisce in modo essenziale alla comprensione del testo. Questo tipo di annotazione produce "linked data", ossia dati collegati ad altre risorse accessibili sul Web, che ne permettono una più precisa contestualizzazione storica e concettuale. Inoltre, si stanno sviluppando nuovi metodi che consentono di estrarre dai "linked data" relazioni formali tra i termini, sulla base delle quali si possono costruire vere e proprie "ontologie formali". Tali ontologie sono state definite, in un senso diverso da quello filosofico tradizionale, come la «specificazione esplicita di una concettualizzazione».⁶ Per quanto di dubbia adeguatezza ermeneutica per l'interpretazione dei testi, le ontologie formali permettono tuttavia di trarre inferenze logicamente cogenti sulle relazioni tra i termini considerati ed è stato sostenuto che «la struttura formale usata per la loro concettualizzazione dovrebbe anche in qualche modo contribuire a spiegarne il *significato*».⁷

Con questi rapidi accenni si è qui cercato solo di richiamare l'attenzione sulle opportunità che può offrire un lavoro diretto su testi e risorse digitali con strumenti informatici ottenuti

³ D. Raymond, F. Tompa and D. Wood, *From Data Representation to Data Model: Meta-Semantic Issues in the Evolution of SGML*, in «Computer Standards & Interfaces», 18 (1996), 25-36, p. 26; cf. C.F. Goldfarb, *The SGML Handbook*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

⁴ R. Cover, *XML and Semantic Transparency*, <<http://www.oasis-open.org/cover/xmlAndSemantics.html>> (12 aprile 2015)

⁵ Raymond et al., *From data representation to data model*, p. 28.

⁶ T. Gruber, voce *Ontology*, in *Encyclopedia of Database Systems*, a cura di Ling Liu e M. Tamer Özsu, New York, Springer, 2009.

⁷ Ibid.

applicando le nuove tecnologie introdotte per lo sviluppo del Semantic Web. Una pratica didattica fondata sull'uso di tali strumenti si rivela quindi molto promettente per l'avviamento alla lettura e all'analisi dei testi filosofici.

Web semantico e didattica della filosofia

Se proviamo chiederci cosa significhi conoscere un filosofo la prima risposta, quella più ovvia, sarebbe "conoscere il suo pensiero"; la risposta, nella sua ovvietà, è profondamente ambigua. Infatti se proviamo a chiederci cosa può significare conoscere il pensiero di un autore, la prima risposta che viene in mente è certamente "conoscere i suoi scritti". La conoscenza delle opere e la conoscenza di un pensiero sono due facce della stessa medaglia.

Da questa riflessione emerge una prima conclusione che è anche un'indicazione didattica: la storia della filosofia si impara solo attraverso il contatto diretto con l'opera dei filosofi.

Questa conclusione ci pone tre problemi:

1. Perché leggere i filosofi per capire la storia della filosofia?
2. Leggere tutte le opere dei filosofi?
3. Come leggere le opere dei filosofi da parte di uno studente?

Alla prima domanda si risponde dicendo che la filosofia è innanzitutto capacità di problematizzare, suscitare nuove domande, aprire nuovi orizzonti di senso. Lo strumento capace di suscitare questo atteggiamento è la lettura diretta delle pagine dei filosofi, perché, per citare Jaspers, «non ci si incontra con la filosofia se non lungo la strada della sua storia»⁸. Il che non significa insegnare la filosofia attraverso la storia della filosofia, ma incontrare direttamente i filosofi e avviare con essi un dialogo per arrivare, dalla conoscenza delle teorie, all'incontro con la filosofia.

Il dibattito che si è svolto in questi ultimi anni ha messo in evidenza un'opinione diventata comune: che la scuola debba essere un centro di cultura; è infatti la cultura autentica che è capace di produrre quelle trasformazioni profonde che continuano ad operare nella mente delle persone e mettono il giovane in grado di governare i cambiamenti coi quali necessariamente si confronterà nel corso della sua esistenza; se la scuola è un centro che *produce cultura* è molto probabile che la maggioranza dei giovani abbandonino l'idea di un apprendimento meramente ripetitivo e la condizione fondamentalmente rinunciataria che esso genera, che è l'esatto contrario della mentalità *critica* che contraddistingue la filosofia occidentale. Mi piace qui richiamare l'appello che Eugenio Garin nell'ultima intervista rilasciata al Corriere della Sera 5 anni prima della sua scomparsa; in quell'intervista ha rivolto ai giovani (e anche a chi giovane non è più) l'invito a leggere direttamente i testi dei filosofi. Leggere i testi infatti significa presupporre che non siamo soli in questo mondo, altri hanno riflettuto sugli stessi problemi che abbiamo oggi di fronte, il loro pensiero è una sponda che ci consente di non cadere in facili banalizzazioni.

Sulla necessità di una lettura diretta dei testi dei diversi autori mi sembra significativo ricordare l'intervento nel dibattito sui nuovi curricula dei ginnasi prussiani di Johann Jacob Engel che proponeva un insegnamento della filosofia fondato sulla lettura diretta delle opere, individuando due vantaggi di tale pratica: «Il primo vantaggio consiste nel fatto che il ragazzo viene abituato a pensare con i filosofi dell'antichità e su di essi; che nella sua mente si crea un legame fra le sue conoscenze linguistiche e scientifiche [...]; il secondo vantaggio [...] è che alla fine non si sarà insegnato ai giovani solo la filosofia, ma a filosofare»⁹.

⁸ K. Jaspers, *op. cit.*, p. 268.

⁹ J. J. Engel, *tentativo di impostare un metodo per sviluppare la dottrina della ragione sulla base dei dialoghi platonici*, in L. Rossetti, O. Bellini (a cura di), *Retorica e verità. Le insidie della comunicazione*, Quaderni dell'Istituto di Filosofia, Università di Perugia, N. 13, E.S.I. Napoli 1988, p. 236.

Alla seconda domanda, la risposta è immediata: no! Il lavoro dell'insegnante consiste proprio nella costruzione del percorso didattico che deve portare l'allievo alla conoscenza e quindi consiste nello scegliere opere e pagine capaci di portare lo studente a raggiungere l'obiettivo di una conoscenza significativa del pensiero dell'autore.

La risposta alla terza domanda è, necessariamente, più articolata. Mi sembra opportuno riprendere un'indicazione di Jaspers che è metodologica e didattica:

«Quando si legge si vuole prima di tutto capire che cosa l'autore intenda dire. Ma per farlo non basta capire il linguaggio, occorre capire la cosa stessa. [...] Nella comprensione del testo vogliamo soprattutto ottenere delle informazioni sulla cosa. Perciò dobbiamo pensare alla cosa stessa; però, nello stesso tempo, a ciò che l'autore ha inteso dire. L'uno aspetto senza l'altro rende la lettura inutile. [...] Nella lettura è prima di tutto necessario un atteggiamento fondamentale: per fiducia nell'autore e per amore nella cosa da lui trattata bisogna leggere come se tutto ciò che dice fosse vero. Solo se mi sono lasciato prendere completamente e mi sono impegnato a fondo posso poi, in un certo modo, riemergere dal centro della cosa e impostare una critica genuina»¹⁰.

Sul piano didattico Jaspers indica tre obiettivi fondamentali per la lettura di un testo filosofico "a scopo di studio".

Il primo è "capire che cosa l'autore intenda dire". Per raggiungere questo obiettivo lo studente dovrà prima di tutto analizzare il testo per comprenderne i concetti espressi e le relazioni che l'autore istituisce fra di essi. L'operazione materiale che lo studente dovrà compiere è quella di utilizzare il marcatore (all'interno di un dizionario dato) nel punto del testo in cui il termine che designa quel determinato concetto compare. In questo modo lo studente avrà compiuto la prima operazione fondamentale della lettura a scopo di studio: reperire l'informazione e definirne il contenuto. Le informazioni che il testo filosofico mette in evidenza sono sempre correlate con altre: la seconda operazione che lo studente dovrà compiere sarà dunque l'evidenziare tali relazioni mettendo in luce il reticolo logico-argomentativo dell'autore.

Questo secondo passaggio conduce lo studente al raggiungimento dell'obiettivo successivo, per dirla sempre con Jaspers, "capire la cosa stessa", comprendere cioè la problematicità del concetto che l'autore presenta e la relazione che egli istituisce con altri concetti, mettendo in evidenza i collegamenti espliciti, ma anche quelli impliciti che costituiscono il sistema teorico che il testo propone.

L'esplicitazione di questi passaggi permette poi il conseguimento dell'obiettivo più elevato (perché presenta le maggiori difficoltà nella attuazione pratica ed è l'indicatore della qualità dell'apprendimento): "riemergere dal centro della cosa e impostare una critica genuina".

Questo atteggiamento nei confronti del testo fa emergere tre delle "competenze" specifiche della filosofia che la scuola può formare: problematizzare, argomentare e dialogare e rappresentano il nucleo di quel pensiero *critico* a cui oggi nessuno sostiene sia possibile rinunciare. Lo studente, come sosteneva Kant, deve sì "imparare dei pensieri", ma, imparando le teorie, deve imparare anche a pensare. «Una teoria non serve a nulla se non diventa al tempo stesso anche un nuovo e più pregnante abito della nostra mente; se cioè non passa dallo stato "esteriore" di *teoria* speculativa a quello "interiore" di *prassi* comportamentistica»¹¹. Capire è innanzitutto un'azione; l'apprendimento è un'attività che l'esercizio rafforza.

Questo modello di pratica didattica rende nello stesso tempo facilmente misurabile (dall'insegnante che deve valutare lo studente, ma anche dallo studente stesso che può in

¹⁰ K. Jaspers, *Introduzione alla filosofia*, cit., pp. 218-219.

¹¹ E. Melandri, *Logica, introduzione alla democrazia*, introduzione a I. Copi, *Introduzione alla logica*, Bologna Il Mulino 1964, p. XI.

questo modo valutare il risultato del suo lavoro) il livello di raggiungimento degli obiettivi didattici: le nozioni apprese, le relazioni fra queste nozioni e la capacità di valutare autonomamente il pensiero dell'autore con cui il ragazzo si è misurato. Se la valutazione dell'apprendimento comprende prima di tutto l'autovalutazione da parte dello studente, allora il processo di padroneggiamento delle nozioni, che è preliminare alla capacità di rielaborarle mettendole in relazione fra di loro, sarà rafforzato e soprattutto, sarà possibile considerare l'errore come una risorsa dell'apprendimento stesso e non solo come un infortunio.

L'annotazione del testo semanticamente strutturata può, in questo senso, essere lo strumento di un profondo rinnovamento didattico capace di produrre i risultati positivi ricordati perché, prima di tutto, obbliga lo studente a confrontarsi direttamente con la pagina di un autore, di ricercarne i concetti fondamentali che deve riportare in un vocabolario dato. Questa modalità di approccio al testo determina necessariamente anche la capacità di affinare l'analisi concettuale evidenziando gli slittamenti di significato che un concetto può assumere all'interno di un'opera. In questo modo ne mette in luce la problematicità e la necessità di scoprire, di rendersi conto dei nessi logici e argomentativi, non sempre espliciti all'interno di un'opera, che l'autore ha utilizzato. "Comprendere" uno scritto infatti significa chiedersi a che cosa mirasse l'autore con quello scritto e, di conseguenza, farne emergere l'argomentazione esplicita ed implicita; come diceva efficacemente Althusser, far parlare i silenzi presenti in uno scritto.

Che cos'è questo se non mettersi in un atteggiamento di dialogo con l'autore e con gli altri che hanno letto quello scritto?

In conclusione si può dire che le competenze fondamentali, che lo studio della filosofia deve contribuire a formare in uno studente, vengono rafforzate dalla pratica dell'annotazione semantica della pagina di un testo.

L'uso didattico del web semantico presenta un ulteriore vantaggio dal punto di vista didattico. Dal momento che le annotazioni sono condivisibili sul web e "navigabili", rendono cioè possibile seguire il flusso delle annotazioni fatte scoprire le diverse logiche messe in atto da chi ha annotato quelle pagine, diventa possibile leggere i testi secondo le diverse prospettive degli annotatori e creare così percorsi diversi in una logica di ricerca e di dialogo. Questa possibilità è significativa per il docente che può costruire il suo percorso annuale, ma può esser significativa anche per gli studenti che, attraverso l'annotazione semantica, contribuiscono ad allargare il corpus di testi disponibili e fruibili da tutti e a evidenziare possibili chiavi di lettura del testo stesso. In una logica di apprendimento collaborativo, la moltiplicazione delle annotazioni semantiche può favorire il confronto e la discussione fra gli studenti di quanto il testo letto propone. Quanto queste discussioni, una volta avviate, siano vivaci e capaci di generare apprendimenti qualitativamente rilevanti è testimoniato dall'esperienza del Forum della filosofia, il concorso fra studenti, organizzato dal liceo di Faenza (RA) e dalla SFI e dalla esperienza dell'*Officina dei filosofi* curata da Michele Calcagno e dallo SWIF (Sito Web Italiano per la Filosofia), finché questo sito è stato operativo.

In quest'ottica, l'obiettivo di fondo della sezione bolognese della SFI, è pervenire alla messa in rete di un corpus di testi annotati a disposizione di insegnanti e studenti.

Annotazioni semantiche e Pundit

Annotare testi e documenti in genere è una pratica molto diffusa fin dagli albori del World Wide Web. La creazione di *bookmark*, *tag* e commenti sono attività comuni, con cui la maggior parte degli utenti in rete ha dimestichezza. Sono, questi, esempi di annotazione atte ad aggiungere informazioni alle pagine web in modo da renderle più facilmente reperibili in futuro (*bookmark*) o più facilmente comprensibili a noi stessi e agli altri. Attraverso questi semplici

strumenti gli utenti creano nuova conoscenza e la condividono, arricchendo in ultima analisi i contenuti già presenti in rete.

L'avvento di tecnologie per la rappresentazione semantica della conoscenza, note con il nome di Semantic Web, mirano a far sì che le macchine possano in qualche modo “capire” ed usare intelligentemente la grande mole di informazioni che nel web “tradizionale” sono invece comprensibili solo agli umani, caratteristica questa del linguaggio naturale. Sebbene la ricerca nel campo dell'intelligenza artificiale, e più precisamente nel Natural Language Porcessing (NLP), abbia fatto molti passi in avanti, ancora oggi le macchine non sono in grado di comprendere il testo ed estrarre da esso informazioni corrette e sensate. L'idea del Semantic Web è invece quella di codificare la semantica attraverso linguaggi computazionali che, pur essendo di gran lunga meno espressivi rispetto al linguaggio naturale, sono facilmente interpretabili dai computer.

Pundit, è uno strumento di annotazione di nuova generazione che, oltre a permettere l'inserimento di semplici commenti testuali, fornisce all'utente la possibilità di creare annotazioni contenenti semantica “esplicita” e strutturata. Tali annotazioni possono così essere utilizzate in maniera immediata da applicazioni terze per consentire una ricerca più accurata dei contenuti o per esplorare i contenuti stessi sulla base delle relazioni che intercorrono tra entità e concetti in essi presenti.

Le annotazioni in Pundit sono, infatti, esplicite relazioni semantiche tra elementi testuali ed entità concrete o astratte. Questo concetto è più facilmente comprensibile attraverso un esempio.

Si consideri il seguente testo estratto dai Quaderni dal Carcere di Antonio Gramsci:

Marx non ha sostituito l'«idea» hegeliana con il «concetto» di struttura, come dice il Croce.

Diverse entità (persone) e concetti sono presenti in questa frase, ma un computer da solo difficilmente riesce a capire le relazioni semantiche che intercorrono tra il testo e queste entità.

Attraverso uno strumento di annotazione come Pundit l'utente può rendere tale semantica, o una sua possibile interpretazione, esplicita; ad esempio dicendo che la frase contiene una “critica” al pensiero del Croce, specificando che il “Marx” citato è esattamente Karl Marx (e non Groucho Marx, celebre attore comico statunitense), o ancora collegando la frase ad un trattato che approfondisce il concetto di “Idea” nel pensiero di Hegel.

Quello che ne deriva è un grafo di conoscenza come quello illustrato in figura.

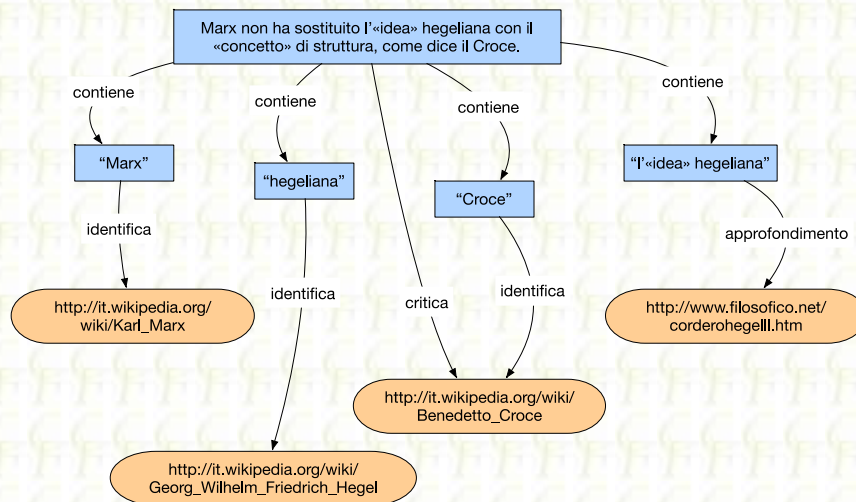


Figura 1. Esempio di annotazione semantica su un testo di Antonio Gramsci. I rettangoli azzurri rappresentano il testo annotato, mentre quelli arancioni tondeggianti rappresentano risorse o entità sul Web (ad esempio pagine di wikipedia.org).

Tale annotazione rende esplicito il significato del testo, o più correttamente, rende esplicita una parte della semantica del testo relativa ad una possibile interpretazione del testo. È importante notare che l'annotazione non può in nessun modo essere considerata espressiva come il testo originale, né tantomeno rappresentare una verità assoluta. Il valore di una tale rappresentazione delle informazioni è piuttosto relativa al fatto che un computer è in grado di "comprenderla" e di usarla per creare del valore aggiunto per gli utenti.

Una annotazione sistematica dei testi utilizzando questo approccio rende possibile infatti la creazione di un grafo più grande che mette in relazione i testi con dei concetti ben determinati. Una volta che tale grafo è disponibile, diventa immediato per una applicazione software rispondere a richieste come "trova tutti i passaggi in cui Gramsci si riferisce a Hegel" oppure "trova tutti i passaggi in cui Gramsci critica Croce".

Rispondere in maniera veloce a queste richieste fornisce chiaramente un utile strumento per analizzare i testi o per reperirne dei frammenti all'occorrenza.

Ma il grafo non si limita alle informazioni direttamente codificate dall'annotatore. Nel creare relazioni con entità presenti nel web, si collega infatti l'annotazione ad un grafo ben più esteso e ricco, come quello di wikipedia (o più precisamente della sua versione "machine readable", dbpedia.org). In questo grafo sono contenute informazioni riguardo le entità menzionate, come ad esempio la loro tipologia o i dati anagrafici delle persone menzionate. Un possibile grafo "esteso" è rappresentato nella figura seguente.

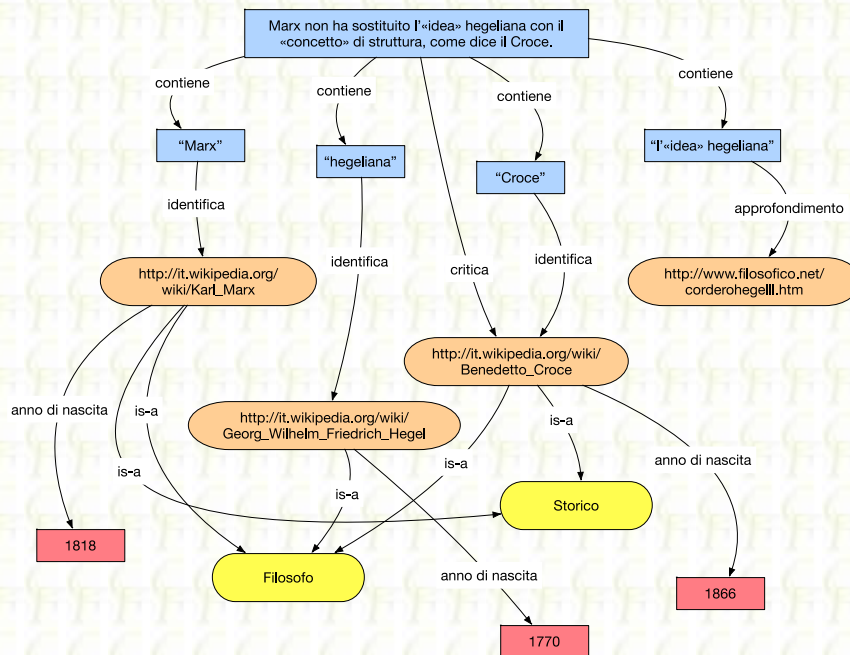


Figura 2. Un esempio di grafo semantico composto da una annotazione e da informazioni aggiuntive reperibili sul web. Gli elementi gialli rappresentano “tipi” o “classi” mentre quelli rossi “metadati”.

Nuove tipologie di ricerche diventano possibili considerando queste informazioni aggiuntive, come “trova tutti i passaggi in cui Gramsci si riferisce ad uno storico nato dopo il 1800”. Nuove potenzialità possono quindi essere offerte a studiosi e studenti. Queste comprendono, oltre alla ricerca nel testo, anche visualizzazioni digitali della conoscenza. Un software è infatti facilmente in grado di visualizzare, ad esempio, tutte le persone menzionate nei testi in un asse del tempo, come illustrato nella seguente figura o, in versione interattiva, a questo indirizzo: <http://dm2e-lab4.netseven.it/timemapper>.

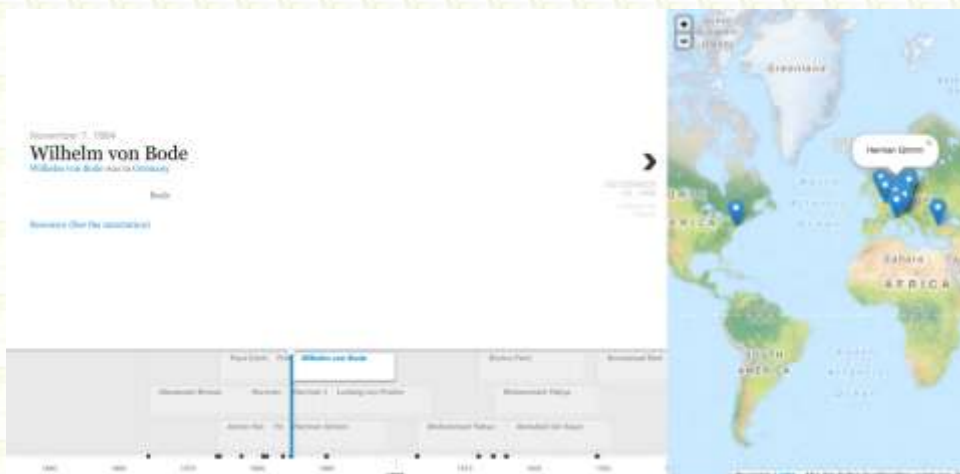


Figura 3. Un esempio di “timeline” interattiva creata automaticamente a partire dalle annotazioni di studiosi su un corpus di testi.

Le annotazioni create con Pundit possono essere private (visibili solo dal proprio creatore) o pubbliche. Quando le annotazioni sono pubbliche esse contribuiscono ad arricchire un grafo “collaborativo” che può essere utilizzato in contesti di ricerca o didattici.



Figura 4. I due screenshot in figura mostrano l'interfaccia grafica di Pundit 2.0. Alcune annotazioni create su un testo e su una immagine sono visualizzate nella barra laterale.

Pundit (<http://thepund.it/>) è un software open-source, sviluppato da Net7 S.R.L, Pisa, in collaborazione con l'Università Politecnica delle Marche di Ancona ed è reperibile su Github (<https://github.com/net7/pundit2>).

Ulteriori informazioni e dettagli su Pundit sono contenuti in [1] e [2]. Recentemente una nuova versione di Pundit (Pundit 2) è stata rilasciata ed è descritta in [3] e [4].

Bibliografia

- [1] Grassi, M., Morbidoni, C., Nucci, M., Fonda, S., Piazza, F., *Pundit: Augmenting web contents with semantics*, (2013) *Literary and Linguistic Computing*, 28 (4), art. no. fqt060, pp. 640-659.
- [2] Morbidoni, C., Grassi, M., Nucci, M., Fonda, S., Ledda, G., *Introducing the semlib project: Semantic web tools for digital libraries*, (2011) *CEUR Workshop Proceedings*, 801, pp. 97-108.
- [3] Christian Morbidoni, Alessio Piccioli, *Pundit 2.0, submitted to the Semantic Web Journal*, under review, <http://www.semantic-web-journal.net/content/pundit-20>
- [4] Christian Morbidoni and Alessio Piccioli, *Curating a document collection via crowdsourcing with Pundit 2.0*, *Extended Semantic Web Conference, Demo track*, Portoroz, Slovenia, 2015, in press.

LINGUAGGI FORMALI: UN APPROCCIO ALL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Saro Mirone¹

Abstract: This article focuses on the connection between logic and artificial intelligence, by putting such two concepts in relation to artificial languages. Artificial languages are interpreted as instruments for transforming knowledge into action. Besides a short account of history of logic, the core of this paper is an attempt to outline a general framework of propositional logic to build a rational circuit.

Keywords: theory of rationality, syllogism, proposition, artificial intelligence, logic.

1.Introduzione

Il concetto di rappresentazione della conoscenza e i processi di ragionamento che consentono di modificarla sono un fattore peculiare di ciò che chiamiamo intelligenza. La conoscenza e il ragionamento sono importanti per gli esseri umani poiché consentono di ottenere comportamenti di successo che sarebbe difficile da raggiungere attraverso l'istinto o in altro modo. La conoscenza e il ragionamento hanno avuto un ruolo fondamentale anche nella gestione degli ambienti parzialmente osservabili e pertanto hanno consentito di effettuare ipotesi su qualsiasi ambiente del mondo. Gli esseri umani, prima di intraprendere un'azione, combinano la loro conoscenza pregressa con le percezioni correnti per dedurre aspetti nascosti del mondo. Anche la comprensione del linguaggio naturale richiede la deduzione di un aspetto nascosto e precisamente dell'intenzione di chi sta parlando.

Il ragionamento è quel componente del pensiero che ci permette di trattare un numero infinito di frasi o di situazioni analogiche utilizzando una base di conoscenza finita. La base di conoscenza è il componente più importante dell'intelligenza umana ed è costituito da un insieme di "formule", espresse in un linguaggio di rappresentazione, ove ogni formula rappresenta un'asserzione sul mondo. La base di conoscenza umana per ottenere dei comportamenti di successo, deve possedere dei meccanismi biologici riguardanti il cervello, ancora non del tutto noti, per aggiungere nuove formule e per le interrogazioni affinché la conoscenza produca azioni.

Leibniz scriveva:

«Se io fossi meno distratto o fossi più giovane o mi fossi circondato di giovani di talento, potrei sperare di fornire una sorta di simbolismo universale, dove tutte le verità di ragione sarebbero ridotte ad una specie di calcolo».²

In questa lettera Leibniz riprende l'idea di Hobbes che il pensiero sia essenzialmente calcolo vedendo la mente umana come una macchina che esegue operazioni sui ragionamenti.

Turing³, in un celebre articolo del 1950 ribalta il problema di Hobbes e si pone il seguente quesito: Le macchine possono avere un comportamento intelligente? Questo problema, squisitamente filosofico, ha aperto le porte a quel ramo di ricerca tecnica nota col nome di Intelligenza Artificiale (IA).

¹ Socio SFI Varese, docente di matematica e robotica, Istituto Superiore J. M. Keynes, Gazzada (Varese).

² Leibniz, *Lettera a N. Remond, Scritti filosofici*, vol. II, UTET, Torino 1967.

³ A. Turing, *Computing machinery and intelligence*, MIND (1950), 59, 433-460.

L'IA è una scienza tecnica suddivisa in due assi di studio: il primo ha posto l'accento sulla progettazione di sistemi che dovrebbero comportarsi come esseri umani, il secondo sulla realizzazione di agenti che pensano e agiscono razionalmente.

La prima strada ha incontrato due ordini di problemi: uno di tipo teorico legato alla costruzione di un modello di linguaggio formale che rappresentasse tutto ciò che è possibile fare con il linguaggio naturale, ed un secondo ordine di problemi di natura pratica, legato all'utilizzo dei linguaggi formali quando si vogliono esprimere concetti di vita quotidiana o di una certa complessità, poiché le formule da trattare diventano enormemente complicate e difficili da risolvere anche con elaboratori potentissimi.

Il secondo asse di ricerca è quello che ha portato i maggiori contributi all'Intelligenza Artificiale poiché consiste nell'individuazione di modelli astratti per i comportamenti razionali degli esseri umani nei vari ambiti e nell'individuare opportune macchine logiche per ridurre la complessità del calcolo. Il secondo percorso di studio, dovuto a Herbert Simon, chiarisce come un attore razionale possa adattarsi ad un ambiente in modo soddisfacente, anche se non ottimale, definendo il concetto di agente razionale.

In questo saggio l'autore con il termine intelligenza intende un comportamento razionale mutuato dalla ricerca biologica che riflette l'adattamento degli esseri viventi all'ambiente in cui operano e con una chiara accezione finalistica legata alla loro sopravvivenza.

Un sistema è razionale quando il suo modello è definibile in termini di adattamento progressivo e interattivo con il mondo in cui esso agisce e se fornito di una base di conoscenze dell'ambiente esterno esegue una funzione obiettivo nel modo migliore possibile e misurabile. Risulta fondamentale per un attore razionale estrarre conoscenza da conoscenza e a tal fine occorre ad esso un linguaggio di rappresentazione dell'ambiente in cui opera. Alcuni esempi sono gli agenti che giocano a scacchi e i robot antropomorfi.

L'approccio teorico all'agente razionale parte dalle risposte che sono state fornite nei secoli ad importanti problemi di filosofia teoretica:

Quali sono le regole del corretto ragionamento?

Quali i principi ed i metodi di rappresentazione della conoscenza?

Che cosa è il pensiero?

Come la mente utilizza la sua base di conoscenza e come la trasforma in azione?

La filosofia greca ha dedicato molta attenzione al primo quesito e alla costruzione di modelli logici il cui sostegno⁴ è costituito dai termini o dalle proposizioni del linguaggio naturale. Con Aristotele si raggiunge un primo modello logico definito in una serie di scritti che gli editori antichi hanno pubblicato con il titolo di *Organon*⁵. All'interno di quest'opera un ruolo fondamentale è ricoperto dal linguaggio e precisamente da quei discorsi che affermano o negano qualcosa (proposizioni apofantiche), solo per questi è possibile definire le verità di ragione partendo da alcuni principi comuni e dal principio dei principi: il principio di non contraddizione e da un metodo: il sillogismo.

Il sillogismo è una tecnica di inferenza che da premesse vere conduce ad una conclusione necessariamente vera.

Aristotele individua vari tipi di sillogismo tra cui quello ipotetico, ma quello che per lo stagirita ha più valore è il sillogismo categorico o di prima figura. In esso il termine medio appare nella prima premessa come soggetto, nella seconda come predicato. Nella logica aristotelica vengono utilizzati i quantificatori ma non i connettivi logici. La logica dello stagirita è termini-

⁴ Il sostegno rappresenta l'insieme degli oggetti su cui opera il modello.

⁵ Aristotele, *De interpretatione, Analitici primi, Analitici secondi*, C. A. Viano, UTET, Torino 1974.

stica ovvero l'elemento atomico è il termine e non la proposizione. Benché i sillogismi includano elementi sia della logica di Boole che di quella del 1° ordine, secondo gli standard moderni la logica aristotelica nella sua interezza risulta alquanto debole non permettendo l'applicazione di strutture di inferenza a funzioni di complessità arbitraria.

La scuola di Megara e quella stoica successivamente costruiranno un modello di logica ipotetico-deduttiva alla cui base verranno posti gli operatori logici con dominio o sostegno proposizionale.

La logica per lo stoicismo si poneva come scienza autonoma e non come per Aristotele in funzione delle scienze teoretiche e pertanto come procedura rigorosa per indagare altre discipline. La dottrina stoica intende la logica come quell'insieme di regole formali per il corretto ragionamento e intimamente connesse alla struttura del linguaggio con cui il pensiero si manifesta.

Come per lo stagirita, anche per gli stoici le proposizioni più interessanti sono quelle apofantiche. Il criterio per stabilire se una proposizione è V o F è quello di corrispondenza con la realtà poiché la logica «attraversa tutte le cose mescolandosi al grande come ai piccoli astri» come affermava Cleante.⁶

La scuola stoica ha notevolmente ampliato l'inferenza del sillogismo che viene indagato non solo in senso deduttivo, ma anche ipotetico. Questo nuovo aspetto consente di verificare un ragionamento in riferimento ad eventi reali complessi poiché si basa su un insieme di proposizioni e premesse aggiuntive legate tra loro da operatori logici. Mediante lo studio dei connettivi logici la scuola stoica ha dato avvio a quella particolare branca della logica moderna che è definita logica proposizionale.

L'elemento atomico per gli stoici è la proposizione e non i termini che compongono le proposizioni, infatti la logica aristotelica è una logica terministica, quella stoica proposizionale. Per gli stoici le proposizioni possono essere V, F, ? → paradossi.

La dottrina stoica, oltre questo, ha apportato altre novità degne di nota, ad esempio è loro la scoperta che ogni termine di una proposizione è formato da tre elementi: significante, significato e oggetto reale: il significante è il suono della parola, il significato l'immagine mentale, l'oggetto è l'ente concreto.

Per concludere diciamo che la logica stoica, termine probabilmente coniato dagli stessi stoici, non ha uguale valenza della logica contemporanea, ovvero di sistema simbolico-convenzionale con pochi assiomi agenti su un dominio ben definito, ma si presenta come una struttura ipotetico-deduttiva costruita con il linguaggio comune ed avente come fine il legame tra fatti concreti anche di vita quotidiana. Infatti, scopo finale della gnoseologia stoica non è la costruzione di un modello simbolico-convenzionale ma è l'agire con saggezza in modo conforme alla razionalità della natura. Il motto più importante per lo stoico era: vivi conforme al λόγος. Con questo termine la scuola non intendeva solo il "ragionamento corretto", ma anche una legge universale che governa tutto il mondo fisico, tale legge è intesa dagli stoici come un movimento incausato, eterno ed immanente che pervade qualsiasi ente naturale.

Il modello di logica ipotetico-deduttiva, tuttavia, utilizzando come sostegno gli oggetti geometrici, trova applicazione negli *Elementi*⁷, la più importante opera matematica di tutti i tempi, dove il ragionamento deduttivo viene impiegato su elementi geometrici per risolvere due problemi che erano sorti in Grecia nel periodo classico: a) era possibile che da verità ovvie si potessero ricavare altre verità molto meno evidenti? b) Il linguaggio ordinario era idoneo a trattare tali questioni?

⁶ Filodemo, *Storia di filosofi*, traduzione T. Dorandi-J. Brill, Leiden, 1994.

⁷ Euclide, *Gli Elementi*, A. Frajese e L. Maccioni, UTET, Torino 1970.

L'opera di Euclide che si articola in 13 libri è sviluppata seguendo il λόγος nella sua accezione di "ratio" e "oratio":

- *ratio* → logica ipotetica-deduttiva → teoremi → rapporto tra grandezze omogenee e trattazione del continuo
- *oratio* → linguaggio comune per definire gli enti astratti → *logiké téchne* per la costruzione delle figure geometriche.

I diversi libri sono articolati in premesse (definizioni) e proposizioni conclusive (enunciati). Delle definizioni conclusive vengono fornite le dimostrazioni con tecnica ipotetico-deduttiva per lo più confutatoria, utilizzando 5 nozioni comuni (assiomi), 5 postulati e 23 definizioni di base che trattano i concetti di punto, linea e superficie. I primi 6 volumi riguardano la geometria piana, i successivi 4 i rapporti (*ratio* → calcolo) tra grandezze ed in particolare nel decimo libro viene sviluppata la teoria delle grandezze incommensurabili dove Euclide, seguendo probabilmente un procedimento di Eudosso di Cnido, riesce ad imbrigliare l'infinito riportando la misura di grandezze incognite di forma qualsiasi a grandezze più semplici e misurabili con la tecnica della proporzione.

Tale metodo, detto di esaustione, consentì ad Archimede⁸ di raggiungere risultati matematici di notevole interesse, ad esempio la misura di un cerchio viene assimilata a quella di un triangolo avente per base la circonferenza e l'altezza uguale al raggio.

Questo risultato viene ottenuto approssimando il cerchio con poligoni regolari inscritti e circoscritti. Lo stesso procedimento lo porta a stimare π tra $223/71 < \pi < 22/7$.

Nel lavoro "quadratura della parabola" viene calcolata la superficie di un segmento qualsiasi di parabola attraverso la somma di una serie:

$$A_p = A_t(\sum_n 1/4^n) = 4/3 A_t \quad A_t = \text{Area del triangolo max.}$$

Ma il lavoro più interessante, a nostro avviso, è quello *Sulle spirali* dove il siracusano con tecnica cinematica calcola l'area del primo giro della spirale (oggi questo viene fatto con l'integrale di Riemann) e la tangente in ogni punto della curva (oggi questo viene fatto con i metodi della geometria differenziale). Questi notevoli risultati il siracusano li raggiunge poiché il modello ipotetico-deduttivo agisce su due fronti, come legge causale (se...allora...) attraverso il connettivo logico di implicazione, che governa tutte le cose, quello del mondo reale (metodo meccanico) e quello del pensiero razionale (metodo di esaustione). In una lettera rivolta ad Eratostene Archimede spiega nei dettagli come funziona la sua tecnica⁹.

2. Gli Elementi: esempio di logica ipotetico-deduttiva su un sostegno geometrico

Analizziamo adesso gli *Elementi* sotto il profilo del linguaggio e della verità come corrispondenza.

Le definizioni: nel pensiero greco si sono alternate due concezioni legate alla definizione di un termine quella "essenzialista", dovuta a Platone e successivamente condivisa da Aristotele e quella "nominalista" che si affermò nel periodo ellenistico.

Il metodo essenzialista consiste nell'individuare l'essenza o le essenze primarie di una classe di oggetti esistenti. Si noti che la classe viene cercata all'interno di un numero finito di oggetti con una successione di dicotomie.

La definizione nominalista consiste nell'individuare un nome di un termine la cui definizione è composta da parole già note ed utilizzate nel linguaggio comune, esempio "trapezio" che

⁸ Archimede, *Opere*, A. Frajese, UTET, Torino 1974.

⁹ Archimede, *op. cit.*

per noi moderni ha come significato primario quello geometrico, mentre per uno studente di Euclide significava banco o piccola mensa, oppure “paraboloide” che Archimede definiva attraverso il movimento di una semi-ellisse.

I postulati: la struttura dei postulati si riflette su tutto il piano dell’opera euclidea. I primi tre derivano dal terreno sperimentale ed affermano la possibilità di costruire rette e cerchi, gli altri due sono di natura astratta e riguardano le rette parallele, attraverso il celebre V postulato, e l’uguaglianza di angoli retti. Gli ultimi due sono di difficile verificabilità sperimentale anche su un solo caso!

Questa differenza si riflette nella soluzione delle due categorie di problemi presenti nell’opera euclidea:

προβλήματα - θεωρήματα

TECNICA MODELLO

costruzione di una figura geometrica: alcune proprietà ne implicano altre

con proprietà assegnate e relativa di altre (teorema di Pitagora)

dimostrazione (costruzione di un triangolo isoscele su una data base)

Dimostrazioni: nelle opere di Platone la dimostrazione era sinonimo di argomentazione razionale rivolta ad un interlocutore per convincerlo di una tesi, ad esempio nell’*Ippia Minore*, Ippia cerca di dimostrare che Omero rappresenta Achille migliore di Ulisse, oppure nella *Repubblica* lo stesso Platone cerca di dimostrare quale fosse l’organizzazione migliore di uno stato e quale il suo fine: inoltre, Platone utilizza la dialettica come metodo dimostrativo.

La dialettica è un metodo dimostrativo indiretto, secondo Aristotele inventato da Zenone, che fa apparire la verità di una conclusione attraverso la contraddizione della tesi contraria, tale tecnica a volte viene definita “confutatoria” o di “riduzione all’impossibile”. In Platone tale tecnica viene utilizzata sia nei dialoghi, attraverso il metodo socratico avente come fine una definizione universale, sia nel metodo della “dihairesis” che è la ricerca della definizione essentialista per dicotomia. In altre parole, Platone non espone una trattazione compatta della logica, ma enuncia alcuni principi o li adopera man mano che ne nasca l’esigenza.

Un’ulteriore evoluzione della dimostrazione logica dalla generica argomentazione razionale a quella che possiamo definire dimostrazione sillogistica avviene con Aristotele e successivamente con gli stoici, come accennato nell’introduzione. A questa procedura lo stagirita associa il carattere di assoluta inconfutabilità. La conoscenza dimostrativa per Aristotele è un mezzo e non una scienza, ovvero uno strumento puramente formale di indagine per stabilire ciò che è vero da ciò che è falso nei ragionamenti. Anche gli stoici, per via del sillogismo ipotetico compiono una sintesi magistrale tra ragionamenti razionali e discorso corretto utilizzando il connettivo di implicazione. Tecnicamente, la differenza principale tra sillogismo categorico aristotelico, SC, (di prima figura, l’unico importante per lo stagirita) e sillogismo ipotetico, SI, risiede nel numero di termini coinvolti, nel SC i termini sono tre ed il termine medio gioca un ruolo fondamentale, nel SI i termini sono due e manca il termine medio, l’inferenza avviene attraverso il connettivo di implicazione. Per Aristotele aveva valore scientifico solo il SC, mentre per gli stoici solo quello ipotetico, tuttavia anche per le opere stoiche la logica resta sul piano formale venendo a mancare quel rapporto con le discipline tecniche.

La struttura degli *Elementi* è molto diversa da una raccolta di sillogismi, in primo luogo per l’unitarietà dell’opera, essendo tutti gli enunciati dimostrabili da poche premesse ed in secondo luogo perché la struttura non è solo formale ma anche sostanziale mettendo in relazione non solo enti astratti ma anche oggetti concreti e misurabili come segmenti, angoli, cerchi.

In altre parole per Euclide fu essenziale utilizzare un sostegno di enti appartenenti ad una ontologia regionale quali gli elementi tracciabili con riga e compasso (rette e cerchi).

Nello stesso periodo, III° secolo a.C., altri trattati presentano la stessa struttura, anche se di respiro un po' più ristretto, si pensi al libro *Sull'equilibrio delle figure piane* di Archimede¹⁰, dove vengono sviluppate la teoria delle leve e la ricerca del baricentro di figure piane con un impianto ipotetico-deduttivo il cui fine è la costruzione di macchine semplici con vantaggio meccanico stabilito dal modello matematico.

In Archimede è ben chiaro non solo lo stretto legame tra geometria (modello matematico) e meccanica, ma anche tra meccanica e matematica. Con Euclide ed Archimede possiamo affermare che nasce un robusto metodo tecnico-scientifico che si basa su 3 caratteristiche essenziali:

- a) Definizione di enti astratti
- b) Costruzione di una teoria ipotetico-deduttiva (modello matematico con impianto logico)
- c) Leggi di corrispondenza con la realtà materiale.

Tale metodo consente: progettazione di macchine → tecnica
studio e previsione dei fenomeni fisici → scienze esatte

Nel Seicento Leibniz dette avvio alla progettazione di un dispositivo meccanico capace di eseguire calcoli sui concetti, purtroppo tale macchina presentava capacità molto limitate a causa di un modello matematico non adeguato.

3. L'ideale di un linguaggio che possa esprimere il pensiero

Il movimento dell'Empirismo è inaugurato dall'interrogativo: "Che cosa posso sapere?" che apre il *Saggio sull'intelletto umano* di John Locke ed è caratterizzato dal motto "Non c'è nulla nell'intelletto, che non fosse già nei sensi". David Hume chiarì ulteriormente il concetto proponendo quello che oggi è noto come principio di induzione: le regole del conoscere sono dedotte dall'esperienza attraverso ripetute associazioni tra i loro elementi (principio di causalità). Successivamente Rudolf Carnap (Positivismo logico) nel suo libro *La struttura logica del mondo*¹¹ definì un'esplicita procedura computazionale per estrarre conoscenza dall'esperienza.

Il Positivismo logico sostiene che tutta la conoscenza può essere espressa da teorie collegate ad enunciati osservativi, gli altri enunciati non sono falsi ma privi di senso. Sullo sfondo delle tesi neoempiriche è facile intravedere le conquiste che le scienze ottengono alla fine dell'Ottocento e nei primi decenni del Novecento, specie in campo fisico-chimico e biologico, dove le nuove teorie fisiche della relatività e della struttura dell'atomo, e la teoria dell'evoluzione segnano una netta frattura con il paradigma della meccanica newtoniana. Queste teorie riorientano le ricerche filosofiche e il manifesto del Circolo di Vienna, "La concezione scientifica del mondo", espone i temi fondamentali di questo nuovo orientamento nei seguenti punti: il rifiuto di ogni metafisica, compreso anche il trascendentale kantiano, il richiamo alla verifica sperimentale come criterio di verità delle proposizioni scientifiche, l'assunzione della logica e della matematica come modello di linguaggio idoneo alle scienze. Lo studio delle relazioni formali del linguaggio viene considerato come lo studio di relazioni tra segni. Per il Circolo

¹⁰ Archimede, *op. cit.*

¹¹ R. Carnap, *La struttura logica del mondo*, a cura di E. Severino, Fabbri Editore, Milano 1966.

di Vienna e anche per lo stesso Ludwig Wittgenstein, le proposizioni della logica non possono essere né verificate né confutate dall'esperienza, ma esse hanno il compito di formare l'ossatura del linguaggio delle scienze. La metafisica è in errore quando pretende che il solo pensiero, senza fondarsi sull'esperienza empirica, possa produrre conoscenza. Anche Immanuel Kant, secondo i neoempiristi, sbaglia affermando che la pura ragione può condurre a nuove conoscenze. Tuttavia, la riflessione epistemologica impostata dall'empirismo logico sulla sintassi e la semantica dei linguaggi scientifici investe le scienze logico-matematiche e con le ricerche di Kurt Gödel, Alfred Tarski e Alan Turing chiarì le problematiche dei linguaggi artificiali capaci di elaborare informazioni e strutturare complesse banche dati relazionali. In questa direzione si è aperto un fecondo collegamento tra le neuroscienze e le scienze informatiche che si occupano dei linguaggi di comunicazione tra macchina e macchina e tra macchina e uomo.

Uno dei temi più importanti del movimento neoempirista è stato il concetto di significanza empirica, secondo cui un enunciato che non sia analitico, ha significato solo se è verificabile, ossia se i suoi predicati sono osservativi. Questo tema ha sollevato una serie di problemi che i suoi sostenitori hanno dovuto affrontare non ultimo, ma il più grave, se è possibile una verifica assoluta. Chiaramente nel dominio delle scienze la verifica assoluta non è mai possibile e tutte le proposte di rendere più flessibile il criterio di verifica sono fallite.

Per l'autore, il merito più importante del Positivismo logico è racchiuso nell'articolo di Carnap del 1932 "Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio"¹² dove il filosofo neoempirista, nella prima parte del saggio, chiarisce le condizioni a cui devono sottostare, secondo il criterio di significanza empirica, gli asserti significanti: tutte le parole che ricorrono in una proposizione elementare devono essere definite in modo chiaro e devono avere significato osservativo o convenzionale; tutte le parole devono inoltre combinarsi in modo logicamente coerente. Questo studio ha aperto le porte allo sviluppo, nel settore dell'ingegneria ontologica, dei linguaggi di rappresentazione.

4. Linguaggi di rappresentazione

In questo paragrafo tratteremo la natura dei linguaggi di rappresentazione e la discussione ci spingerà a sviluppare il calcolo proposizionale che rappresenta un linguaggio dichiarativo molto semplice. Esamineremo in generale altri linguaggi per capire i loro punti di forza e le loro debolezze. I linguaggi di programmazione per computer, quali C++ o PHP¹³, sono la categoria di linguaggi formali i cui programmi rappresentano solo processi computazionali. Le strutture di conoscenza al loro interno (banche dati) possono rappresentare fatti del mondo. Quello che normalmente manca ai linguaggi di programmazione di uso comune è un meccanismo che consenta di derivare conoscenza da altra conoscenza, ogni aggiornamento alla struttura di conoscenza iniziale deve essere fatta dagli esseri umani esperti in quel dominio. Questo approccio si chiama "procedurale" e si pone in contrasto con la natura dichiarativa del linguaggio naturale, che separa nettamente le strutture di conoscenza dall'inferenza e quest'ultima rimane del tutto indipendente dal dominio.

La logica proposizionale, che svilupperemo successivamente, è un linguaggio dichiarativo perché la sua semantica è basata su una corrispondenza che collega le formule e i mondi possibili ed inoltre l'uso di alcuni connettivi logici lo rendono sufficientemente espressivo da gestire ambienti parzialmente osservabili.

Inoltre la logica proposizionale ha un'altra caratteristica tipica dei linguaggi di rappresentazione, la "composizionalità", ossia il significato di una formula è una funzione del significato delle sue parti. Purtroppo, la logica proposizionale non ha la potenza espressiva per scalare

¹² R. Carnap, *Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio*, in *Il neoempirismo*, a curadi A. Pasquinelli, UTET, Torino 1969.

¹³ Acronimo di Hypertext Preprocessor.

ambienti complessi con molti oggetti in modo conciso. Il calcolo proposizionale per ambienti complessi e/o con molti oggetti conduce a formule o a funzioni che diventano ingestibili, tali situazioni vengono definite esplosioni combinatorie. Al contrario, i linguaggi naturali come l'italiano o il tedesco, sono molto espressivi e infatti siamo riusciti a scrivere questo saggio in un linguaggio naturale e laddove non vi è chiarezza è dovuto esclusivamente alle idee dell'autore e non al linguaggio o al lettore.

Una lunga tradizione di studi che affonda le proprie radici nella filosofia, considera quello naturale essenzialmente un linguaggio di rappresentazione della conoscenza, ma nella visione moderna il linguaggio naturale ha più scopi e quello più importante non è la rappresentazione della conoscenza, bensì l'utilizzo come mezzo di comunicazione. Il significato di una frase, ossia il suo grado di verità, dipende non solo dal suo contenuto ma anche (e a volte soprattutto) dal contesto in cui è stata pronunciata: chiaramente nessun essere umano ha nella propria base di conoscenza una frase del tipo "Attenzione!" senza memorizzare anche una rappresentazione del contesto il più delle volte in un altro linguaggio di rappresentazione non in codice ma analogico. Questo aspetto ha creato il difetto principale dei linguaggi naturali: l'ambiguità, causa principale di molte difficoltà di ragionamento.

5. Logica proposizionale

I filosofi, Leibniz in testa, hanno studiato la maggior parte dei problemi connessi all'IA, ma la progettazione di agenti razionali richiede un livello superiore del modello matematico in due aree fondamentali: la logica e la computazione.

Come abbiamo detto la logica formale nasce nell'antica Grecia, riceve un forte impulso ad opera di Leibniz, ma il suo sviluppo matematico iniziò nel XIX secolo ad opera di George Boole. Boole sviluppò una teoria ipotetico-deduttiva della logica formale modellata sulla classica algebra dei numeri reali, definendo un'algebra e un sostegno con enti a due valori. I cinque connettivi logici della scuola di Megara li postula come regole di inferenza base valide senza dimostrazione e una di esse è la potentissima regola che oggi chiamiamo: "modus ponens". Le "tavole della verità"¹⁴ degli stoici sono sostituiti da operatori logici binari OR, EX-OR¹⁵ e AND e da un operatore unario di riflessione logica NOT che trasforma l'ente nel suo opposto speculare e dall'operatore di implicazione $P \rightarrow Q$, ossia la verità di P implica necessariamente la verità di Q. A partire dai cinque postulati e da alcune proprietà formali (associativa e commutativa) Boole deriva un buon numero di altre regole applicando tra l'altro il teorema di deduzione e definendo il concetto di dimostrazione logica in modo molto più chiaro dei greci e dello stesso Leibniz.

Benché la logica di Boole non riuscisse ancora ad esprimere tutta la potenza del calcolo proposizionale moderno, gli era abbastanza vicina perché altri matematici potessero riempire le poche lacune rimaste¹⁶.

Tale impianto, detto algebra di Boole, risulta essere un gruppo sia rispetto all'operatore OR che all'operatore AND ed è alla base della progettazione dei computer moderni. Tale algebra ha il pregio di poter essere applicata non solo alle proposizioni atomiche vere o false (il sostegno) ma ad enti concreti quali relé e transistor, fornendo così un potente modello matematico per la progettazione di macchine logiche combinatorie (senza memoria). Successivamente l'algebra di Boole si arricchisce di procedure per lo sviluppo di un modello logico-matematico sequenziale, ossia con memoria attraverso alcuni componenti chiamati registri. La logica sequenziale è alla base della progettazione di agenti razionali basati su circuiti in cui le proposi-

¹⁴ Gli stoici, in realtà, hanno introdotto delle tabelle di verità per i cinque connettivi logici differenti dalle moderne tavole. Tale tabelle sono dovute a Filone di Megara.

¹⁵ Diminutivodi: *Exclusive Or*.

¹⁶ G. Frege (1879), *Begriffsschrift* e più tardi da A. Horn (1951), «Journal of symbolic logic», 16, 14-21.

zioni sono rappresentate da bit memorizzati in registri e aggiornati secondo le regole di propagazione dei segnali tipica dei circuiti logici.

Gli esseri umani pensano poiché posseggono delle basi di conoscenza costituite da oggetti, relazioni e funzioni su cui ci ragionano sopra. Nell'introduzione abbiamo detto che in un agente razionale le basi di conoscenza sono costituite da formule espresse in un determinato linguaggio formale di rappresentazione definito da una sintassi e da una semantica. Le regole della sintassi del linguaggio specificano quali formule sono ben formate, mentre la semantica fa riferimento al significato delle formule. L'algebra di Boole o logica proposizionale moderna avendo le regole di inferenza completamente indipendenti dal dominio è un linguaggio di rappresentazione, la cui semantica definisce la verità delle formule rispetto a ogni mondo possibile. La sintassi è analoga a quella dei numeri reali, l'unica differenza risiede nella definizione del simbolo del connettivo EX-OR, del dominio espresso da lettere maiuscole e dall'azione dell'operatore NOT. Gli agenti razionali costruiti sulla base del linguaggio proposizionale hanno parecchi punti di debolezza, primo fra tutti esso è un linguaggio troppo poco potente per rappresentare la conoscenza di ambienti complessi in modo conciso.

Gottlob Frege estese la logica proposizionale a oggetti e relazioni, creando la logica del 1° ordine, che è molto più espressiva per rappresentare buona parte della nostra conoscenza e capace di scalare ambienti complessi¹⁷. La sua importanza nei campi della matematica e dell'AI deriva dal fatto che tali discipline possono essere pensate come attività che riguardano oggetti e le relazioni che li collegano e, in effetti, anche gran parte dell'attività umana può essere pensata in questo modo. La logica del primo ordine può anche esprimere fatti che riguardano alcuni o tutti gli oggetti di una categoria attraverso i quantificatori assenti nella logica proposizionale. La differenza tra la logica di Boole e la logica del 1° ordine, oltre ai quantificatori, risiede anche nell'impegno ontologico dei due linguaggi, ossia sulla natura della realtà rappresentante il sostegno. La logica proposizionale, semanticamente, dà per scontato che i fatti siano veri (V) oppure falsi (F), la logica di Frege accoglie ulteriori ipotesi e in particolare che il mondo consista di oggetti connessi da relazioni che possono essere verificate.

Nel XIX secolo la logica del 1° ordine viene utilizzata per dare delle solide basi alla matematica, poiché la geometria fino ad allora assunta come modello di verità assoluta, veniva messa in crisi dalla scoperta delle geometrie non euclidee. Tali teorie risultarono coerenti nonostante negassero il V postulato di Euclide. Questo ha messo in evidenza che non esistono principi (assiomi) in cui la verità è intrinseca al principio stesso e pertanto una verità universale. Ad accentuare questa crisi intervenne anche il crollo di alcuni principi comuni, così chiamati da Aristotele perché comuni a tutte le scienze, dovuto alla teoria degli insiemi ed alla dimostrazione dei diversi tipi di infinito ad opera di Cantor.

Per uscire da questa crisi, alcuni matematici, tra cui David Hilbert, lanciarono un programma per creare un sistema formale, analogo alla logica di Frege, che stia alla base di tutta la matematica e dimostri unicamente che il processo di assiomatizzazione sia coerente (non ha contraddizioni) e completo (non lascia verità non dimostrabili). Dal punto di vista filosofico, la *vera conoscenza* non risiede più nei principi che stanno alla base di una teoria né che questi siano evidenti né che siano corrispondenti alla realtà fisica, ma una teoria è vera se consistente (coerente e completa).

Tuttavia il proposito lanciato da Hilbert per creare un sistema assiomatico che potesse fondare la matematica andò in frantumi quando Gödel, con il suo famoso discorso "Sulle proposizioni indecidibili dei *Principia Mathematica*" dimostrò che qualsiasi sistema assiomatico, capace di gestire l'aritmetica, è per sua natura incompleto.

¹⁷ Gottlob Frege, *Logica ed aritmetica*, a cura di Ludovico Geymonat e Corrado Mangione, Boringhieri, Torino, 1983.

La disputa tra logicisti e formalisti è intimamente legata ad alcune posizioni filosofiche di Carnap che nel saggio *La sintassi logica del linguaggio* (1934), avvia uno studio rigoroso sulla sintassi dei linguaggi formali. Essa viene identificata da un lato con l'insieme delle formule che regolano la struttura degli enunciati e dall'altro, con le regole di inferenza che permettono di derivare dagli enunciati di partenza altri enunciati, indipendentemente dal dominio in cui operano.

La struttura di un enunciato contiene di norma: nomi individuali (a,b,c,...) e predicati ($p_1, p_2, p_3, \dots$); gli operatori logici (NOT, AND, OR, IF... THEN, EX-NOR¹⁸) e variabili individuali (x, y, z, ...). La sintassi anche definisce le regole di inferenza per dedurre da "formule ben formate" (fbf) altre fbf del linguaggio. In altri termini, la sintassi definisce il concetto di dimostrazione in modo rigoroso stabilendo il grado di verità di una proposizione attraverso la successione finita di fbf tale che ogni fbf è o un assioma o un teorema.

Dal punto di vista sintattico la logica predicativa del 1° ordine è completa (Gödel 1930), mentre sono esclusivamente le teorie che inglobano l'aritmetica incomplete (1°teorema di incompletezza, Gödel 1931).

Il 2° teorema della *incompletezza* stabilisce che nessun sistema coerente può essere utilizzato per dimostrare la sua coerenza¹⁹.

La teoria di Gödel spinse un matematico inglese, Alan Turing, ad analizzare il problema della decisione, ovvero dimostrare l'esistenza di un algoritmo che all'interno di un sistema formale da un insieme di premesse attraverso la logica del 1° ordine giunge sempre ad una conclusione. Turing dimostrò che un simile algoritmo non esisteva.

Filosofi come John Randolph Lucas (1961) hanno sostenuto che la razionalità delle macchine, essendo sistemi formali, sono fortemente limitati dal teorema di incompletezza.

Se il modello matematico è inconsistente come è possibile progettare un agente razionale?

È possibile progettare agenti razionali poiché il modello matematico che sta alla base dell'unità di controllo di tali agenti è un sistema di logica proposizionale combinatoria-sequenziale e di inferenza statistica, non soggetta al teorema di Gödel.

Bibliografia

Aristotele, *De interpretatione, Analitici primi, Analitici secondi*, a cura di C. A. Viano, UTET, Torino 1974.

G. W. Leibniz, *Corrispondenza con Arnauld, Saggi filosofici e lettere*, a cura di V. Mathieu, Laterza, Bari 1963.

Euclide, *Gli Elementi*, A. Frajese e L. Maccioni, UTET, Torino 1970.

Archimede, *Opere*, a cura di A. Frajese, UTET, Torino 1974.

R. Carnap, *La costruzione logica del mondo*, a cura di E. Severino, UTET, Torino 1997.

G. Boole, *L'analisi matematica della logica*, a cura di M. Mugnai, Bollati-Boringhieri, Torino 1995.

S. Russel-P. Norvig, *Intelligenza Artificiale*, Prentice Hall 2003.

M. Mugnai, *La logica da Leibniz a Frege*, Loescher, Torino 1982.

P. Bolzern-R. Scattolini-N. Schiavoni, *Fondamenti di controlli automatici*, McGraw-Hill 2008.

¹⁸ Diminutivo di *Exclusive Nor*.

¹⁹ C. Cellucci, *La filosofia della matematica*, Laterza, Roma-Bari, 1967.

R. Carnap, *Meaning e necessity. A study in semantic and modal logic*, University of Chicago Press, Chicago and London 1947.

PROGETTO GIOVANI PENSATORI

PROGETTO DIVENTA CIÒ CHE SEI – SEMINARIO DI APPROFONDIMENTO

Seconda parte

Stefania Barile

PREMESSA: DAI CONTENUTI DELLA PRIMA CONFERENZA UNA RICHIESTA DI APPROFONDIMENTO

La conferenza a due voci¹ con la Prof.ssa Rita Bartolini ha permesso di seguire quest'ordine di interventi:

- parlare di educazione nella società della crisi (Prof.ssa Barile – in chiusura: musica di Ligabue *Il muro del suono* da *Mondovisione* 2013);
- dimostrazione del rapporto indissolubile uomo-educazione nell'ambito dell'antropologia filosofica, co-evoluzionistica e culturale (Prof.ssa Barile);
- l'imitazione a supporto dell'educazione (Prof.ssa Barile – a supporto della differenza tra imitazione occasionale/incidentale e imitazione obbligatoria video estratti dai cartoons: *Il libro della giungla*, *Il re leone*, *La gabbianella e il gatto* e dal film documentario *One life*);
- il primato della Pedagogia (prof.ssa Bartolini – reazione all'impianto antropologico del problema);
- il valore della tensione educativa (prof.ssa Bartolini – il circuito psico-pedagogico a sostegno dell'apprendere);
- il significato dell'apprendere (Prof.ssa Bartolini – l'apprendimento e la formazione del bambino).

Dagli stimoli offerti, sul piano conoscitivo ed esperienziale-autobiografico allo stesso tempo, un gruppo di studenti ha chiesto un approfondimento specifico di alcune tematiche che nel corso della conferenza del 22 gennaio sono state presentate ma non sviluppate in forma dettagliata. In particolare i ragazzi sono stati incuriositi dal riferimento alla teoria della morte della pedagogia, che la Prof.ssa Bartolini ha accennato durante il suo intervento a difesa del primato della Pedagogia, dall'attenzione educativa in un periodo di crisi che interessa la nostra contemporaneità, a cui ho dedicato la premessa del mio intervento iniziale in apertura della conferenza, ed infine dal ruolo delle neuroscienze in ambito educativo, per la complicità

¹ Mi riferisco alla prima conferenza del Progetto *Diventa ciò che sei. Parlare di educabilità ai giovani studenti di Scienze Umane nella società della crisi*, nato in collaborazione con la Prof.ssa Rita Bartolini dell'Università Bicocca di Milano, presentata nell'Aula Magna dei Licei Manzoni di Varese davanti ad un centinaio di alunni delle classi Quarte del Liceo delle Scienze Umane e delle classi Quinte del Liceo Sociopsicopedagogico (sperimentazione Brocca). Gli obiettivi del Progetto riguardano nello specifico la valorizzazione della specificità delle Scienze Umane nella realtà formativa della persona; la valorizzazione dell'intervento della pedagogia clinica a scuola (e in famiglia); il potenziamento delle aree metacognitive (motivazione, consapevolezza del sé, gestione emozionale, adattamento) responsabili di un apprendimento significativo e dello sviluppo di un pensiero critico. La conferenza a due voci inoltre ha la caratteristica di profilarsi come un dialogo e non come una lezione frontale. Pertanto la percezione che ne hanno gli ascoltatori è quella di uno scambio di conoscenze e di esperienze con un linguaggio non rigidamente accademico, ma accessibile agli studenti delle classi terminali dei licei ad indirizzo sociopsicopedagogico.

nell'attività di ricerca tra antropologia, filosofia, neurofisiologia, neurobiologia, anatomia e ricaduta culturale.

I contenuti del Seminario di approfondimento² che qui sono relazionati vengono rappresentati dalle seguenti tematiche:

- La Pedagogia è morta? Fare Pedagogia nella crisi (Prof.ssa Bartolini)
- Come siamo? La scoperta dei neuroni specchio e l'apprendimento (Prof.ssa Barile).

ANNI NOVANTA: LA SVOLTA?

Per offrire uno scenario teorico chiaro ed esauriente talvolta è opportuno ricorrere all'ausilio della memoria storica degli anni che hanno assistito all'ideazione di particolari progetti o alla compiuta realizzazione degli stessi. Ripensando a quel periodo mi sentirei di affermare che senza quegli opulenti ma allo stesso tempo problematici e complessi anni Novanta, nati sulla scorta degli spensierati ed eclettici anni Ottanta, non avremmo avuto importanti riflessioni in fatto di educazione e scienza sociale. Per questo proprio per maggiore incisività propongo una contrapposizione netta tra i contenuti che porta la tradizione degli anni Ottanta, che poco avevano prodotto di straordinariamente innovativo e che molto avevano condotto per forza d'inerzia sia in generale in ambito sociale che nello specifico in quello che riguardava l'educazione scolastica, e le nuove proposte degli anni Novanta. Pertanto sulla scia della tradizione ciò a cui si assiste è la specializzazione dell'insegnamento a partire dalla Scuola elementare (L.104/85³: avvio della modularizzazione dell'insegnamento), sull'antica eredità strutturalista ed epistemologico-genetica di Bruner e Piaget che dalla fine degli anni Cinquanta⁴ aveva

² Il Seminario di approfondimento è stato proposto a Villa Toeplitz di Varese, sede universitaria del Dipartimento di Scienze della Comunicazione e del Centro Insubrico Internazionale per gli studi su Preti e Cattaneo (Dir. Scientifico Prof. Fabio Minazzi) ed inserito nelle attività del Progetto Giovani Pensatori in collaborazione con l'Università dell'Insubria.

³ Con il D.P.R. n.104 del 12 febbraio 1985, che istituisce i nuovi programmi per la scuola elementare, si presentano elementi interessanti: l'individualizzazione dell'insegnamento in un modello di scuola caratterizzato dalla collegialità, dalla professionalità docente, dalla programmazione e dalla sperimentazione, e dal recupero e dall'inserimento degli alunni in situazione di handicap. Si fa riferimento a un ideale di *bambino della ragione*, che si contrappone a quello di *bambino del sentimento e della fantasia* della tradizione idealistica e il profilo dell'alunno accentua la dimensione cognitiva dello sviluppo delle competenze. Anche se da una prima lettura il testo normativo manifesta un carattere enciclopedizzante, soprattutto con il riferimento al compito specifico inteso nella prima alfabetizzazione culturale come acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio a un primo livello di padronanza mediante un intervento intenzionale e sistematico che si configura come organizzazione e arricchimento di un ambiente per l'apprendimento, Cesare Scurati cerca di rilevarne *i primi sviluppi in direzione organica dell'uso dell'intelligenza strumentata (alfabetizzata) e sostenuta da una guida consapevole e sicura (istruita)* [...] *L'apprendimento cognitivo è ciò che la scuola deve promuovere come suo compito specifico, ma non al di fuori né contro le regole della significatività e della accentuabilità umana e psicologica* [...] *Essa (la scuola) è sempre anche un luogo di interazioni significative tra le persone. Quindi la scuola come apparato istruisce e come esperienza educa: che non si possano distaccare (se non per analisi concettuale successiva) l'uno dall'altro questi due aspetti, entrambi costitutivi di un medesimo atto vitale, fa parte del patrimonio più immediatamente significativo di chiunque sia di scuola*. Cit. da Cesare Scurati, *La nuova scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1986, pp.13-16.

⁴ Nel '59 con la Conferenza di Woods Hole il processo di revisione era ormai, nelle sue linee generali, compiuto. All'attivismo subentrava lo strutturalismo, a Dewey succedevano Piaget e Bruner come pensatori-guida, alla socializzazione come fine dell'educazione si sostituiva l'apprendimento e la trasmissione della cultura, in senso specialistico, differenziata in saperi diversi, in tecniche e logiche diverse, in diverse tradizioni [...] l'accento veniva posto in modo univoco sull'apprendimento e sulla conoscenza, soprattutto scientifica, venendo a ridefinire il ruolo della scuola (legata alla trasmissione culturale, ovvero dei saperi specializzati e organizzati) e i contenuti dell'insegnamento (da ricollegare alle materie, formalmente con-

monopolizzato prima gli Stati Uniti e poi l'Europa intera. Una corsa sfrenata per dimostrare quanto i più piccoli riuscivano ad apprendere se inseriti in un contesto nei limiti del possibile adeguato alle loro capacità, naturalmente cognitive, e stimolante al punto giusto per non eccedere nelle aspettative e nelle pretese di strutturare la loro mente come una straordinaria macchina da guerra dell'apprendimento, anche se in realtà in America già era stato avviato un serio lavoro sulla precocizzazione degli apprendimenti⁵. Un altro elemento della tradizione è la teoria della localizzazione cerebrale⁶ per cui azione, percezione e comprensione appartenevano ad aree distinte del cervello. Tra le novità invece immediatamente nel 1990 si leggeva, meglio si studiava appassionatamente, il testo di Riccardo Massa che oscurava i manuali di storia della pedagogia fino ad allora prodotti intitolato *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*⁷ nel quale già si evidenziavano alcuni interessi specifici del bravo e stimato professore dell'Università degli Studi di Milano sul significato di formazione e sulla relazione educativa che poi avrebbe visto la nascita della clinica della formazione. Un'altra importante notizia arrivava dal fronte dell'immigrazione: tra la metà degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta bambini di ogni età riempiono le scuole dell'infanzia (allora ancora scuole materne) e le scuole primarie (allora ancora scuole elementari) dei più grandi centri urbani italiani e qualche esperto di pedagogia e straordinariamente disponibile a ripensare finalmente il modo di fare

siderate). Cit. da Franco Cambi, Paolo Federighi, Paolo Orefice, *Ricerca didattica e didattiche disciplinari*, in AA.VV., *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp.447-451.

⁵ Negli anni Sessanta si affermarono due concezioni nuove dello sviluppo e dell'educazione: da un lato l'idea del 'bambino competente', introdotta e appoggiata da alcuni autorevoli psicologi dello sviluppo americani (Jerome Bruner, J.McV. Hunt, Benjamin Bloom), dall'altro l'idea del 'prima è meglio' maturata negli Stati Uniti a seguito dell'applicazione dei programmi Head Start, finalizzati ad assicurare ai bambini delle classi meno abbienti un precoce recupero dello svantaggio socio-culturale prima dell'ingresso nella scuola elementare, dove questo svantaggio avrebbe determinato inevitabilmente un destino di insuccessi scolastici. Queste concezioni, per quanto in sé giuste e ragionevoli (anche perché contrastavano la vecchia visione del bambino come essere immaturo e incompetente, bisognoso soltanto di cure e protezione), sono state ben presto radicalizzate dai mezzi d'informazione e dalla cultura della classe media fino ad avallare una forte tendenza all'accelerazione forzata delle tappe di sviluppo soprattutto in campo intellettuale e accademico. Cit. da Luigia Camaioni, Introduzione, a D. Elkind, *Educazione e diseducazione*, Il Mulino, Bologna 1991, pp.9-13.

⁶ Tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento il modello dominante relativo alla struttura cerebrale era offerto dalla ricerca del neuroanatomista Franz Joseph Gall (1758.1828). Egli ipotizzò che la corteccia cerebrale fosse suddivisa in zone corrispondenti alle 27 facoltà mentali riconosciute allora (tra le quali la memoria, la fede, la speranza, l'amore romantico...). Curiosa risultava la teoria che a un maggiore sviluppo fisico della zona corticale corrispondesse un maggiore sviluppo della facoltà ad essa corrispondente. Sosteneva dunque l'ipotesi che processi mentali avessero una radice biologica e si originassero nel cervello. Gall si schierò contro il dualismo cartesiano che dominava all'epoca con la teoria della scissione tra mente e corpo, secondo la quale la mente era un'entità spirituale non conoscibile, né investigabile. A Gall si oppose Pierre Jean Marie Flourens (1794-1867) con la sua teoria dell'unica facoltà: seguendo le sue ricerche egli giunse alla conclusione che il cervello fosse un organo indifferenziato e pertanto non presentasse molteplici facoltà, ma soltanto una. Una prima svolta nello studio relativo alla localizzazione cerebrale si ebbe con le scoperte di Broca e di Wernicke nell'ambito rispettivamente della produzione e della comprensione del linguaggio che ipotizzarono le diverse specializzazioni (differenti funzioni in differenti aree cerebrali: lobi frontali, parietali, temporali e occipitali) dei due emisferi cerebrali (sinistro e destro). A questo punto dello studio il cervello risulta statico per la struttura fissa e unitaria che evidenzia negli esperimenti. Si dovrà attendere la seconda metà del Novecento per l'indagine intorno all'idea che il cervello è sufficientemente plastico da potersi riorganizzare anche in età adulta.

⁷ Riccardo Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Bari 1990.

Una sintesi chiara e organica del sapere educativo e della sua storia in una dignitosa restituzione della pedagogia e della sua immagine alla cultura contemporanea. Vengono trattati interessanti tematiche quali la ricerca educativa, la storia della pedagogia e delle istituzioni educative, la filosofia, la psicologia e la sociologia dell'educazione, gli aspetti tecnici e metodologici e lo statuto epistemologico.

scuola, come Duccio Demetrio e Graziella Favaro⁸, avvia lo studio della didattica dell'integrazione. Ed un'ennesima novità giungeva dall'Università di Parma nel Dipartimento di Neurologia coordinato dal Prof. Giacomo Rizzolatti che con il suo gruppo di ricercatori⁹ nel 1992 scopriva i neuroni specchio e dopo quasi cinquant'anni dimostrava i limiti di una teoria storica e inossidabile, almeno fino ad allora, come quella della localizzazione cerebrale.

PERCHÉ LA NEUROSCIENZA?

Per comprendere la qualità dell'intervento della neuroscienza nell'ambito delle scienze umane, è opportuno definirne l'entità. Neuroscienze sono definite tutte quelle discipline che nascono dalla confluenza di diverse discipline classiche (biologia, neurofisiologia, neurobiologia) e che, incrociando lo studio delle lesioni cerebrali, la neurologia, e le tecniche della psicologia cognitiva, le indagini permesse dalle tecniche di *brain imaging*¹⁰, l'etologia e la riflessione filosofica hanno permesso di indagare sul funzionamento cerebrale dell'essere umano vivo e vitale¹¹. E, come è facilmente immaginabile, non nascono negli anni Novanta¹², ma in quel par-

⁸ Sono autori di *Immigrazione pedagogia interculturale*, Franco Angeli, Firenze 1992 e di *Bambini e stranieri a Firenze*, Franco Angeli, Firenze 1997. Le loro riflessioni in fatto di immigrazione vengono diffuse a seguito dell'emanazione della legge Martelli (Claudio Martelli era Ministro guardasigilli del governo Craxi) del 28 febbraio 1990 n. 39 che convertiva in legge il decreto legge 30 dicembre 1989 n. 416. Questa legge venne emanata con lo scopo di regolare organicamente l'immigrazione, ridefinire lo status di rifugiato, introdurre la programmazione dei flussi dall'estero, precisare le modalità di ingresso e respingimento alla frontiera e il soggiorno in Italia. Sicuramente essa aveva aperto i nostri confini nazionali promuovendo il ricongiungimento familiare per i lavoratori extracomunitari ufficialmente già inseriti nel nostro Paese. La legge Martelli conteneva 13 disposizioni che trattavano in modo generale la materia, successivamente abrogate dalla successiva Legge Turco-Napolitano del 1998.

⁹ Il team di ricercatori dell'Università di Parma, guidato dal Prof. Rizzolatti, era composto da L. Fadiga, L. Fogassi, V. Gallese e G. di Pellegrino.

¹⁰ Le tecniche di *brain imaging* o di *neuroimaging* funzionale sono tecnologie di neuroimmagine in grado di misurare il metabolismo cerebrale nell'analisi e nello studio della relazione tra l'attività di determinate aree cerebrali e specifiche funzioni cerebrali. Vengono utilizzate nelle neuroscienze cognitive e in neuropsicologia anche per la clinica e la diagnostica neurologica per lo studio delle alterazioni encefaliche a seguito di patologie traumatiche, oncologiche, vascolari e neurodegenerative. Le tecniche più utilizzate sono: la Tomografia ad emissione di positroni (PET), la Risonanza magnetica funzionale (fMRI), l'Elettroencefalogramma multicanale (EEG), la SPECT, la Magnetoencefalografia (MEG) e la spettroscopia ad infrarossi (NIRSI). PET, fMRI, NIRSI e SPECT misurano i cambiamenti nel flusso ematico locale, legato all'aumento di attività cellulare e quindi neuronale. Questi cambiamenti di flusso sono definiti come regioni di attivazione. Le aree del cervello che sono attivate quando il soggetto compie un determinato compito svolgono un ruolo chiave nella comprensione tra comportamento, emozioni, funzioni cognitive e substrato neuronale.

¹¹ La definizione di *neuroscienze* è tratta da Bianca Gallo, *Neuroscienze e apprendimento*, Simone SpA, 2003, pp. 8-9.

¹² Nella seconda metà del Novecento viene formulata l'idea che il cervello sia sufficientemente plastico da potersi riorganizzare anche in età adulta. Seguendo questa riflessione i segnali sensoriali possono essere elaborati in aree diverse da quella ad essi destinata. Nonostante il cervello perda ogni giorno 100mila neuroni di grandi dimensioni, quelli di piccole dimensioni aumentano e anche se si assiste ad una riduzione della plasticità, non si pensa che questa limitazione possa condizionare anche le funzioni cognitive. Da queste ricerche si rivela un cervello non cablato con circuiti neuronali fissi e immutabili. La rete sinaptica cerebrale e le strutture correlate, inclusa la corteccia cerebrale, si riorganizzano attivamente attraverso l'esperienza e la pratica. Si parla di neuroplasticità correlata a una neurogenesi, ossia i neuroni danneggiati possono essere sostituiti da cellule staminali (cellule non specializzate e capaci di trasformarsi in qualunque tipo di cellula). Queste si riproducono dando origine a copie esatte di se stesse in modo continuo e senza segni d'invecchiamento e questo processo si protrae per tutta la vita dell'individuo. Verso la fine degli anni Settanta Gerald Edelman propone un modello evolutivistico (darwinismo neuronale o teoria della selezione dei gruppi neuronali) per cui le mappe cerebrali non sono completamente predeterminate a livello genetico, ma dipendono anche dall'esperienza individuale e

tiolare momento contribuiscono a superare la crisi in cui i saperi psico-pedagogici sembravano drammaticamente invischiati, sostenendo tesi fondate assiomaticamente e caratterizzate da discussioni sterili¹³. La neuroscienza, partendo da assunti fondanti e chiari¹⁴ e fornendo informazioni sempre più fini e precise sui meccanismi fisiologici su cui si basano i processi mentali attraverso le nuove tecniche d'indagine neurologica, ha favorito un progresso nella comprensione del funzionamento cerebrale ed ha comportato una rivoluzione nella comprensione dei processi di apprendimento e di insegnamento. Se tutti i processi mentali vengono correlati a processi cerebrali, la mente risulta costituita da una serie di azioni compiute da un organismo, dotato di cervello, nel momento in cui interagisce con l'ambiente. Le azioni potrebbero identificarsi con comportamenti semplici (mangiare, camminare, afferrare, lanciare) e con attività cognitive complesse (pensiero astratto, linguaggio, arte). L'apprendimento quindi viene definito in questo ambito come l'attività cerebrale di organismi che interagiscono in un ambiente. Inoltre attraverso la sintesi proteica i geni strutturano le interconnessioni dei neuroni ed il funzionamento dei neuroni stessi e le combinazioni di geni condizionano l'attività mentale che a sua volta plasma il cervello modificando l'espressione dei geni e dunque il funzionamen-

dall'interazione con l'ambiente. In questo modo è possibile assistere al manifestarsi di una selezione a livello della specie e di una selezione a livello funzionale ed anatomico che presenta neuroni capaci di organizzarsi e aggregarsi a seconda del loro effettivo utilizzo e la selezione si attua su gruppi di neuroni (reti neurali) che ridefiniscono la loro struttura attraverso l'esperienza secondo la plasticità sinaptica. In Giappone per esempio per mantenere il cervello nella sua piena funzionalità si attua la Learning Therapy che propone l'apprendimento di cose nuove e lo svolgimento di attività con richiesta di attenzione e concentrazione specifiche. Per ulteriori approfondimenti si consiglia la lettura del saggio di Eleonora Guglielman, *Le basi neurofisiologiche dell'apprendimento permanente*, 2008.

¹³ Un esempio dell'effettiva difficoltà nel procedere ad una visione integrata dei saperi psico-pedagogici, che meglio permetta di fare delle scelte tra modelli, viene offerto da Bruner il 15.09.1996 durante un suo intervento alla Growing Mind Conference in occasione del Joint Meeting nel quale egli imposta la sua relazione sulla necessità di evitare eccessive semplificazioni. Nel mostrare come diversi contributi possano coesistere, ha dato la misura di come, nell'ambito della psicologia dell'apprendimento, questo concetto sia poco chiaro. Bruner mostra come i due modelli elaborati da Piaget (modello individuale) e da Vygotskij (modello sociale) non siano affatto in contraddizione tra loro, ma possano coesistere attraverso un lungo percorso logico, argomentando *ab ovo*, come se alle soglie del XXI secolo si dovesse ricostruire tutto il percorso fatto dall'epistemologia. Riferimento tratto da Bianca Gallo, *Neuroscienze e apprendimento*, Simone SpA, 2003 p.7.

¹⁴ Da *Neuroscience Core Concepts*, pubblicazione online a cura della Society for Neuroscience, il ricercatore Gianpaolo Pegoretti, in *Plasticità della mente*, nella Rivista Comunicazione Filosofica n°27 - 2011 estrapola i seguenti assunti: 1. lo scopo primario delle neuroscienze è capire come i gruppi di neuroni interagiscono per creare il comportamento; 2. il mattone fondamentale che costituisce il sistema nervoso è la singola cellula nervosa, il neurone; 3. le esperienze di vita modificano il sistema nervoso, le differenze individuali, che rendono ciascun individuo diverso da tutti gli altri, sono dovute ad una combinazione di fattori genetici e ambientali; 4. il cervello è il fondamento della mente: intelligenza, pensiero ed emozione emergono dall'attività del cervello, che crea una realtà dotata di senso integrando gli stimoli sensoriali, le emozioni, gli istinti e i ricordi. Le emozioni costituiscono il sistema di giudizio del nostro cervello, esse ci permettono di valutare oggetti ed eventi, si manifestano attraverso i sentimenti, alcuni semplici come la rabbia, altri complessi come l'empatia. Il cervello impara dall'esperienza e fa predizioni riguardo a quali siano le azioni più adatte in risposta a situazioni presenti o future. La coscienza corrisponde ad una normale attività del cervello, consiste nella convergenza tra attenzione e memoria, la sua funzione biologica è monitorare i nostri comportamenti. Per quanto riguarda la cognizione e l'apprendimento, gli esseri umani sono in grado, sfruttando la capacità simbolica del linguaggio, di espandere i limiti della cognizione oltre quelli di qualunque altra specie animale. La cognizione è costituita dai processi attraverso i quali un organismo guadagna conoscenza, o diventa consapevole di eventi o oggetti presenti nel suo ambiente. In altre parole consiste nell'abilità del cervello di modificare le connessioni neurali per affrontare in maniera più efficace nuove circostanze, tale plasticità cerebrale forma la base biologica dell'apprendimento e della memoria.

to dei gruppi di neuroni¹⁵. A questo punto l'apprendimento deriva dall'alterazione dell'espressione genica, attraverso l'alterazione della forza delle connessioni sinaptiche, che cambia gli schemi strutturali di connessione tra i neuroni. Nell'ambito di ricerca delle neuroscienze la cultura, di cui l'apprendere rappresenta l'operazione più manifesta, non esiste in opposizione alla natura o al di fuori di essa, al contrario ne è l'espressione. Negli esseri umani, definiti individui neotenici (rispettando il lessico antropologico) o immaturi (per maggior chiarezza concettuale) per i quali risulta necessario un lungo periodo di adattamento, l'interazione sociale è lo strumento capace di orientare la pressione selettiva operata dall'ambiente. La mente umana è troppo complessa affinché per tentativi ed errori a livello di connessioni sinaptiche si possa ripercorrere l'intera storia delle idee e della cultura, solo grazie alla selezione dettata dall'ambiente sociale è possibile aggregare progressivamente gruppi neuronali in modo che strutturino le mappe neurali proprie delle persone acculturate. Questo progressivo plasmarsi del cervello, e dunque delle memorie, avviene per sviluppo prossimale attraverso continui processi di variazione/selezione. Secondo questa prospettiva Vygotskij aveva colto nel segno: il contesto culturale e storico riorganizza i processi neurobiologici attivando i meccanismi di selezione a livello sinaptico. La selezione avviene sotto forma di potenziamento/depressione di sinapsi, e modifica il cervello costantemente, anche se molto lentamente.

LA SCOPERTA DEI NEURONI SPECCHIO E LA VALENZA NEUROSCIENTIFICA

L'evento che ha avviato la fattiva e proficua collaborazione tra gli studi di anatomia, biologia, neurologia, neurobiologia, neurofisiologia e le scienze umane, proprio sul fronte della problematica relativa all'apprendimento, è accaduto proprio all'inizio degli anni Novanta presso uno dei laboratori di neurologia dell'Università di Parma. Nel 1992 il prof. Giacomo Rizzolatti, responsabile del Dipartimento e del Progetto in atto, e il suo gruppo di ricerca studiavano il cervello dei macachi (una particolare specie di primati) per acquisire qualche informazione aggiuntiva nell'ambito dell'organizzazione cerebrale in relazione al comportamento motorio: da qualche tempo si dedicavano allo studio della corteccia pre-motoria nei macachi, ritenendola molto simile a quella umana, attraverso l'impianto di elettrodi nella corteccia frontale inferiore per studiare i neuroni pre-motori specializzati nel controllo dei movimenti della mano (raccolgere e manipolare oggetti). Dai numerosi racconti relativi a quello straordinario evento si evince che, mentre uno sperimentatore prese una banana (o altro, essendoci diverse versioni) in un cesto di frutta preparato per gli esperimenti, alcuni neuroni del macaco in esame, che stava guardando la scena, avevano reagito. La rilevazione veniva registrata attraverso il suono della scarica prodotta dal computer collegato agli elettrodi impiantati chirurgicamente nel suo cervello. Ma come poteva accadere se l'animale non si era mosso? Come poteva accadere se fino ad allora si pensava che questi neuroni si attivassero solo per le funzioni motorie? Dopo un primo momento di disorientamento generale in cui si è presupposto anche un difetto o un guasto nella strumentazione, dinanzi alla ripetizione dell'evento come reazione alla vista dell'atto dell'afferrare un oggetto da parte del ricercatore, veniva confermato che quei neuroni

¹⁵ Eric Kandel, premio Nobel per la Medicina nel 2000, formulò dei quesiti sul funzionamento della mente umana in particolare sull'apprendimento e sulla memoria. Decise di avviare la sua ricerca da sistemi nervosi semplici (mollusco *aplysia californica*) nei quali rilevò la modifica precisa e prevedibile nelle connessioni interneuronali nel corso dei processi di abituazione, condizionamento e sensibilizzazione. E notò che la ripetizione attraverso determinati meccanismi riusciva ad innescare una cascata di eventi con esito finale differente dal semplice rinforzo di connessioni fra neuroni già esistenti, bensì la formazione di nuove connessioni. Il processo che porta alla formazione della memoria a lungo termine, diversamente di quello che conduce alla formazione della memoria a breve termine (attivazione di proteine già presenti all'interno delle cellule nervose, fosforilazione, senza l'attivazione di geni), comporta un cambiamento strutturale che corrisponde alla crescita di nuove connessioni sinaptiche tra neuroni sensoriali e neuroni motori (cambiamento nell'espressione genica) che garantiscono forma stabile e autoconservante dei ricordi.

pre-motori non solo codificavano le azioni motorie (e quindi non avrebbero dovuto rispondere a stimoli visivi), ma anche l'osservazione dell'azione e l'intenzione dell'azione, acquisendo così l'appellativo di *neuroni specchio* per la particolare attivazione mostrata con modalità speculare, simulando l'azione osservata. Il gruppo del Prof. Rizzolatti aveva scoperto *che in alcune aree vi sono neuroni che si attivano in relazione non a semplici movimenti, bensì ad atti motori finalizzati (come l'afferrare, il tenere, il manipolare ecc.) e che rispondono selettivamente alle forme e alle dimensioni degli oggetti sia quando stiamo per interagire con essi, sia quando ci limitiamo a osservarli. Questi neuroni appaiono in grado di discriminare l'informazione sensoriale, selezionandola in base alle possibilità d'atto che essa offre indipendentemente dal fatto che tali possibilità vengano concretamente realizzate o meno*¹⁶. È come se i neuroni specchio reagissero non al semplice stimolo in quanto tale (forma, aspetto sensoriale), ma *al significato che esso riveste per il soggetto in azione e reagire a un significato equivale a comprendere. Non c'è dubbio che tale comprensione abbia una natura pragmatica e non determini di per sé alcuna rappresentazione semantica dell'oggetto, in base alla quale esso verrebbe, per esempio, identificato e riconosciuto come una tazzina da caffè e non semplicemente come qualcosa di afferrabile con la mano*¹⁷. La scoperta di neuroni specchio nella scimmia ha suggerito subito l'idea che un sistema di risonanza simile potesse essere presente anche nell'uomo e la prova più convincente si deve ad alcuni studi di stimolazione magnetica transcranica (TMS), una tecnica non invasiva di stimolazione del sistema nervoso¹⁸ capace di evidenziare anche profonde e significative differenze, nelle risposte agli stimoli offerti soprattutto durante l'osservazione di atti intransitivi (non diretti verso un oggetto, a uno scopo), tra macaco e uomo¹⁹. Qui la notevole valenza

¹⁶ Giacomo Rizzolatti - Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006 p. 21.

A lungo si è ritenuto che i fenomeni sensoriali, percettivi e motori fossero ripartiti in aree corticali nettamente distinte: aree sensoriali (localizzate tra i lobi occipitale, centrale e temporale) e aree motorie (lobo frontale posteriore o corteccia frontale agranulare) e, tra le due, aree associative (lobi temporo-parietali). Rispettando questo modello, di localizzante memoria, quando prendiamo qualcosa con la mano il nostro cervello dovrebbe effettuare un insieme di processi organizzati in modo seriale: le informazioni che arrivano alle aree corticali sensoriali sarebbero integrate da quelle associative, che raccolgono le informazioni sensoriali e ne formano precetti oggettuali e spaziali da trasmettere alla corteccia motoria per attivare gli opportuni movimenti. Il sistema motorio avrebbe un ruolo periferico e soltanto esecutivo (vedi i *semiunculus* o *homunculus* rispettivamente di Clinton Woolsey, 1952 e Wilder Penfield 1950 ottenuti dalla stimolazione elettrica della corteccia motoria mediante macroelettrodi posti sulla sua superficie). Dalla scoperta dei neuroni-specchio il sistema motorio non può essere confinato al ruolo di mero esecutore passivo di comandi originati altrove, ma possiede una molteplicità di strutture e di funzioni che permettono la medesima decodifica dai circuiti parieto-frontali in comune con le informazioni sensoriali. Queste riflessioni fanno supporre che certi processi di ordine superiore e attribuiti a sistemi di tipo cognitivo (la percezione, il riconoscimento degli atti altrui, l'imitazione e le stesse forme di comunicazione gestuali o vocali, possano rimandare al sistema motorio e trovare in esso il proprio substrato neurale primario.

¹⁷ Giacomo Rizzolatti - Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006 p.49.

¹⁸ Idem, p.114. Quando uno stimolo magnetico è applicato alla corteccia motoria con un'intensità appropriata si riesce a registrare dei potenziali motori (*motor evoked potentials*, MEP) nei muscoli contralaterali. Luciano Fadiga e colleghi hanno registrato i MEP indotti dalla stimolazione della corteccia motoria sinistra in vari muscoli della mano e del braccio destri di individui cui era stato chiesto di osservare uno sperimentatore mentre afferrava degli oggetti con la mano o compiva gesti apparentemente insignificanti, privi di qualsiasi correlato oggettuale. In entrambi i casi si è riscontrato un aumento selettivo dei MEP nei muscoli attivati dall'esecuzione dei movimenti osservati. Mentre l'incremento dei MEP durante l'osservazione di atti transitivi (diretti verso un oggetto) era coerente con i dati raccolti negli studi sulla scimmia, il loro aumento in occasione dell'osservazione degli atti intransitivi (non diretti verso un oggetto) appariva sorprendente, in quanto i neuroni specchio della scimmia non rispondono alla vista dei movimenti non finalizzati.

¹⁹ Idem p.115. La registrazione dei MEP nei muscoli della mano di soggetti normali che stavano osservando lo sperimentatore compiere i movimenti tipici dell'afferrare ha evidenziato come l'attivazione

neuroscientifica di tale scoperta che a sua volta apre ad ulteriori riflessioni non dichiaratamente neuroscientifiche. Il comportamento dei neuroni delle aree fronto-parietali (riconducibili a un formato comune) riqualifica la percezione come un'implicita preparazione a rispondere e ad agire (Roger Sperry) e ci fornisce *un modo di accedere all'oggetto originale/originario: nel gesto della mano che si dirige verso un oggetto è racchiuso un riferimento all'oggetto come quella cosa molto determinata verso la quale ci proiettiamo, presso la quale anticipatamente siamo*²⁰. Questa scoperta porta ad un inevitabile cambiamento di prospettiva, da un punto di vista teorico, per quanto riguarda la distinzione tra fenomeni motori e fenomeni cognitivi. Non è più possibile analizzare tali fenomeni separatamente; bisogna, invece, considerarli come parti di un meccanismo unitario, in cui il cervello, prima di agire, comprende. Il sistema specchio ha la funzione di riconoscere e comprendere i gesti degli altri, non si limita alla semplice imitazione degli altri; inviando segnali al sistema limbico, il luogo delle origini delle emozioni, i neuroni specchio sembrano essere responsabili di quel senso di empatia che si sviluppa tra gli uomini. La scoperta dei neuroni specchio ricopre un ruolo importantissimo, non solo, per le neuroscienze, ma anche per la psicologia sociale e per la filosofia: la spiegazione dei fenomeni di imitazione o di empatia che fanno parte della vita quotidiana di ogni persona richiamano l'attenzione sul rapporto che l'uomo ha con il mondo e la società che lo circonda, una sorta di dimostrazione scientifica della socialità dell'essere umano. Senza il sistema di neuroni specchio, l'immagine che si avrebbe del mondo esterno sarebbe soltanto una fotografia dell'atteggiamento altrui, non sarebbe possibile ri-conoscere cosa avviene realmente al di fuori del soggetto. Dunque, oggetto della percezione sarebbe non tanto l'immagine di un movimento corporeo, quanto piuttosto l'azione in sé, in tutta la sua complessità, a partire dalle intenzioni che muovono il corpo. Ne deriva che l'azione osservata trova il suo significato all'interno di un ventaglio di possibilità evocate nell'osservatore stesso. Un simile meccanismo permette di catturare l'intenzione del comportamento motorio, condivisa sia dall'agente che dall'osservatore. Nello stesso tempo, la possibilità di percepire e condividere le emozioni degli altri, conferma l'indissolubilità del legame che unisce l'uomo con l'ambiente sociale che lo circonda. La scoperta dei neuroni *mirror* sembra fornire la chiave per la scoperta delle basi neurobiologiche dell'intersoggettività, soprattutto ha dato argomenti alla riflessione morale per interrogarsi sul legame tra questi meccanismi biologici e l'empatia, che, in seguito a questi studi, è tornata ad occupare il ruolo centrale nell'indagine sull'esperienza umana.

VALENZA CULTURALE

Ritornando al pensiero filosofico di Merlau-Ponty risulta significativa, in questo ambito di ricerca, la seguente riflessione: *Non è dato, ma compreso, cioè riaffermato da un atto dell'osservatore. Tutta la difficoltà consiste nel concepire opportunamente questo atto e nel non confonderlo con un'operazione conoscitiva. La comprensione dei gesti è resa possibile dalla reciprocità delle mie intenzioni e dei gesti altrui, dei miei gesti e delle intenzioni leggibili nella condotta altrui. Tutto avviene come se l'intenzione dell'altro abitasse il mio corpo o come se le mie intenzioni abitassero il suo*²¹. Secondo la teoria dei neuroni specchio, l'atto dell'osservare è un atto potenziale²², attivato dall'osservazione dei neuroni specchio in grado di codificare

della corteccia motoria riproduca fedelmente il decorso temporale dei vari momenti osservati – e ciò sembra suggerire che i neuroni specchio dell'uomo siano in grado di codificare tanto lo scopo dell'atto motorio, quanto gli aspetti temporali dei singoli movimenti che lo compongono.

²⁰ Merlau Ponty M. (1945), *La fenomenologia della percezione*, tr.it.a cura di A. Bonomi, il Saggiatore, Milano 1965 p. 195.

²¹ Idem, p. 256.

²² Interessante e prezioso è il suggerimento di Marc Jeannerod che propone un'interpretazione diversa e più sofisticata dei neuroni specchio in un articolo dedicato all'immaginazione di tipo motorio. Atto potenziale a suo parere corrisponde ad una rappresentazione motoria interna e anche a una serie concreta

l'informazione sensoriale in termini motori e di rendere possibile quella reciprocità di atti e di intenzioni che è alla base dell'immediato riconoscimento da parte nostra del significato dei gesti degli altri. La comprensione delle intenzioni altrui non ha qui nulla di teorico, ma si basa sull'automatica selezione di quelle strategie d'azione che secondo il nostro patrimonio motorio risultano più compatibili con la scena osservata. E non appena vediamo qualcuno che compie un atto o una catena d'atti, i suoi movimenti, che lo voglia o meno, acquistano per noi un significato immediato (naturalmente vale anche l'inverso: ogni nostra azione assume un significato immediato per chi la osserva). *Il possesso del sistema dei neuroni specchio e la selettività delle loro risposte determinano uno spazio d'azione condiviso, all'interno del quale ogni atto e ogni catena d'atti, nostri e altrui, appaiono immediatamente iscritti e compresi, senza che ciò richieda alcuna esplicita o deliberata operazione conoscitiva*²³. A parere di un noto regista teatrale come Peter Brook con la scoperta dei neuroni specchio le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre: ogni spettatore rielabora l'esperienza della visione attraverso ciò che sa, ciò che cerca, filtra attraverso la propria autobiografia il proprio stato d'animo. E per acquisire informazione-emozione deve uscire fuori di sé per andare incontro all'altro. Questo è ciò che definiamo empatia e questo è ciò che per secoli ha caratterizzato le platee in tutto il mondo, grazie ad un teatro che ha diffuso storie, intrecci, modelli di comportamento, elaborazioni psicologiche complesse, rivolto a innumerevoli platee che non avrebbero mai potuto leggere un testo, e la vita quotidiana di ogni uomo. Ma il dato più importante sta nel fatto che ciascuno produce il proprio teatro nella propria mente, attraverso lo sguardo (da *theatron*, luogo dello sguardo). Per esemplificare questo profondo significato culturale ho selezionato due brevissime parti del film *Titanic* nella versione del regista James Cameron (con Leonardo di Caprio e Kate Winslet, USA 1997): una che rappresenta la scena del ballo irlandese e l'altra che riprende Jack nell'atto di ritrarre la giovane Rose. In entrambi viene presentato il sistema dei neuroni specchio: in forma esplicita (osservazione, percezione, comprensione, azione) nella prima, con una dinamica implicita la seconda, nella quale l'osservatore del pubblico del seminario vive empaticamente attraverso il luogo dello sguardo profonde emozioni sulla scorta del proprio vissuto esperienziale. Il lavoro dell'attore sarebbe vano se non potesse condividere, al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori, coinvolgendoli in un evento che loro stessi contribuiscono a creare. *Su questa immediata condivisione il teatro avrebbe costruito la propria realtà e la propria giustificazione ed è ad essa che i neuroni specchio con la loro capacità di attivarsi sia quando si compie un'azione in prima persona sia quando la si osserva compiere da altri offrirebbero la base biologica*²⁴.

VALENZA EDUCATIVA

Se i neuroni specchio sono alla base dell'imitazione, è necessario chiarire però il termine imitazione per poi connetterlo alla teoria neuroscientifica rilevandone la valenza apprendimentale ed educativa. Rizzolatti nel suo libro distingue due nozioni di imitazione: una, prodotta dalla psicologia sperimentale, significa replicare un atto; l'altra, derivata dall'etologia, significa apprendere un pattern d'azione nuovo. Se nel primo caso si pone il problema della corrispondenza (come possiamo fare qualcosa che abbiamo visto eseguito da altri?), nel secondo a questo si aggiunge la trasmissione di competenze (visto che tratta di apprendimento). Se riflettiamo sulla prima tipologia, quella della replica di un atto e quindi della problematica della corrispondenza, potremmo riferirci a due modelli teorici: il primo si basa su una netta separazione tra i codici sensoriale e motorio e l'imitazione verrebbe garantita da processi associativi capaci

di movimenti su base imitativa. Jeannerod M. (1994), *The representing brain: neural correlates of motor intention and imagery in Behavioral Brain Sciences*, 17, pp. 187-245.

²³ Giacomo Rizzolatti - Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006 p. 127.

²⁴ Idem, p. 1.

di collegare elementi diversi; il secondo sostiene che l'azione osservata e quella eseguita debbano avere lo stesso codice neurale. Da questo secondo modello lo psicologo americano Anthony Greenwald (1970) ha dedotto il principio di compatibilità ideomotoria²⁵: più un atto percepito assomiglia a uno presente nel patrimonio motorio dell'osservatore più tende a facilitarne l'esecuzione. Per Greenwald e, a seguito dei recenti risultati a suo favore con sperimentazioni mirate, per Marco Iacoboni e colleghi (1999-2001) ci sarebbe un meccanismo di trasformazione diretto delle informazioni visive in atti motori potenziali, confermato dalle tecniche di *brain imaging*. *Tuttavia la ricchezza del patrimonio motorio non determina di per sé la capacità di imitare, né basta a tal fine la presenza dei neuroni specchio*²⁶ che risultano una condizione necessaria, ma non sufficiente per imitare e quindi per apprendere via imitazione. Un sistema di controllo sui neuroni specchio faciliterebbe il passaggio dall'azione potenziale, codificata dai neuroni specchio, all'esecuzione dell'atto motorio vero e proprio, ma, se fosse indispensabile, dovrebbe essere in grado di bloccare il passaggio, altrimenti la visione di qualunque atto motorio potrebbe tradursi immediatamente nella sua ripetizione. E la ricerca, attraverso dati clinici, ha confermato anche questa presenza nel nostro sistema neurale soprattutto nel lobo frontale, offrendo così una spiegazione dell'imitazione precoce nei neonati che disporrebbero di un grossolano sistema di neuroni specchio e di un debolissimo, per la scarsa mielizzazione e quindi modesta funzionalità del lobo frontale, sistema di controllo. Negli adulti può evidenziarsi un'attenuazione dei meccanismi di controllo in situazioni particolari, dinanzi a fenomeni di partecipazione emotiva con conseguente comparsa di movimenti o di azioni (già notati da Charles Darwin come tipici comportamenti di risonanza motoria) che normalmente sarebbero rimasti allo stato potenziale nel sistema dei neuroni specchio: assistere a una partita di calcio, a un match di box, a una gara di ballo,... Ma confermando la presenza di meccanismi di controllo risulta possibile anche l'apprendimento, capace di modificare il cervello attraverso la neuroplasticità, mediante la formazione in soggetti giovani ed eventualmente la ristrutturazione delle mappe cerebrali e un miglioramento delle funzionalità mentali in soggetti meno giovani. Un allenamento mentale specifico può migliorare le rappresentazioni nella corteccia motoria e sensoriale, migliorare la trasmissione di segnali e restituire efficienza alle connessioni neuronali. Proprio attraverso l'apprendimento, che nasce all'interno della relazione/comunicazione dell'individuo con l'ambiente culturale, il soggetto-non-più-giovane può recuperare gran parte delle sue capacità mentali dedicandosi ad attività cognitive e motorie stimolanti, svolgendo esercizi appositamente studiati per stimolare la ristrutturazione corticale neuroplastica. I progressi delle neuroscienze dimostrano che l'invecchiamento intellettuale può essere reversibile e che il cervello è plastico in tutte le età della vita²⁷.

NEUROSCIENZA E INTELLIGENZA NUMERICA

Fino alla fine degli anni Settanta, la teoria di Piaget condizionava ogni pensiero e riflessione relativi agli interventi educativi sui bambini. Secondo Piaget il concetto di numero, nel suo valore cardinale e ordinale, non viene evolutivamente conquistato prima dei 5-6 anni, perché alla sua base starebbero le capacità tipiche del pensiero operatorio (ragionamento transitivo, conservazione della quantità, astrazione dalle proprietà percettive). Oggi la ricerca²⁸ ha dimostrato

²⁵ Recentemente tradotto in termini di sintonizzazione.

²⁶ Idem, p. 145.

²⁷ Interessanti i testi delle *Comunicazioni della Commissione Europea a Bruxelles* del 2000 e del 2006 sull'educazione permanente e sulle novità neuroscientifiche in fatto di plasticità cerebrale.

²⁸ Dagli esperimenti di Antell e Keating (1983) con la tecnica dell'abituazione-disabituazione si evince che i neonati, da 1 a 12 giorni di vita, sono sensibili alla quantità e capaci di differenziare gli insiemi (di 2 o 3 elementi) in base alla numerosità degli elementi contenuti. Starkey, Spelke e Gelman (1990) hanno riscontrato la medesima capacità innata conducendo gli stessi esperimenti su bambini di 6-8 mesi. Le ricerche di Karen Wynn (1995) hanno evidenziato come la sensibilità del bambino vada oltre la percezione di oggetti, immobili o in movimento, e riguardi anche insiemi di azioni: il bambino di pochi mesi di

invece che, in realtà, un bimbo di pochi mesi di vita è già capace di discriminare le quantità e di categorizzare il mondo che vede e che sente in termini di numerosità. Ma come avviene il passaggio dalle competenze numeriche preverbalì all'acquisizione delle parole-numero? Secondo Gelman e Gallistel (1978) l'acquisizione delle abilità di conteggio verbale è guidata dalla conoscenza innata di alcuni principi basati sulla competenza numerica non verbale: il principio della corrispondenza biunivoca (a ogni elemento corrisponde una sola parola numero); il principio dell'ordine stabile (le parole-numero sono ordinate in una sequenza fissa e inalterabile); il principio della cardinalità (l'ultima parola-numero usata nel conteggio rappresenta la numerosità dell'insieme). La padronanza di tali principi si manifesta verso i due-tre anni e si completa attorno ai cinque anni. In merito si possono scandire cinque livelli evolutivi, a cui corrispondono specifiche strutture concettuali di sequenza, di conta, di valore cardinale e distinte forme di integrazione tra queste. Tali fasi possono essere descritte attraverso le risposte fornite da bambini italiani nell'indagine di Lucangeli (1999): 1. La sequenza di numeri è usata come stringa di parole (Luca, 4 anni: "uno, due, sette, quattro, cinque, tre, venti"); 2. Le parole-numero vengono usate in sequenza unidirezionale in avanti a partire dall'uno (Alberto, 4 anni e 6 mesi: "uno, due, tre, quattro, cinque e poi non so bene bene"); la sequenza è producibile a partire da un numero qualsiasi della serie stessa governata dalle relazioni numeriche di subito, prima, dopo,... (Sara, 5 anni: "vicino a cinque c'è sei e poi sette e poi otto e poi fino a venti te li dico tutti giusti"); 4. Le parole-numero della sequenza sono trattate come entità distinte che non devono più ricorrere a elementi concreti di corrispondenza biunivoca (Lucia, 5 anni e 3 mesi: "quattro è più di tre. Cinque è più di quattro"); 5. La sequenza è usata come catena bidirezionale, sulla quale e attraverso la quale operare in modi distinti (Mattia, 6 anni e 5 mesi: "sette, otto, nove, dieci,..., venti, diciannove, diciotto..."). Tale evoluzione non va interpretata come rigida e precostituita, ma esemplificativa della continua interazione tra competenze cognitive e apprendimenti significativi²⁹. Se, ritornando alla teoria dei neuroni specchio, la comprensione avviene su base motoria, cioè si basa sulla simulazione dell'azione osservata ascoltata letta..., dipende dal repertorio di strutture di relazioni intenzionali possedute, è organizzata attorno a uno scopo e richiede un certo grado di sintonizzazione, che si realizza per effetto della condivisione delle reciproche rappresentazioni.

Allora la scuola dovrebbe attingere dal repertorio di concatenazioni precedentemente formate (per effetto delle interazioni con l'ambiente), condizione fondamentale per il realizzarsi di processi di rispecchiamento funzionali all'apprendimento, e utilizzare un linguaggio sensorio-motorio capace di riattivare l'esperienza senso-motoria legata agli oggetti a cui le parole si riferiscono. Il livello di sintonizzazione che si crea tra reciproche pre-rappresentazioni può determinare il grado di motivazione all'azione o al compito; inoltre la motivazione che spinge all'azione verrebbe attivata dalla presenza di una certa somiglianza strutturale tra i percorsi neurali del soggetto che apprende e le modellizzazioni utilizzate da colui che insegna. Lo stato di sintonizzazione intenzionale provoca una maggiore intensità sinaptica e quindi il rilascio di energia motivazionale che decreta le condizioni di rilevanza dello stimolo e l'attivazione dei meccanismi attenzionali. Per evidenziare questo stato dell'apprendimento ho selezionato un estratto dal film *L'attimo fuggente* del regista Peter Weir (con Robin Williams, USA, 1989) in cui l'allievo Todd, timido introverso e chiuso nelle sue difficoltà scolastiche, segue il modello del suo professore di letteratura, è sintonizzato sulla stessa frequenza emotivo-cognitiva e finalmente motivato fa sentire la sua voce ai compagni, ma prima di tutti a se stesso. Forse la

vita non solo discrimina due insiemi in base al numero di elementi contenuti, ma possiede anche aspettative aritmetiche (addizione e sottrazione) basate sul concetto di numerosità. Butterworth (1999) affermava che *la natura fornisce un nucleo di capacità per classificare piccoli sistemi di oggetti nei termini delle loro numerosità, per capacità più avanzate abbiamo bisogno dell'istruzione, ossia di acquisire gli strumenti concettuali forniti dalla cultura in cui viviamo*. cit. in *Intelligenza numerica* Vol.3 di Daniela Lucangeli, Chiara De Candia e Silvana Poli, Erickson, Trento 2003.

²⁹ Idem, pp. 17-18.

scuola dovrebbe aiutare i giovani ad ascoltare la propria voce, quella che, maieuticamente dalla profondità dell'anima, si rivela al mondo nella propria originalità.

PIETRO PIOVANI

LA FILOSOFIA DELL'ASSENZA

Marta de Grandi

Ha profetizzato il destino del Novecento Friedrich Nietzsche in quel tragico autunno 1888 quando, vagando per le vie di Torino, gridava «Guarda in fuori! non guardare indietro! Si va a fondo quando si giunge sempre ai fondamenti».¹

Il secolo che Nietzsche non avrebbe visto non si è più lasciato illudere dalle grandi sicurezze razionali, dalla ricerca delle certezze, dalle «anestesi razionalistiche del reale», per dirla con le parole di Carlo Michelstaedter. La *ragione* aveva costruito grandi cattedrali, che abbiamo continuato e continuiamo a visitare con rispetto e reverenza, ma le nostre case sono uscite dalle nostre menti e, fuori, vi abbiamo trovato un eterno precipitare nell'infinito nulla. Come ci consoleremo? Se la *philosophia* nasce come amante di quella sapienza di cui è *manchevole* e alla quale rivolge lo sguardo come sommo bene, dopo aver vanamente tentato di farsi puro sapere, *sophia*, scienza, deve ritornare al suo stato di amante. Ma il suo sguardo sarà rivolto non più alla sapienza, bensì alla mancanza stessa. Non all'essenza bensì all'assenza.

Rivelativo, dell'uomo e del pensiero, è il richiamo piovaniiano a una delle *Considerazioni inattuali* in cui Nietzsche nota che «l'esistenza dell'uomo è un imperfetto che non si compie mai». Siamo nell'ultimo capitolo dell'opera del 1972, *Principi di una filosofia della morale*, che si apre con la ferma acquisizione che lo stare dell'uomo sia instabile anche nei suoi assetti più stabili. Il titolo del capitolo è *Assenza e valorizzazione* e prelude al capolavoro, uscito postumo nel 1981, *Oggettivazione etica e assenzialismo*. Il concetto di *assenza*, e ciò che da esso ne deriva, rappresenta, a nostro modo di vedere, l'*acmé* del pensiero del filosofo napoletano, figura silenziosa, tra le più acute e originali della filosofia italiana del secondo Novecento.²

Pietro Piovani muore a Napoli, sua città natale, il 13 agosto del 1980. Aveva cinquantotto anni. È stato uno studioso «appartato, riservato, discreto, severo», come lo descrive Fulvio Tessitore, uno dei suoi più pregevoli allievi. Un «solitario non insocievole», secondo la definizione di Gennaro Sasso all'indomani della morte. Non è un caso che Piovani avesse scelto come motto della «Collana di filosofia» da lui fondata e diretta, l'affermazione di Seneca «*quid enim turpius philosophia cap-tante clamores?*». E se la filosofia è per lui, costituzionalmente, un «*pensare in grande*»,³ «l'operosa severità del grande [...] germina e cresce in silenzio», al contrario delle «piccinerie del

¹ Friedrich Nietzsche, *Ditirambi di Dioniso e Poesie postume* (1882-1888), a cura di Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Milano, Adelphi, 1977, volume VI, tomo IV, pag 183.

² Per il nostro lavoro abbiamo analizzato principalmente le opere di Pietro Piovani degli ultimi vent'anni e in modo particolare *Principi di una filosofia della morale* e *Oggettivazione etica e assenzialismo*, contenuti in P. Piovani, *Per una filosofia della morale*, a cura di Fulvio Tessitore, Milano, Bompiani, 2010. Il volume raccoglie le quattro principali monografie teoretiche di Piovani, che configurano la sua filosofia della morale. Per una informazione sulle opere di e su Piovani si possono consultare la *Bibliografia degli scritti di Pietro Piovani (1946-1981)*, a cura di F. Tessitore e G. Acocella, Napoli, Società Nazionale di Scienze Lettere ed Arti, 1982 e la più recente *Bibliografia degli scritti su Pietro Piovani (1948- 2000)*, a cura di P. Amodio, Napoli, Liguori Editore, 2000, il cui aggiornamento, fino al 2007, si legge, curato dallo stesso Amodio, in «Archivio di storia della cultura », XXI, 2008, pp.361-372.

³ Il corsivo è nell'originale.

caduco» impantanate nella «rumorosità del piccolo».⁴ Nata nel tempo della crisi dei valori, la filosofia di Piovani si carica, come nota Tessitore,⁵ «di una attualissima inattualità», che fa di lui un *classico* del nostro secondo Novecento, il cui esistenzialismo è fondamentalmente antiesistenzialistico, il cui storicismo è risolutamente opposto allo storicismo idealistico, il cui interesse al tema del negativo è profondamente contrario all'uso fattone dalle filosofie della crisi. La nuova sintesi tra soggetto e oggetto, particolare e universale, esistenzialismo e storicismo trova espressione nella dinamica dell'*individuale*.

Ma l'esistente uscito dall'orbita di ogni universalismo, abbandonato a se stesso e fondamentalmente preoccupato anzitutto di universalizzare senza essere universalizzato, di ordinare senza essere ordinato, dunque disposto a non abbandonare a nessun prezzo la sua effettiva qualità esistenziale, sa ormai [...] di non essere dell'essere, di non essere dall'essere; rimane, vuole rimanere, ancorato alla storicità come situazionalità, in una storia che non si cosmologizzi in storia universale, ma rimanga un interrelazionale tessuto di bisogni, speranze, aspirazioni, godimenti, dolori, fatiche successi, scacchi, delusioni.⁶

È l'individuale il soggetto di questo divenire storico, che non può essere depurato da una qualsivoglia ragione, ma solo moltiplicato, e dove la storia non è tanto ciò che è stato, ma ciò che ancora ha da essere. Assenza.

Pietro Piovani è cresciuto sotto la guida «incomparabile e amorosa»⁷ di Giuseppe Capograssi, al quale lo univano la comune passione per la storia, il diritto e per il mondo morale, dal quale lo distingueva quella forte vocazione per la razionalità, che non si accordava con la diffidenza del maestro nei confronti della ragione, che proveniva dai presupposti religiosi del suo pensiero, assenti invece nel discepolo. I primi scritti di Piovani furono sul *Critone* platonico e su Rosmini, ma il fulcro tematico di partenza e di progressivo approfondimento del suo pensiero è costituito dalla concezione del diritto come attività. L'attrazione per gli aspetti filosofici lo ha però portato ad abbandonare gli interessi specifici per i problemi giuridici e a riesaminare i temi della filosofia del diritto dal punto di vista della filosofia e in particolare dell'etica. Ne sono emersi dei volumi fondamentali: *Normatività e società* (Napoli, 1949), *Linee di una filosofia del diritto* (Padova, 1958), *Giusnaturalismo ed etica moderna* (Bari, 1961) e *La filosofia del diritto come scienza filosofica* (Milano, 1963) nella quale Piovani delinea il suo modo di intendere la Filosofia del diritto, sulla base delle opere precedenti e con riferimenti importanti a Vico, Hegel e Rosmini. L'ultima fase del pensiero di Piovani, la più originale e compiuta, è all'insegna dei problemi generali dell'etica: *Filosofia e storia delle idee* (Bari, 1965) e *Conoscenza storica e coscienza morale* (Napoli, 1966). Sono le ultime due opere però, *Principi di una filosofia della morale* del 1972 e *Oggettivazione etica e assenzialismo*, pubblicata postuma nel 1981 a cura di Fulvio Tessitore, a costituire la vera punta di diamante del pensiero di Piovani. Non per il compimento e il completamento di un percorso teoretico, ma per le prospettive che lasciano in eredità. Non per ciò che chiudono, ma per ciò che aprono.

«L'essenza di ogni realtà fenomenica è l'assenza»⁸ sostiene Piovani nel capitolo della sua ultima opera, dal titolo *Desum ergo sum*. A rigore quindi l'essenza della vita (l'essere) è assenza (il non-essere): l'essenza è assenza, l'essere è assenza. L'essenza non-è e l'assenza è. Dunque l'essere è il non-essere. Qui Piovani recupera un tema aurorale della storia del pensiero, ma lo porta ad una estrema, originale radicalità. L'opposizione al principio parmenideo per cui «l'essere è e il non essere non è» e che Aristotele ha reso paradigma della logica occidentale - il principio di non contraddizione -, ha avuto da sempre i suoi sostenitori, sia sui versanti più strettamente onto-logici, sia nella sua

⁴ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale* (1972), in *Per una filosofia della morale...*, cit, p. 818.

⁵ Fulvio Tessitore, *Dialettica delle forme morali e anti-ontologismo in Pietro Piovani*, in Pietro Piovani, *Per una filosofia della morale...*, cit, pp. 918-919.

⁶ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale* ..., cit, p. 834.

⁷ Enrico Opocher, *Ricordo di Pietro Piovani*, in *Quaderni fiorentini, per la storia del pensiero giuridico moderno*, n.10 (1981), Milano, Giuffrè editore, p. 523 e sgg.

⁸ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica e assenzialismo*, in *Per una filosofia della morale...*, cit, p. 1039.

declinazione più propriamente esistenziale (l'opposizione-relazione tra vita-morte). Il contrasto di Eracito, il Platone parricida (*Sofista*, 241b,242 d), la mistica negativa della filosofia medievale, l'immane potenza del negativo di Hegel, la *noluntas* di Schopenhauer, l'angoscia di Kierkegaard, la persuasione e la retorica di Michelstaedter, e poi l'inesauribile "essere per il nulla" del Novecento esistenzialistico. Pietro Piovani, da acuto e rigoroso storico della filosofia quale era, non ha mancato di analizzare le vie già percorse. E a criticarle⁹. In particolare l'esistenzialismo e la sua entificazione del nulla:

Niente è meno *esistenzialistico* del cosiddetto esistenzialismo: nei suoi più significativi rappresentanti (che infatti non vogliono essere definiti esistenzialisti) il problema filosofico fondamentale diventa la ricerca di un altro essere, di un più vero e sostanziale essere, perché nella tradizione filosofica dell'Occidente, è ormai chiarito che l'Essere e il Nulla si equivalgono. Per questo, l'esistenzialismo si converte in neo-essenzialismo.¹⁰

Il fondamento della critica di Piovani è lo s-fondamento radicale di ogni ontologismo essenzialistico. Il tema compare già in *Normatività etica e società* (1949) e si sviluppa in *Linee di una filosofia del diritto* (1958):

Per quanto io tenti di conoscermi nella nudità del mio sentire e pensare, per quanto io tenti risalire al mio primo atto di consapevolezza, per quanto io riesca a ricostruire, in ipotesi, una per una, la storia delle mie volizioni, devo arrestarmi di fronte a una constatazione, che mi presenta un dato, che mi presenta me stesso come dato: io che voglio non mi sono voluto[...]. Qualunque cosa io voglia oggi o abbia voluto ieri, io, alla mia origine, non mi sono voluto: altri [...] ha voluto per me.¹¹

Il volere dell'individuo trova il suo invalicabile confine all'inizio del suo essere, oltre il quale non può andare. Al suo principio, la soggettività dell'individuo coglie l'oggettività, il limite, la sofferenza del limite, e si esperisce in balia di una volontà altra, che lo attraversa alla radice e che contraddice ogni possibile pretesa di soggettività assoluta, al punto per cui «perfino io sono altro da me».¹² L'individuo porta in sé stesso il mistero del suo essere stato individuato, del suo essere stato voluto. Da chi? Gli sviluppi di queste considerazioni sono rimandate all'opera del 1972, dove Piovani afferma che, dato il carattere finito dell'individuo, in quanto volente che non si è voluto, dato il carattere assenziale della sua essenza, l'esistente non ha più bisogno di nessun fondamento.

L'esistente non *ha fondamento* perché *si fonda*. L'instaurazione personalitaria non procede nel senso di una fisiologia o nel senso di una ontologia. L'eliminazione di ogni natura che sostanzialisticamente fornisca una base all'evoluzione dell'esistente respinge e soluzione oggettivistica e soluzione soggettivistica [...]. Se si vuole esistere aderendo quanto più direttamente è possibile al reale, alla sua concretezza, si deve mantenere, angosciosamente, il contatto con i contrasti del concreto, non allontanarsene, non trascurarli, non livellarli con artifici mistificanti, non prescindere.¹³

In modo particolare l'individuo contemporaneo è più che mai infondato, dovendo continuamente fondarsi e dovendo relazionarsi con una realtà che è in continua trasformazione, dovendo «accettare di esistere in uno stato di perenne, nobilissima, consapevole precarietà, in cui non c'è stabilità conquistata che non appartenga all'equilibrio instabile della condizione umana».¹⁴ In *Oggettivazione etica e assenzialismo* Piovani tocca i vertici della sua critica del fondamento affermando che «nulla è stabile per l'uomo. Il quale stabilisce proprio perché è non-stabile e non-stabilito. Nemmeno la ragione è il suo fondamento: nell'esistenza è soltanto il suo precario *fondarsi*».¹⁵ Costretto a rendere stabile la propria instabilità, l'uomo si riconosce senza essere e fonda la sua esi-

⁹ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica e assenzialismo*,..., cit, pp. 999 e segg.

¹⁰ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica* ..., cit, p. 1037.

¹¹ Pietro Piovani, *Linee di una filosofia del diritto*, in *Per una filosofia della morale*..., cit, p. 505

¹² Pietro Piovani, *Linee di una filosofia del diritto*, in *Per una filosofia della morale*..., cit, p. 506.

¹³ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale* ..., cit, p. 835.

¹⁴ Pietro Piovani, *Etica*, in *Posizioni e trasposizioni etiche*, a cura di G. LISSA, Napoli, 1958, p. 154.

¹⁵ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica* ..., cit, p. 1032.

stenza su una assenza. Qui Piovani, attraverso la formulazione del “volente non volutosi”, sradica i presupposti del pensiero moderno, costruito sull’ipertrofizzazione dell’io, e coglie nell’esperienza del limite, della finitezza e dell’alterità il cominciamento dell’esistente. Il volente si coglie non volutosi: esiste pur potendo certamente non esistere. In particolare è la concezione idealistica della storia a farne le spese - come Piovani già tematizza con chiarezza nella sua opera del 1966 - una storia totalizzata in una nuova assolutezza, in cui lo Spirito onnisolutore e onnigiustificatore è retorico travestimento della metafisica classica e assoluzione plenaria delle coscienze, ovvero congedo assoluto delle coscienze.

L’ambivalenza piovaniaiana dell’esistente come volente non volutosi trasforma invece il volente in valente, la cui esistenza si compie nella valorizzazione: «[...]le esaminate strutture dell’esistenza provano che le volontà esistenziali sono ben altro che immediate volizioni. Il compimento dell’esistenza non avviene nella semplicità della volizione, ma nella complessità della valorizzazione».¹⁶ Ne segue un’etica estremamente rigorosa che, incontrando e superando l’agonismo etico kantiano, «pretenda, in maniera caratteristica, la tensione di ognuno, impegnato ad affermare e difendere la sua qualità di uomo in un mondo tutto umano».¹⁷ Siffatta etica è tanto severa da risultare spietata, severa fino alla crudeltà, conclude Piovani. Nella consapevolezza di questa inattuabilità «la coscienza del naufrago, nella navigazione esistenziale verso l’infinità, si converte in un rinviogorimento etico del soggetto».¹⁸ L’esistente, che non è fondato nell’ontologia, si fonda nella deontologia, che non è però la dottrina dei doveri, ma, seguendo l’etimologia greca *δεῖν*, che indica mancare, è designazione di una insoddisfazione che chiede di essere soddisfatta, di una assenza. «L’esistente [...] può, senza equivoci, neppure terminologici, riconoscersi realizzantesi in un farsi dominato dall’assenza: non esiste che per diventare ciò che non è, per farsi quale non è ancora».¹⁹ Niente a che fare con un “banale” – e questo per Piovani è supremo dispregio – nichilismo, che altro non è che una ontologia raffinata, nessun *favor vacui* di una negatività neo-ontologica, bensì una nuova riflessione sulla positività dell’inadeguato. L’assenza è massima forza energetica del vivere e, seguendo Nietzsche, l’esistente

non si realizza nel *niente*, ma in un più. Per diventare se stesso deve essere più di se stesso, deve farsi più di quel che già sia. Il suo già-essere non è stasi, ma transizione.[...]. L’esistenza umana nel suo tratto dominante, è una futurologia.[...]. L’essenziale non è ciò che *non* è, bensì ciò che *ancora-non-esiste*. Veramente essenziale all’uomo è l’*assenziale*.²⁰

L’oggettivazione etica è dunque, contro la mentalità statico-monistica, la capacità del soggetto di oggettivarsi nel divenire, realizzando così nell’esperienza esistenziale la sua soggettività, il vero essere del soggetto. La filosofia contemporanea ha dinanzi a sé il compito rivoluzionario, sostiene Piovani, di esplorare questa visione dinamica, divenieristica e assenzialistica della razionalità.

Sistema di scelte, l’oggettivazione etica partecipa della razionalità quale processo: non applica i dettami della ragione, ma li collauda provandoli e riprovandoli, verificando il loro intimo essere razionale. È la costruzione etica, nel suo oggettivarsi, a mettere in gioco l’umanità intera del soggetto. Nella razionalità come effettivo *fieri*, l’esistente può fare i conti col primato del negativo e ritenere, alla fine: *quod deest me constituit*. Rinuncia a trovare un *fondamento* perché sa di esistere solamente se, dinamicamente, non è stabile ma si fa stabile. Il suo fondamento non è perché è *man-canza*. Imparare a guardarsi *in negativo* per l’uomo non è facile perché l’abitudinario pensiero tradizionale, privo di dimestichezza con l’assenzialismo, lo dissuade dalla novità dello sforzo; eppure traendo le somme della massima consapevolezza del pensiero moderno, la filosofia ha un avvenire (un seducente avvenire) soltanto come filosofia negativa.²¹

¹⁶ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale ...*, cit, p. 836.

¹⁷ Pietro Piovani, *Etica*.....cit. p.158

¹⁸ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale ...*, cit, p. 845.

¹⁹ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale ...*, cit, p. 836.

²⁰ Pietro Piovani, *Principi di una filosofia della morale ...*, cit, p. 837.

²¹ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1042.

L'approdo della filosofia alla negatività è un percorso lento e difficile perché implica una inversione di tendenza rispetto alle stratificazioni del pensiero, che tende alla conservazione, alla ripetizione, tutto preso dall'« assillo dello *stare*, del *rimanere* »: l'esistenza chiama l'esistenza, ci dice Piovani. La crisi dell'oggettività dei valori della filosofia morale del ventesimo secolo, altro non è che la crisi della deduzione dei valori dal sistema in cui erano inseriti. Ma questa crisi del processo deduttivistico tradizionale non costituisce una *diminutio* per la filosofia morale, che al contrario, trovandosi costretta a dar conto di sé, si pone al centro del discorso teoretico. Nella nuova prospettiva dello storicismo esistenziale e assenzialistico, un valore vive già nella mera tensione, «perché il suo aspirare, perseguire, perseverare è un esistere che lascia tracce e crea rapporti con risonanze imprevedibili e invisibili (anche l'invisibile esiste)». ²² Non più dedurre e applicare, bensì capire che, nella prassi, pensiero e azione non sono disgiunti. Il vero non è, ma si fa. Contro ogni sostanzialismo Piovani è convinto che la verità sia un verificare. Conoscere la realtà significa penetrarne le strutture mobili, perché definire il fermo non ha significato e in ogni campo «l'esistente o è mobile o non è». ²³ Motivo per cui la verità di ogni cosa non può essere possesso, ma ricerca. Per possedere una realtà sua, il soggetto non deve averla, ma acquistarla attraverso la lotta per la morte, *polemos* perenne, attraverso una azione espansiva di sé, che è fatta di imprevedibili improvvisazioni, attraverso un processo che è in continuo divenire ²⁴. L'essere pensante stesso è divenire, il pensare implica il divenire. L'allontanamento tra pensiero ed essere deriva dal dubbio che il soggetto del *cogito* ha di essere il punto di partenza del pensiero. L'identità di *cogito* e *sum* è incrinata e la razionalità stessa spinge il soggetto alla domestichezza con l'insicurezza e la precarietà, che richiede una coraggiosa attitudine al rischio. «Il sistema della moralità non è un regno di sicurezze da preservare, ma un complesso di rischi da correre [...]. Non è solido assetto, ma precario acquisto». ²⁵

Abbiamo dunque visto che il volente non volutosi, che non è in grado di rispondere al proprio radicale perché, di fronte all'inspiegabilità del suo essere originario deve fare i conti con la propria oggettività come mera datità. E per quanto desideri che il suo essere vero coincida con la sua razionalità, si trova invece «ad essere esistente in una originarietà impenetrabile e ambigua nelle sue radici [...] fin dall'inizio l'esistenza è un invischiamento». ²⁶

Ma lo stesso non volutosi « una volta accettata l'esistenza, si vuole. Vuole la stessa oggettività primaria, quindi la trasforma. La decisione esistenziale è soggettificazione dell'oggettivo. Come esistente mi accetto quale dato che si dà: divento un oggetto soggettificato». Il soggetto potrà quindi trovare la sua realtà solo nella realizzazione : «la realtà del dato, che ha incontrato come oscura inconoscibilità, l'ha superata volontarizzandosi nella decisione esistenziale». ²⁷ È, questo, il luogo dell'*ethos*, il terreno in cui si realizzano quelle oggettivazioni, che confermano e protraggono la decisione esistenziale. È il terreno delle scelte, e ogni scelta limita, ma forma. Se le scelte non limitassero di volta in volta, il soggetto non sarebbe formato. È la dialettica dell'individuale: il soggetto sa bene quanto sia penoso, quanto sia costoso continuare ad esistere. Ed è proprio perché l'esistente, con tutte le lacerazione e limitazioni dell'esistere, è dominato dall'assillo del rimanere e dal timore della precarietà che cerca relazioni:

Privo di un essere da possedere, l'esistente umano è costretto a cercare di essere *più* di quel che sia perché, inizialmente, è sempre *meno* di quel che vorrebbe. Se non fosse origi-

²² Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1031.

²³ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1033.

²⁴ È interessante la presenza di Kierkegaard in Piovani: « ha detto giustamente Kierkegaard: "Un io, in ogni momento della sua esistenza, è in divenire" » (*Oggettivazione etica...cit.* p.960). I riferimenti, espliciti o impliciti, al filosofo danese sono molteplici nel pensiero di Piovani. Importanti e profonde assonanze, concettuali e terminologiche, anche su temi quali: singolarità, rischio, libertà, vanità e gratuità, essere testimoni, scelta, salto, ma soprattutto sul ruolo edificante – utilizzando questa volta una espressione squisitamente kierkegaardiana – dell'angoscia, cui faremo cenno poco innanzi.

²⁵ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 962.

²⁶ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, pp. 956 e seg.

²⁷ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, pp. 959.

nariamente meno di quel che vorrebbe, non vorrebbe. Il suo volere è mosso dalla sua insufficienza.²⁸

Proprio perché l'esistente sa di non essere dell'essere, di non essere nell'essere, non ha un essere semplicemente da conservare, ma deve formarselo con uno sforzo, fatto di continui oltrepassamenti.²⁹

Sull'opera di Piovani campeggia il quesito capitale: «Perché l'esistenza invece dell'inesistenza?».³⁰

Come osserva Giuseppe Maria Pizzuti nel suo, come sempre, acuto saggio del 1990 : «vorremmo dire che la riflessione etica di Piovani, in ultima analisi, si riduce a un girare attorno a quella domanda, e si dispiega precisamente in ragione dell'impossibilità di dare una risposta a quella domanda: l'esistenza si atteggiava in guisa di un grande divertissement rispetto a quel punto interrogativo, un periplo che tuttavia è contenuto nello spazio degli estremi di esso, e che in esso naufraga quando, con la morte, il soggetto è costretto ad ammettere che "perché sia gli è ignoto oggi più di ieri: meglio di ieri"». ³¹ L'uomo è l'indigente *per antonomasia*, ci dice Piovani. In mezzo a esistenze finite e definite (e pensa soprattutto al mondo animale, le cui funzioni sono sempre più o meno adeguate e idonee nella lotta per la sopravvivenza), l'uomo brilla per la sua sprovveduta debolezza e deficienza. Non per niente, osserva Piovani, Freud vede la nascita della civiltà come forma di difesa dell'uomo contro la natura : «si potrebbe dire che l'uomo per darsi una natura, per farsi accettare dalla natura, deve negarla storicizzandola con la civiltà». ³²

E seguendo ancora la pista freudiana, Piovani afferra alla radice questa dialettica uomo-natura:

Nelle selve primigenie la terrificante lotta per l'esistenza è dominata dal terrore. Meno fornito di specifici mezzi di difesa, l'uomo si caratterizza come il più impaurito dei viventi. Atterrito più d'ogni altro, conosce il terrore: si forma e resiste con quest'atto di conoscenza. Nella confusione informe di viventi e morenti, capisce di essere il più esposto all'insidia dell'inesistenza incombente: la scoperta della morte è il primo atto di vita del soggetto umano, morente consapevole tra morenti inconsapevoli. ³³

²⁸ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 968.

²⁹ Contro ogni essenzialismo, specie idealistico, l'etica di Piovani si riconosce più facilmente nell'agonismo etico kantiano, nel primato della ragione pratica e dell'intenzionalità. Così, rintracciamo l'ombra di Kant quando Piovani sostiene che il volere e il valore si misurano nella capacità di oggettivarsi, che l'azione chiusa nel suo singolarismo e isolamento si autodistrugge e non vale nemmeno per il soggetto stesso, che l'eccezionalità dell'azione eroica ha invece la caratteristica di valere per tutti. Il debito verso Kant riguarda la sua filosofia della finitezza, che è carattere costitutivo del soggetto storico. Ma lo storicismo esistenziale di Piovani oltrepassa l'etica kantiana proprio in virtù del suo assenzialismo, come si evince in particolare nella originale concezione piovaniana della libertà, piuttosto che dell'intenzionalità o del teleologismo negativo. Si veda, ad esempio, *Oggettivazione etica...* cit. p. 1027.

³⁰ Qui il tema tocca invece un aspetto del pensiero dell'altro grande faro piovaniiano, ovvero Nietzsche. Il tema è quello della genealogia della morale, che diventa centrale nel problema conoscitivo. «La genetica esistenziale riporta al *nascimento* dei problemi rivelandoli a loro stessi con novità d'impostazione che in più casi privilegia il loro apparente *negativo*». Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 985. Il titolo del capitolo è – emblematicamente - *Existencia infecta*, esistenza non conclusa.

³¹ Giuseppe Maria Pizzuti, *La verità è forse la morte? La prospettiva della filosofia morale di Pietro Piovani*, in *Occasioni filosofiche* 1990, n. 1, Potenza, Ermes, p. 163.

³² Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 986. Frequenti e importanti sono i riferimenti a Freud nelle opere di Piovani, qui in particolare si tratta di rintracciare i legami tra gnoseologia e assiologia e tra scienza e co-scienza.

³³ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 987. L'inscindibilità del legame vita-morte è dichiarato in Sigmund Freud, *Al di là del principio del piacere* (1920), Torino, Bollati Boringhieri, 1977. Per Freud, in quest'opera pubblicata a conclusione di un sofferto itinerario segnato dall'esperienza della guerra, vita e morte abitano l'una nell'altra. La dualità vita – morte è solo apparente perché la vita è in qualche modo anche morte. Non dualismo tra due principi antagonisti, bensì duplicità all'interno di un unico principio

La scoperta della morte non è un freddo atto dell'intelletto, ma la prima vera attivazione della libertà, finalizzata alla durata della resistenza, al permanere nel tempo. Ma di fronte alla dissimiglianza della natura, dominato dal terrore, il più imperfetto, inetto, costituzionalmente malato e instabile dei viventi, si stabilisce. La paura si ipostatizza, si trascende.³⁴ E se l'inesistenza è al principio dell'esistere umano, l'agguato dell'inesistenza domina la vita: l'esistenza umana nasce proprio come antidoto dell'inesistenza. La spinta a vivere viene dall'opposizione alla morte, sostiene Piovani e l'esistere si qualifica come permanente opposizione all'inesistenza: «l'esistenza è una resistenza [...] la vita umana è una *inventio mortis*. È la morte a renderla umanamente vita».³⁵ Se l'esistere è un resistere, il non esistere inerisce all'esistenza: «Grazie all'attrito con l'inesistenza, all'assillo della inesistenza, l'esistere esiste».³⁶

L'esistere non è che un individuarsi per non essere cancellati; la stabilità non è che trasformazione dell'instabile: equilibrio nella mutevolezza, creazione di assetti resi intimamente durevoli dalla loro intima razionalità, che l'etica manifesta e comprova.³⁷

Ma la nuova teorizzata consapevolezza dell'instabilità - continua Piovani - è produttrice di paradossi. La fine dell'uni-verso armonico lascia spazio al multi-verso instabile. La fine dell'idea pagana di armonia, continuata dalla scolastica cattolica, coincide con il tempo dell'Anticristo. L'uomo «nevrotizzato», che ha perduto ogni armonia, vive all'insegna dell'*angoscia*, sotto il segno dell'Anticristo. Però, ecco il paradosso:

grazie all'*angoscia*, si risveglia nell'orto di Gethsemani, vicino come non mai all'estrema solitudine addolorata del Cristo. Morto il Dio di tutte le cosmogonie teologizzanti rinasce, nella comunanza sacrificale dell'agonia, il figlio dell'Uomo condannato all'infamia della Croce, indelebilmente segnato da essa, contrassegno di tutte le contraddizioni. Sulla traccia dell'indicazione di Pascal, l'*angoisse* sottintende una radicale transizione dal Dio al Cristo: mutamento che è troppo carico di futuro per essere compreso e sviluppato dalle grosse e distratte confessioni religiose tradizionali.

Ci avviciniamo, con un finale dalla portata drammaturgica, alle ultime possenti pagine dell'opera postuma, che nulla hanno però della finzione estetica. Il razionale ma non razionalista Piovani riconosce alla luce spietata dell'*angoscia* il compito tragico di sfidare ogni miraggio conoscitivo:

Per la prima volta, l'*angoscia* esenta il pensiero dal compito di *conciliare* e lo sfida a penetrare, con dialettica effettiva, l'inconciliabilità del reale, l'inesauribilità degli opposti, l'irrisicatabilità del dolore del mondo. L'autentica dialettica è il rifiuto di ogni forma di teodicea, di ogni emulsionante dilatazione nella storia universale. Pensare non è suturare le fratture o coprirle, ma comprenderle nella loro irrisolvibilità. La contraddizione certamente superabile non è contraddizione: intenderla nelle ragioni della sua contraddittorietà è capire l'esistenza nelle sue lacerazioni insanabili [...] L'esistenza non si lascia sottrarre al divenire: è perché, in sé, non si arresta. [...] Se gli esistenti *sono* in quanto si *fanno*, se il loro farsi è un produrre effettività, essi non possono essere in quanto sono, ma in quanto divengono e il loro divenire è un continuo difendersi dall'inesistenza, una continua assunzione di co-

per cui vita e morte si rivelano aspetti tra loro indissolubili. Questo è evidenziato dal famoso aneddoto del gioco del rochetto, analizzato in questa luce da Jacques Derrida, *Speculare - su «Freud»* (1980), ed. it. a cura di Graziella Berto, Milano, Cortina, 2000.

³⁴ È una declinazione, se pure su fronti opposti, della famosa rilettura severiniana del passo aristotelico sulla nascita della filosofia dal *thàuma*, in cui Severino sostiene che la filosofia sia nata dal terrore di fronte all'imprevedibile divenire della vita. Emanuele Severino, *La filosofia dai Greci al nostro tempo*, vol. 3, cap. 1, Milano, Rizzoli, 2004

³⁵ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 989

³⁶ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1047.

³⁷ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1034

scienza della precarietà combattuta. L'esistere è un corpo a corpo contro l'instabilità perciò non può essere che divenendo.³⁸

È la tematizzazione kierkegaardiana dell'angoscia che consente qui a Piovani di guardare in faccia definitivamente la finitezza, e quindi la negatività del preteso tutto. L'angoscia, lontana dall'essere uno stato della psiche, è l'esperienza originaria del limite e quindi del rischio dell'inesistenza, è quell'apertura inquietante che si rivela nelle pieghe più intime, profonde e sofferte dell'interiorità umana.³⁹ La ragione che si instaura sull'angoscia non ha più bisogno di conciliare, superare, mediare. L'angoscia instaura una reale e non culturale comunione dell'uomo con il Figlio dell'Uomo, producendo uno spazio di vicinanza al cristianesimo lontano e incompreso, al paradosso del Dio della Croce.⁴⁰ La scelta del Cristo contro il Dio delle cosmogonie teologiche decreta anche la fine di tutte le metafisiche ontologizzanti:

«Ogni metafisica positiva è un errore». La rivelazione radicale della menzogna metafisica è la verità metafisica. Così sappiamo che «abbiamo bisogno della menzogna per vivere».⁴¹

È la "sconcertante" lezione di Nietzsche dei *Frammenti Postumi*, che pone di fronte a un bivio: la metafisica positiva come "compassionevole menzogna" o l'accettazione, tragica, della morte. Ha ragione Celine in *Viaggio al termine della notte*: «La verità di questo mondo è la morte. Bisogna scegliere: morire o mentire».

E proprio l'atteggiamento nei confronti dell'inesistenza qualifica la filosofia:

Conoscere la morte è la conoscenza più alta. Solo il vivente che viva fino in fondo la sua esperienza esistenziale conosce la morte.[...]. Il conoscere è stato rivelato, in tutta la sua esistenza, come processo di consapevolizzazione che viene da lontano, viene dal remoto, viene da dove conscio e inconscio forse si toccano, quasi accompagnando dal buio al buio, nell'attraversare la fioca luce disponibile.⁴²

Ma ancora: perché l'esistere invece del non esistere? E cos'è l'inesistenza? L'inesistenza - ormai è chiaro - non è solo la morte. Se l'esistere è un resistere, il non esistere inerisce all'esistenza, è la possibilità di non essere mai stato, è l'assillo grazie al quale l'esistere esiste e, quindi, non si trova solamente alla fine dell'esistere, ma anche *prima*.⁴³ Infatti solo il deficitario esistente, e non l'essere, ha a che fare con l'inesistenza. Si tratta anche in questo caso di un radicale ripensamento del concetto di perfezione. «La perfezione è in quanto non esiste».⁴⁴ Seguendo la lezione dell'antiontologismo critico di Kant, Piovani è convinto che la razionale pensabilità del perfetto sia possibile solo se il perfetto non possa esistere. Se l'idea della piena perfezione includesse l'esistere, l'idea sarebbe impura. Il *perfectum* non può, per Piovani, rivendicare più alcun primato rispetto all'*imperfectum*. Lo stesso rapporto con Dio ne è coinvolto: «Se un Dio umiliato e imperfetto si è offerto come modello dell'umanità da redimere, l'imperfezione può essere logicamente guardata come il *prius* logico non essenziale, ma deessenziale. L'eccelso è il miraggio che, prima di fornire un fondamento ontologico alla entificazione del pensiero, vale come impulso esigenziale fondamentale».⁴⁵ È la prospettiva teoretica del *deesse*, la grande svolta - come Piovani stesso la presenta nella prefazione della sua ultima opera - della lunga storia della filosofia. L'*esse* lascia il posto al *deesse*.

³⁸ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1035.

³⁹ Si veda, anche su questo tema, il saggio di Giovanni Maria Pizzuti, *La verità è forse...*, cit. pp. 172 e sgg.

⁴⁰ Sulla dimensione religiosa di Piovani indichiamo di Fulvio Tessitore, *Piovani, la religione e la storia*, in *Archivio di storia della cultura*, XXII, (2009), pp. 23-46, e soprattutto Giovanni Moretto, *Sulla traccia del religioso*, Napoli, Guida, 1987, in particolare il cap. 7, *Pietro Piovani e l'etica della Croce*.

⁴¹ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1037.

⁴² Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1049.

⁴³ Piovani non si esime dal criticare contestualmente la banalità della familiarizzazione del Novecento con la morte e la marginalità storica del rapporto con l'inesistenza. Si veda, tra l'altro, *Oggettivazione etica....cit.*, p. 1048.

⁴⁴ Pietro piovani, *Posizioni e trasposizioni etiche*, a cura di G. LISSA, Napoli, 1958, p. 210.

⁴⁵ Pietro piovani, *Posizioni e trasposizioni....cit.*, p. 223.

L'uomo non si rapporta a una perfezione perduta, ma a una *defectio*, a una inquietudine originaria e congenita, che è il suo destino. E la sua nobiltà: la continua opera della vita dell'uomo è costruire la morte.

La morte, culmine del conoscere, è legata a questa realtà deessenziale, in quanto è connessa alla capacità di partecipare al recupero dell'inesistenza. La morte è un processo. Per questo il desiderio conclusivo di conoscere la morte non è soddisfatto dalla morte volontaria, che sottrae il morire all'assolutezza dell'inesistenza.⁴⁶

Momento radicale di quella oggettivazione etica, punto di arrivo di tutte le mancanze, di tutte le carenze, di tutte le insufficienze che mettono in moto la vita grazie alle loro insoddisfazioni [...] la morte si guadagna vivendo. Non può essere rapinata col semplice sfratto di un gesto istantaneo; deve essere meritata con accoglimenti, adesioni, ricezioni, capaci di realizzare l'approccio all'inesistenza.⁴⁷

Solo a queste condizioni la morte diventa atto culminante di conoscenza, unico spazio conoscitivo in cui

«l'esistere e l'inesistere si incontrano», massima aspirazione, suprema ambizione, suprema negatività liberatrice.

L'abbandono consapevole all'attinta beatitudine dell'inesistenza riscatta dalle fatiche dell'esistere, vissute come necessità trasfigurata in dovere; consente, infine, di toccare la compiutezza in cui tutte le assenze si verificano vanificandosi [...] chiudendo coerentemente il ciclo dall'incognito all'incognito, dentro il quale il raggiunto silenzio non ha motivo di rinnovare o di rinnegare la speranza perché, *in gurgite* tacito, già la include.

Sono le parole conclusive dell'ultima opera di Pietro Piovani.

⁴⁶ Piovani critica la seduzione di abbandonarsi alla morte. Il suicidio per il nostro filosofo è una specie di morte artificiosa, più un gesto che una azione, e come tale si addice all'uomo estetico. Si veda *Oggettivazione etica...*, cit., pp. 1050 e sgg.

⁴⁷ Pietro Piovani, *Oggettivazione etica ...*, cit, p. 1053.

ALLE RADICI DELLA PROPRIA ANIMA

NOTA AL LIBRO *IN FONDO AL GIARDINO*¹ DI GABRIELE SCARAMUZZA

Stefania Barile²

Ciò che non finirà mai di stupirmi nelle persone con cui sono entrata in relazione, per amicizia ricerca e lavoro, è quell'autenticità che le caratterizza e che riescono ad esprimere in ogni istante della loro vita. E la meraviglia che generano in me offre costantemente nuovi spunti di riflessione, di analisi e di ulteriore studio non solo mirato a scoprire altri aspetti di una personalità di per sé molto affascinante, ma anche orientato a ripercorrere quello che già conosco di quella persona con una lente diversa, sicuramente più acuta e più ricettiva. E tutto questo potrebbe risultare ancora più interessante se si rivolgesse proprio quello strumento di indagine al proprio maestro, alla persona di cui si sono letti, studiati e finemente analizzati libri, saggi e articoli e di cui si sono seguite conferenze, seminari e convegni nell'ambito della riflessione filosofica contemporanea. Ho ritrovato così nuova linfa e rinnovato materiale di lavoro nell'ultimo libro di Gabriele Scaramuzza (Milano 1939), noto docente di Estetica dell'Università Statale degli Studi nel capoluogo lombardo e stimato studioso di estetica fenomenologica e del movimento filosofico della Scuola di Milano fondata da Antonio Banfi negli anni Trenta del Novecento. Diversamente da tutti i suoi scritti accademici, attenti alla formulazione ordinata e sistematica tanto dell'impianto teorico quanto di quello linguistico impeccabile nella sua lucida delineazione concettuale e metodologica, *In fondo al giardino. Ritagli di memorie* si presenta come una sorprendente successione di annotazioni emotive sulla sua infanzia.

Il racconto

*Una testimonianza, da un punto di vista personale, se mai. Nulla di più*³.

L'amore per la poesia e per l'arte, la peculiare sensibilità, lo sguardo profondo e acuto sulle e nelle cose sembrano trovare liberamente una forma. Non più forzatamente incastonati nelle auree ricerche accademiche, questi diamanti grezzi della vita infantile di Gabriele Scaramuzza ritrovano il loro posto, quello originario che nasce nelle trame di un tessuto familiare poco predisposto ad accogliere uno spirito volto a *trascendere*⁴ come era il suo, poco attento alle necessità di un bambino curioso e costantemente attratto dal desiderio di sapere, di scoprire, di capire. Le pagine del libro *In fondo al giardino* somigliano a quelle di un diario segreto, lasciato chiuso per tanto, forse troppo, tempo e ora finalmente riaperto e ritornato a vivere in un ambiente che non sempre risulta capace di accoglierlo nella sua pienezza. La sensazione di non aver vissuto fino in fondo quei momenti, di essersi lasciato sfuggire un'occasione, quella di chiedere di insistere di andare oltre quel giardino, si fonde con la nostalgia di quei luoghi e di quelle persone che in qualche modo, come riuscivano e come potevano, hanno contribuito a costruire la personalità, il ricco mondo interiore dell'autore. Nella forma dunque di tracce poetiche spontaneamente convergenti in un racconto, il libro attrae il lettore in quei solchi profondi che disegnano il terreno di un'anima ora disponibile al dialogo e a ripercorrere quegli an-

¹ Scaramuzza Gabriele, *In fondo al giardino. Ritagli di memorie*, Mimesis Editore, Collana La vita di Sophia n.4, Milano 2014, pp.140.

² Centro Internazionale Insubrico Carlo Cattaneo e Giulio Preti – Università degli Studi dell'Insubria.

³ Idem, p.13.

⁴ Idem, p.44.

ni difficili e austeri per le ristrettezze economiche e per la guerra, ma anche molto teneri e spensierati per quei fanciulli che hanno saputo trovare comunque uno spiraglio di luce e di nuove possibilità di esperienza e di conoscenza. *Quello che registro qui, ansiosamente, è un affastellarsi di termini e di temi. C'è questo costante ritorno nell'attenzione come un interrogativo mai soddisfatto, un confuso stupore, cui si cerca di porre argine. Invano*⁵ – scrive Scaramuzza – non nascondendo quello stato d'inquietudine che lo pervade nel ricordare e nel raccontare. Nella consapevolezza di non riuscire a soddisfare appieno quella ricerca di memorie capaci di offrirgli qualche risposta in più alle sue domande, rivolte a delineare quel profilo della propria anima che per tutta una vita è risultata motivo di insicurezza, l'autore, abbandonando lo stile chiaro e ben articolato delle sue più note pubblicazioni filosofiche, annota velocemente, con frasi brevi, serrate, limitate ad una sola parola. Qui alla logica della ragione, quella che l'autore ha sempre dimostrato nei suoi scritti, sostituisce quella delle emozioni che incalzano, che non gli lasciano respiro, che lo costringono a passare ad un altro episodio che a sua volta si rivela denso e intenso come il precedente e dal quale deve fuggire ancora e così via. A proposito annota l'autore: *Parole come prevaricazione, già. Ma anche come sollievo, per quanto momentaneo*⁶.

Gli spazi

*Milano[...], irraggiungibile, in fondo al giardino verso occidente*⁷.

Una duplice ambientazione fa da scenario al racconto poetico di Gabriele Scaramuzza: Milano e Inzago. In particolare in città, nella zona di via Benedetto Marcello, prima l'appartamento al pianterreno, una sola stanza con bagno e cucina, poi al quarto piano, due locali più servizi; a Inzago nella casa della nonna con il suo grande giardino. Venticinque chilometri separano i luoghi che fanno da sfondo agli episodi narrati nel libro, immediatamente più rilevanti quelli legati a Insàch, nell'idioma locale. *Le mie prime impressioni coscienti devono tutto a quelle campagne, alle rogge, alle viti e ai peschi, ai volti e agli animali che le abitavano*⁸ – scrive l'autore. Se di Milano ricorda soprattutto la guerra, di Inzago recupera la casa della nonna paterna con una descrizione molto suggestiva che va a centrare il punto di osservazione del bambino: il pozzo, i passaggi segreti, il salone con gli specchi, le vecchie scuderie, la carrozza. Della seicentesca casa padronale, appartenuta ai marchesi Secco d'Aragona e dove vissero i suoi antenati, probabilmente contadini fidati della nobile famiglia spagnola, si avverte la meraviglia del bambino che la guarda e cerca giorno per giorno di carpirne i segreti attraverso la propria sensibilità ed immaginazione. Ogni scenario diventa luogo in cui raccontare la vita delle persone che lo hanno abitato. E allora la storia della sua famiglia sembra riprendere vita in quegli spazi che non hanno più alcuna barriera, ma si amplificano e si distendono per permettere all'autore di narrare il suo ricordo e di conservarne per sempre la memoria. Concezioni della vita, leggende, abitudini e espressioni dialettali permettono al lettore di entrare in un'atmosfera particolare e non scontatamente positiva, quella della vita contadina lombarda degli anni Quaranta del Novecento, raccontata attraverso immagini e sensazioni molto simili a quelle prodotte dalla visione del film di Ermanno Olmi *L'albero degli zoccoli*⁹ (1978): *fratellanza sbiadita o forzosa [...] nessuna traccia di empatia, disponibilità o larghezza d'animo. L'affettività era esclusiva quando c'era; sopravvivevano rivalse tenaci, rivendicazioni mai spente, moralismi sostenuti da un costume soffocante*¹⁰ – critica Scaramuzza. Più avanti invece annota: *Il grande giardino, tuttora favoloso per me, era delimitato dal naviglio fin quasi alla con-*

⁵ Idem, p.66.

⁶ Ibidem, p.66.

⁷ Idem, p.18.

⁸ Idem, p.12.

⁹ Idem, p.81.

¹⁰ Idem, p.22.

ca¹¹ [...] e di là dal naviglio la strada che lo costeggia verso la grande cascina Draga sulla curva e in fondo Cassano d'Adda¹². Chi si avvicina a queste pagine ha l'impressione che l'autore rivi-va, come in un cortometraggio operato dalla memoria emozionale, quel luogo magico che gli aveva offerto la possibilità di rifugiarsi durante gli anni dei bombardamenti su Milano e di ritrovare le proprie radici psico-sociali e intellettuali. Proprio contemplando il limite di quel giardino, sempre all'ombra del muretto, *ghe pias l'ombria*¹³ – dicevano di lui, l'autore avvia un percorso che non lo lascerà più: quello orientato all'ebbrezza del pensiero e della cultura¹⁴ nello studio di quel trascendere che ha occupato tutta la sua attività accademica.

I tempi

*Il primo ricordo della città è la guerra: netto*¹⁵.

La raccolta dei suoi ritagli di memorie ha inizio nel 1941, con la morte del nonno materno, e si inserisce tra i bombardamenti su Milano del 1942 e poi del 1944 e del '45 fino a qualche anno dopo con riferimenti sempre più diluiti nel tempo, ma non meno incisivi, alla quotidianità del vivere, tra cui anche l'approccio alla scuola e allo studio fino alla delineazione di un progetto futuro di impegno appassionato nella ricerca. Lo sfollamento a seguito del bombardamento del 24 ottobre 1942, in pieno secondo conflitto mondiale, comportò per la famiglia dell'autore il trasferimento a Inzago, solo il padre per motivi di lavoro rimase in città e sarà successivo il ricongiungimento ai suoi cari. La testimonianza che l'autore offre al suo lettore in queste pagine è preziosa sul piano storico e sociale, offrendo con brevi ma indelebili pensieri lo scenario di una collettività messa in ginocchio dalla paura e dalla impossibilità di trovare un luogo in cui sentirsi al sicuro. Le frasi che il lettore ritrova qui sembrano incise nella memoria dell'autore in modo indelebile, incancellabili per lui e per tutti coloro che malauguratamente hanno vissuto o stanno vivendo la tragedia della guerra, e acquisiscono di volta in volta quel carattere del sentire universale, lontano dalle intenzioni dell'autore. *La sirena degli allarmi, come una frustata e il rumore degli aerei in formazione*: quale confine tra la descrizione della realtà e il vissuto emotivo? Nessuno. Qui coincidono: l'anima traduce ciò che i sensi avvertono, in *un lungo corridoio, seduti su panche a una luce fioca e precaria*. Dominano il racconto della storia dell'infanzia attraverso l'alfabeto delle emozioni e il desiderio di condivisione di *stralci di un vissuto rappresi nei nomi, negli odori, nei suoni, nei sapori [...] un'imperdonabile mancanza perderseli*¹⁶. E di quel tempo finalmente narrato in una sconnessione voluta e cercata nulla va perduto. Ogni momento riacquista la luce della memoria rispettando lo stesso ordine con cui ricompare, si propone e risulta disponibile alla sua rinnovata presenza nel mondo. La memoria della figura paterna risalta più delle altre, accompagnando tutto lo scritto. Due volte nel racconto compare la tenerezza del padre che prende tra le braccia il suo bambino e in più occasioni si legge lo sguardo attento, affezionato e rispettoso del figlio che segue il padre lungo il corso della sua vita. Questa figura genitoriale viene recuperata nelle sue differenti caratteristiche: la discrezione, l'umiltà, la responsabilità e l'impegno. La dignità di un padre che, nei suoi limiti e nelle sue potenzialità, diventa icona della "paternalità" di quel tempo con il proprio esempio costante nella faticosa quotidianità: mettere al sicuro, provvedere, sacrificarsi, ricostruire, nutrire di coraggio e di forza sempre nuova se stesso e i propri figli. *Era più vicino di quanto si pensasse, mio padre, [...] con l'emozione trattenuta ma patente*¹⁷.

¹¹ Idem, p.41.

¹² Idem, p.44.

¹³ Idem, p.41.

¹⁴ Idem, p.47.

¹⁵ Idem, p.17.

¹⁶ Idem, p.19.

¹⁷ Idem, p.120.

Le emozioni

Dominante un senso di paura. Hobbes: «L'unica passione della mia vita è stata la paura»¹⁸

In questo scenario protagoniste indiscusse sono le emozioni. Anche i personaggi vengono descritti associandoli allo stato d'animo attraverso il quale riaffiorano alla lucida superficie della memoria. Si tratta di un sottile lavoro di analisi e verifica per ciascuno di loro, che permette all'autore di narrare relazioni importanti del primo periodo della propria vita in un numero limitato di pagine e di coinvolgere tanto profondamente il lettore da non permettergli di fare una pausa o di chiudere anche soltanto per un attimo il libro. È un fluire continuo di informazioni presentate con le diverse tonalità emozionali che immediatamente il lettore attento elabora attraverso la propria capacità immaginativa e il vissuto personale, ed entra a far parte di quello scenario. Partecipando in modo empatico, egli si sente chiamato dall'autore a condividere un cammino alla riscoperta di se stesso, delle proprie radici emotive. Paura, vergogna, ansia, nostalgia, disgusto, accettazione e gioia: in questo ordine di priorità dominano gli stati d'animo dell'autore nel racconto. E il lettore, confrontandoli con il proprio vissuto, li rivive e li rigenera nella propria mente. Allora si svela la *paura, di tutto: della guerra, dell'altro sesso, di aggressioni nascoste dietro ogni siepe, della miseria, di agguati improvvisi, della tempesta che distrugge il raccolto, dei tedeschi, della siccità dell'inferno, della gente*¹⁹. È la paura di un vivere sprovvisto di una adeguata educazione socio-affettiva: le figure educative del libro tendono a evitare l'argomento, di cui "non è lecito parlare" (per bigottismo, per incapacità, per ignoranza), vietandolo. Qui gli adulti non si fermano a cercare di capire la richiesta del bambino, per poi soddisfarla in base all'età e alla capacità di comprensione dello stesso, ma nell'adulto impreparato immediatamente (quasi in una forma, oserei dire, automatica) scatta l'imbarazzo che non perde occasione per definire vergogna. Questo atteggiamento genera insicurezza e fragilità nella relazione con l'altro, adulto o pari che sia, e non consente al bambino di sentirsi in grado di affrontare le novità positive e negative che ogni giorno la vita gli riserva. L'ansia dunque che ne deriva diventa devastante per quel giovane a cui non vengono concessi gli strumenti utili a muoversi nella sua realtà sociale e allora l'impressione, che Scaramuzza descrive, rasenta il *vivere sempre su un limite scivoloso tra la normalità agognata e una retrocessione nei baratri della dipendenza, dell'insicurezza, del bisogno*. Ecco allora la *sospetta serietà di bambino [...] giudizioso*²⁰ che l'autore denuncia nel suo apparire al mondo: una serietà inconsapevole indossata come una maschera o come un ruolo artificialmente attribuito senza alcuna competenza effettiva. Una fragilità di base, nata da una *miseria affettiva*²¹ e dalla *povertà di rapporti umani*²², sulla quale risulta difficile costruire qualsiasi cosa, anche il racconto della propria infanzia. Una solitudine intorno alla quale ruota un racconto alla ricerca di un altro che, almeno nell'infanzia, non è mai stato cercato e tantomeno trovato, in *un mondo protetto [...] in cui la salvaguardia da pericoli palpabili si mescolava alla difesa di concezioni della vita imposte*²³. In questa realtà non mancano però anche forme emozionali dalle quali traluce una certa positività: la nostalgia del libero respiro della campagna, l'accettazione di un modo di sentire e di vivere che ha contribuito a formare una personalità consapevole e responsabile, la gioia di vivere accanto alle persone che si è amato di più e che non mancheranno mai nei ricordi più significativi del proprio esistere, quali immagini indelebili nella mente e nel cuore dell'autore.

¹⁸ Idem, p.61.

¹⁹ Idem, p.61.

²⁰ Idem, p.93.

²¹ Idem, p.97.

²² Ibidem, p.97.

²³ Idem, p.99.

DIVAGAZIONI FILOSOFICHE SULL'AMORE

UN ARABESCO

Roberto Campagnolo

Che cos'è l'amore? Se ci è facile evocare il fanciullo nudo e alato, ornato di arco e frecce, della letteratura e dell'arte greca e romana, già i primi dubbi ci insorgono quando ci interroghiamo sulle sue capacità visive. Amore è veggente - come in Seneca, Properzio, Apuleio - o è cieco come nel *Tesoretto* di Brunetto Latini? Ma la cecità è un dono o una menomazione? Amore è cieco o acceca? Lontani da queste rappresentazioni iconografiche e persino dal *garzone* e dal *putto* popolare dell'arte rinascimentale e barocca, oggi, per noi, amore è diventato per lo più un sentimento privatissimo ed assoluto, nel quale l'individuo può esprimere il proprio io più profondo, e compiere delle scelte libere.

Slegato da miti e simboli cui la tradizione l'aveva connesso, l'amore sembra essere oggi solo una individuale risposta alla solitudine, che concede ampio spazio all'irrazionalità in un mondo totalmente razionalizzato.

Eppure, come dice Thomas Mann ne *La montagna incantata* «l'amore non è altro che l'amore». E anche se ne consumiamo ogni giorno il tradimento, la negazione, la falsificazione e più di ogni altro l'abuso, ciò nonostante non possiamo fare a meno di parlarne.

L'amore è dunque un'emozione? - si domanda il poeta e filosofo indiano Jiddu Khrisnamurti - Un sentimento? È piacere, desiderio? Di certo, l'amore non è paura, non è amore la dipendenza da un'altra persona, la gelosia non è amore, la possessività e la brama di dominio non sono amore.

Per il poeta indiano l'amore è un fiore profumato, che chiunque può odorare, così come negligere. L'amore è fresco, vivo, nuovo, eternamente presente. Profumato come le inebrianti fragranze di nardo e mirra del *Cantico dei cantici*. Non ha ieri né domani l'amore, è al di là del puro pensiero, è dono per una mente innocente, ha spazio e tempo nell'assoluto silenzio.

Al tempo stesso essere consapevoli dell'amore potrebbe voler dire abbandonarsi ad un sentimento sconvolgente, che comporta un cambiamento radicale del nostro io più profondo.

Anche per Stendhal «l'amore è un fiore delizioso, ma bisogna avere il coraggio di andarlo a cogliere sull'orlo di un abisso spaventoso» (*Dell'amore*). E l'abisso è già in noi, quando sappiamo amare l'amore più dell'oggetto stesso d'amore e nell'amato solo ci rispecchiamo, cercando conferma di chi sopra ogni cosa ci sta a cuore: noi stessi.

L'amore vero, quello che significa annullarsi nell'altro, è invece un sentimento dirompente fondato sulla passione, che, già in un clima post-illuminista, viene da Stendhal riabilitata. E, tuttavia, esso è anche un atto dell'immaginazione che trasforma la realtà in fantasia, e rende l'essere amato dotato di ogni virtù.

Per Confucio, come per l'antico Oriente tutto, l'amore è principio di unificazione degli oppositi, è ciò che ci permette di mantenere quella armonia originaria in cui consiste il Bene. Si tratta di trovare un punto di equilibrio, un principio di unione.

Per il Buddhismo esiste un amore-passione che si manifesta come un ostacolo sulla via della liberazione, ed un amor-compassione, veicolo verso il Bene.

Anche nel *Simposio* e nel *Fedro* platonici l'amore coincide con il Bene, attraverso il Bello. Ma propriamente amore è mancanza, desiderio di ciò che si intuisce ma non si possiede. È l'*eros* dei greci, quella tensione verso il divino che consente agli uomini la conquista della Vero. Eros è filosofo per Platone: mendicante ardente di divina verità e bellezza, mediatore tra dei e uomini.

Per i greci l'amore è una metafora della filosofia stessa: come per il sapere, anche per l'amore ci si sforza per ottenerlo, si può riuscire ad avvicinarvisi, ma non sarà mai una conquista definitiva: l'amore, così come il pieno sapere, è irraggiungibile. La posta in gioco nell'amore è, come ricorda Umberto Curi, l'approssimazione alla verità e il suo «luogo» è il campo di battaglia, dove infuria il *pólemos*, dove si svolge l'*ápletos máche*, la «lotta senza quartiere». Tale nel *Simposio* platonico.

Anche Umberto Galimberti afferma che, analogamente a quanto si riscontra nel pensiero greco antico, l'amore può essere per l'uomo attrazione verso qualche cosa che non si ha, che non si possiede: la mancanza è proprio la sua connotazione strutturale. Quando si *possiede* finalmente l'altro finisce l'amore.

Sarà con l'amore cortese prima e con il Dolce stil novo e con Dante poi che l'amore verrà trasposto, idealizzato come fonte di elevazione morale. Esso diverrà poi universo lirico con Petrarca.

Da S. Agostino sino al Romanticismo moderno l'amore sgorga *in interioritate animae* e amare significherà via via amare l'amore più dell'oggetto dell'amore: un rispecchiarsi nell'altro, un trovare conferma.

Nel Romanticismo l'amore viene ancora sublimato, e la comunione delle anime e il naufragio nell'infinito sembrano ideali rifugi per animi tormentati. Per Stendhal la vita intera si gioca fra il *rosso e il nero*, tra sentimento amoroso e ruoli sociali. Egli individua quattro tipi di amore: l'amore - passione, cantato dai poeti; l'amore - capriccio, frutto di convenzioni sociali; l'amore fisico; l'amore - vanità, strumento della propria autostima.

La nascita dell'amore romantico è un laborioso processo, estremamente articolato, che si snoda sul filo del desiderio e delle emozioni. Ogni amore comincia con l'ammirazione, cui segue una grande gioia, che fa sorgere la speranza. Nasce dunque l'amore.

In Goethe, e soprattutto in Stendhal, avviene a questo punto nel soggetto che ama un *processo di cristallizzazione*, che produce l'idealizzazione dell'amato e la negazione della propria individualità.

L'insorgere del dubbio e il suo superamento porta alla sicurezza di amare e di essere riamati. Avviene allora la seconda cristallizzazione, ma non dobbiamo essere tratti in inganno: secondo l'Autore l'unico esito possibile per l'amore è un'amara delusione.

Per Stendhal, infatti, l'amore è soprattutto una questione di fantasia. Quando la seconda cristallizzazione si compie, gli innamorati vedono l'altro sotto una luce diversa, e sminuiscono le proprie qualità per esaltare ogni minima attrattiva della persona amata. Proprio per questo motivo, il contrasto tra la realtà e l'immagine della persona amata che l'amante si è costruito nella propria fantasia porta ineluttabilmente ad un'amara conclusione.

Al tempo stesso, secondo Stendhal il vero amore è in qualche modo connesso col timore, di talché quando il rapporto amoroso si consolida e non si ha più paura di perdere l'amato, la fiducia e la consuetudine spengono dolcemente la fiamma dell'amore.

Per i Romantici la fine di un amore, di ogni amore, trova posto nell'ordine naturale delle cose, è lo sviluppo programmatico di ogni desiderio. È un momento di sofferenza che si celebra a livello funerario, lungo un tempo estremamente dilatato che dalla nascita del sentimento

condurre all'inevitabile addio. L'amore romantico, infatti, è frutto di un processo finemente elaborato. Esso brucia con ardore, ma tosto si estingue.

L'amore alla Werther spalanca l'animo al chiaro di luna, al profumo dei boschi, al godimento della pittura. Nella pittura romantica si celebra il corteggiamento, e amicizia e corteggiamento suscitano ammirazione e desiderio. Nel Werther di Goethe l'amore è tuttavia impraticabile, la morte è salvatrice, la passione è opposta alla razionalità, e ciò conduce ad un inevitabile scontro tra realtà ed immaginazione. Il Werther è così stato condannato dai razionalisti in quanto opera che avrebbe stravolto i valori morali e celebrato il delirio amoroso.

L'uomo moderno ha sottoposto il pensiero romantico ad una profonda revisione critica.

In chiave psicoanalitica, Freud ha ricondotto l'amore, da sempre connotato da un'aureola di valore sacro, sublime e ineguagliabile, a sintomo indagabile clinicamente. Espressione quasi metaforica del desiderio, esso è proprio dell'uomo in quanto tale, e prescinde pertanto dall'intersoggettiva relazione con l'altro. L'amore, così, s'illude che vi sia una corrispondenza con l'altro, mentre si nutre esso stesso di puro desiderio.

In Freud l'amore è concepito o come nostalgia struggente per l'amato bene perduto o come narcisismo. Secondo Freud non vi è amore più grande di quello per la madre. Tutta l'esperienza amorosa dell'uomo è imperniata dunque sulla ricerca (impossibile) dell'unico vero amore perduto: quello della madre.

In Freud l'amore segue le leggi della pulsione (la distinzione tra amore e pulsione in Freud è aperta e problematica). Al di là del principio del piacere, amore è ricerca indefinita dell'oggetto d'amore ed è angoscia di perderlo, ovvero di perdere quell'amore così necessario alla propria sopravvivenza. Il bambino, secondo Freud, è perfetto e completo, ma questa perfezione si perde in età adulta, e quello che era investimento narcisistico viene trasferito sull'altro, a cui si chiede di ricambiare il nostro amore, restituendoci così la nostra completezza originaria.

Freud, tuttavia, viene sottoposto a revisione critica da chi, come Eric Fromm ne *L'arte d'amare*, sostiene che il grande psicanalista manchi di *profondità* nel ricondurre l'amore a pulsione.

In realtà, sostiene Fromm, l'amore è un sentimento assai più profondo e totalizzante: è un bisogno assoluto di completezza, anzi, è la risposta al problema dell'esistenza umana. L'uomo, da solo, è infatti incompleto. Egli ricerca l'unità, la cui mancanza risale all'infanzia, alla separazione dal grembo materno. Il desiderio di fusione interpersonale che si esplicita tramite la passione ed il sentimento amoroso sono la risposta a questo bisogno primario.

Amore è innanzi tutto dare. Ciò è particolarmente evidente nell'atto della madre che dà il proprio latte e il calore del suo corpo al bambino appena nato. Al di là del puro altruismo, l'amore si fonda su certi tratti comuni a tutte le forme d'amore: la premura, la responsabilità, il rispetto e la conoscenza.

Premura e responsabilità sono la risposta al bisogno di un altro essere umano. La responsabilità, tuttavia, potrebbe rapidamente deteriorarsi nel senso del possesso se non fosse accompagnata dal rispetto, a sua volta guidato dalla conoscenza dell'altro. L'amore è infatti l'unico mezzo per conoscere, poiché attraverso l'unione con l'altro essere ritrovo me stesso, scopro me stesso, scopro tutt' e due, scopro l'Uomo.

La tensione fra il polo maschile e il polo femminile è, contrariamente a quanto teorizzato da Freud, non solamente attrazione: essa è soprattutto bisogno di unione con l'altro. Al tempo stesso, amore è il rapportarsi del soggetto col mondo, da cui esso riceve impulso e stimolo al suo corretto esplicarsi.

Se infatti l'amore è il sentimento di un personalità matura e produttiva, la struttura sociale della moderna civiltà occidentale non è di per sé favorevole allo sviluppo corretto dell'amore -

sia esso fraterno, materno o erotico - mentre il suo posto è preso da tante forme di pseudo - amore, che in realtà disgregano questo sentimento. In questo contesto malato, l'amore e il matrimonio hanno lo scopo principale di trovare un rifugio alla solitudine, formando un'alleanza a due il cui egoismo è scambiato per amore e intimità.

L'amore è invece possibile solo se due persone comunicano dal profondo del proprio essere: solo questa esperienza profonda è la base dell'amore.

I greci non distinguevano amore e desiderio. Oggi si ritiene che l'amore sia l'effetto del desiderio, un desiderio inesprimibile dal quale siamo attratti ed in cui irrimediabilmente l'amore si rivela.

In *Menzogna romantica e verità romanzesca* René Girard afferma che l'uomo è in genere incapace di desiderare prescindendo da un modello, consapevole o inconscio, in cui l'oggetto o lo scopo del suo desiderio viene proposto o imposto da un terzo che funge da mediatore. Ciò si evidenzia in certi fenomeni contemporanei quali la pubblicità, il divismo, la politica, e non è estraneo alla letteratura.

Da Cervantes a Flaubert, da Proust a Dostoevskij, emerge nei romanzi la figura del mediatore, cioè di colui che, custode di un desiderio triangolare, interviene a fondare il rapporto fra l'amante e l'amata. «Le donne seducono mostrando la loro nudità, l'uomo mostrando la propria donna, purché sia la più bella». La bellezza è l'oggetto che funge da mediatore. Il mediatore, a sua volta, è l'elemento che conduce alla strada dell'ammirazione, prima frontiera della seduzione.

René Girard demolisce il mito romantico dell'amore assoluto e disinteressato. Lo studioso si richiama alla *recherche* proustiana, in quanto nessuno più di Proust ha saputo sottoporre a critica l'amore romantico. L'amato è un essere in fuga, e non vi è nulla in esso che possa giustificare la nostra passione, la nostra felicità o il nostro dolore. Il percorso del desiderio non è lineare: c'è sempre un terzo termine nell'equazione amorosa: è il modello che l'amante tenta di imitare, che rende desiderabile l'oggetto del suo amore.

In Dante (Paolo e Francesca), Shakespeare (Giulietta e Romeo) ed altri il gioco d'amore ubbidisce alle leggi implacabili del desiderio triangolare, in cui il terzo termine dell'equazione amorosa è il modello che l'amante segue.

Per Malek Chebel amore è innanzi tutto seduzione, e questa non è nient'altro che un'alternarsi di divieto e trasgressione, accettazione e rifiuto.

Come l'Autore magistralmente descrive nel suo *Libro delle seduzioni*, la seduzione può anche essere effimera, ma conserva sempre un'impressione duratura nell'animo di chi ne è colpito, ed il cadere nella passione ne è l'esito più fausto.

Nel gioco della seduzione ha rilievo anche solamente l'espressione del volto, un movimento delle labbra, un battito delle palpebre dietro un velo. La seduzione ha mille volti, sollecita i sensi e l'immaginazione in mille modi. Essa si nutre soprattutto di fantasia. Il seduttore fa ricorso alla parola per favorire l'approccio e predisporre la prescelta all'accoglienza, propiziando l'incontro. La passione spalanca un mondo a due, in cui gli opposti, lungi dall'annullarsi, trovano la possibilità di coesistere.

Il mondo a due protegge nella discrezione uno spazio clandestino, separato, complice, un tesoro di affettività. Il processo della seduzione richiede tempo, si nutre di attesa.

Per tutto il periodo dell'attesa la donna prende il tempo necessario per conoscere il suo pretendente; questa attesa può apparire a volte dolorosa, ma essa termina con la passione, cui si accompagna sorpresa e meraviglia.

La seduzione ha infatti in sé i germi della grande passione, e crea un legame. L'amore è invece la cristallizzazione di uno stato di armonia fra due individui, che ambiscono al manteni-

mento di questo legame. La seduzione è la mistica dell'amore: quest' ultimo è trascendenza, dimensione dell'autentico, mentre la seduzione è sensualità, moltiplicazione infinita dell'attrazione.

Certo, ognuno cerca, seducendo l'altro, di affermare soprattutto se stesso, e l'elemento narcisistico è ben presente in ogni conquista; certo, l'appagamento dell'io è il primo obiettivo della pratica seduttiva. Poiché la seduzione ha a che fare con la sfera del piacere, infatti, e del piacere del sapersi desiderati, la seduzione ha affinità con una sorta di narcisismo primario.

Ce lo conferma Umberto Galimberti, ne *Le cose dell'amore*, quando sostiene che, rispetto alle epoche che lo hanno preceduto, l'amore nell'età della tecnica è sempre più individualistica ricerca dell'affermazione del proprio io, in quanto unico spazio in cui l'uomo può esprimere liberamente se stesso, al di fuori delle convenzioni sociali. Al tempo stesso, amore non è passione che commuova l'anima e risvegli i sensi: amore è toccare con mano il limite dell'uomo.

Nella nostra epoca, infatti, l'amore è indispensabile per la realizzazione dell'identità di ciascuno; al tempo stesso, esso è impossibile quando nella relazione d'amore ciò che si cerca non è l'altro bensì, attraverso l'altro, la realizzazione di sé. Così, anche nelle vicende d'amore, l'uomo non ama veramente l'altro, ma ciò che l'altro ha prodotto in sé.

Nella società contemporanea, inoltre, dietro la parola amore spesso si nascondono anche: possesso dell'altro, sicurezza economica, presentabilità sociale, che sono vero e proprio mercimonio dell'amore. Ecco quindi che si assiste, mai così come nella contemporaneità, alla nascita ed al tempo stesso alla dissoluzione del concetto di amore.

A prescindere dai calcoli materiali e dalle convenzioni sociali, il bisogno d'amore presenta sempre e comunque una duplice valenza: da un lato la ricerca di una *casa*, di un porto sicuro in cui approdare e mettere radici, di stabilità e sicurezza; dall'altro il desiderio del nuovo, dell'eccitante scoperta, del rischio del proibito e del gusto per l'avventura.

Il bisogno di sicurezza è ben presente nella nostra società, ma esso uccide la forza, assoluta e dirompente, dell'amore-desiderio, lasciando solo il vuoto simulacro della stabilità.

Si tratta di tensioni tra forze incompensabili: il bisogno di trascendenza in cui si gioca tutto il destino dell'uomo ed il terrore di perdere protezione. Per questo l'amore, che cerca sicurezza e stabilità, tende a spegnere il desiderio di avventura. Esso miserevolmente ricompare nelle esplorazioni *on line* dove all'accessibilità del computer si contrappone l'inaccessibilità dell'oggetto misterioso del desiderio.

Nel mondo interconnesso della contemporaneità l'amore corre su *internet*, si brucia nelle *chat* o su *whatsapp*, si annuncia in un *tweet*, si rispecchia in un profilo *facebook*. Esso si consuma nei luoghi d'incontro virtuale, dove tutto scorre veloce. I tempi di corteggiamento vengono polverizzati, si supera rapidamente la barriera dell'incontro, e quando questo, nonostante tutto, avviene, è sovente una delusione.

Non essendoci più il rituale del corteggiamento, che tanto spazio aveva avuto nella cultura letteraria romantica e che implicava che la nascita di ogni amore fosse un processo lungamente decantato, l'amore nasce in un modo diverso, ma la realtà viene spesso mistificata, falsata.

Il concetto d'amore ne risulta completamente distorto, ma non solo: anche la fine di un amore virtuale spesso avviene con lo stesso mezzo (ad esempio con un sms). Non vi è spazio per l'elaborazione del lutto. Che tipo di amore è dunque questo? Ci troviamo di fronte a qualcosa di radicalmente nuovo per la nostra cultura occidentale, tanto che vi è da chiedersi se si possa ancora parlare d'amore. Non pensiamo, infine, che questo fenomeno, l'amore virtuale, sia appannaggio dei soli giovani: esso si è ormai diffuso presso ogni età e ogni strato sociale.

Anche l'amore come conoscenza è destinato comunque a subire, al vaglio della contemporaneità, un processo di dissoluzione: come seguisse il principio d'indeterminazione di Heisen-

berg, l'approccio tra il soggetto e l'oggetto d' amore muta entrambe le persone, di talché la convinzione di conoscere realmente l'altro è l'ultima illusione della passione.

Questa passione, poi, è la stessa che si nutre di fantasia, e condanna inesorabilmente alla delusione ogni pretesa di volerla afferrare; essa conduce dunque alla alienazione del sé nel vano tentativo di immedesimarsi nella persona amata.

Qualora, invece, si segua la più tortuosa via del possesso, esso, sotto l'apparenza del potere, mostra tutta l'impotenza ad amare.

Eppure, ci dice Galimberti, l'amore è trascendenza, è bisogno di assoluto. Infatti, Dio stesso è amore. Al tempo stesso, l'amore si nutre di novità, di mistero e di pericolo, ed ha come nemici il tempo e la quotidianità, che stemperano la passione in un affetto tiepido, ovvero nell'amarezza della disillusione.

Amore è desiderio, quel frizzante mistero della seduzione che è eccitante e vibrante, ma che si può trasformare in un sentimento stabile ed eterno.

Passione significa anche immedesimarsi nella persona amata al punto da perdere o smarrire la propria identità, ovvero possedere l'altro fino a riassorbirlo in sé.

Ciò che questo duplice atteggiamento comporta è la solitudine narcisistica da un lato, ovvero la dipendenza totale dell'amante dall'amato dall'altro.

L'atteggiamento corretto da tenere è invece quello espresso da S. Agostino : «*volo ut sis*», voglio che tu sia quello che sei, quindi nessuna immedesimazione o possesso, ma rispetto per le differenze.

Amore può voler dire anche rifugio contro un mondo percepito come ostile. Il rischio, in tal caso, è di scambiare l'egoistico bisogno di sicurezza per intimità, come chiosa Erich Fromm. Siccome la paura è più forte del desiderio, il possesso dell'altro rassicura e protegge dalla precarietà della vita.

Per Freud, tuttavia, amare non è una faccenda totalmente razionale: inconsce sono le forze che determinano le scelte dell'Io. Così, crolla la fede illuminista in un dominio razionale dell'uomo sulle proprie emozioni.

L'uomo contemporaneo è infatti ormai oltre il pensiero critico che metta in discussione una appartenenza, sia essa ad una professione, una fede o, appunto, un amore.

La libertà da ogni legame ha radici contemporanee nell'incomunicabilità e nella negazione di un dialogo profondo con l'"altro": due persone dicono di amarsi, ed in realtà intendono due concetti diversi, ciascuno espressione di un mondo cristallizzato in una monade in cui, al massimo, si può realizzare una matura conoscenza di se stessi.

Amare si riduce a non volere più essere soli, quindi ad una suprema debolezza dell'Io, se non a vero e proprio egoismo. Se non siamo più capaci di amare cosa ci resta? Forse bisogna ricercare un altro tipo di amore.

Tutta la nostra tradizione letteraria, e con essa il pensiero non solo occidentale, è percorsa da una vena di desideri anche inconfessabili: è l'amore sensuale, di cui scompaiono intimità e raccoglimento per lasciare il posto ad un vento di emozioni.

L'amore sensuale nasce ed ha scaturigine primaria dal gioco della seduzione. La seduzione nasce infatti dal gioco d'amore, e solo nel gioco si possono ritrovare il senso del disvelamento del proibito, il brivido della trasgressione, il mistero originario.

In questo spazio sacro del gioco l'uomo ritorna all'infanzia, di sé e del mondo, con tutto il carico dell'innocenza perduta. Così, egli si libera dal suo disincanto e, forse, dalla cinica e tragica consapevolezza, maturata in secoli di *cliché* letterari, che l'amore, in realtà, sia solo esistito.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Malek Chebel, *Il libro delle seduzioni*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001

Umberto Curi, *Miti d'amore*, Milano, Bompiani, 2009

Sigmund Freud, *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003

Erich Fromm, *L'arte di amare*, Milano, A. Mondadori, 1963

Umberto Galimberti, *Le cose dell'amore*, Milano, Feltrinelli, 2004

René Girard, *Menzogna romantica e verità romanzesca*, Milano, Bompiani, 1965

Platone, *Opere*, Bari, Laterza, 1966

Stendhal, *Dell'amore*, Milano, SE, 2003

ESTETICA, FILOSOFIA, FORMAZIONE

NOTE SUL PROGETTO-LABORATORIO “E PER VOI, COS’È LA BELLEZZA?”*

Alice Giuliani

Abstract

The aim of this article is to outline a model for interaction of aesthetics within the teaching of philosophy, especially in secondary school. I will pursue my aim by illustrating a teaching project focused on the notion of “beauty”. I will both present the reasons motivating this project and dwell on its goals, schedule and organization. Before going into the details of the project, I will introduce some remarks concerning the relationship between teaching of philosophy in general and the formative purposes of different school programs. In the conclusions, after reviewing the results of the actual implementation of the project, I will consider some possible improvements for this model.

Premessa

Questo mio intervento su *Comunicazione Filosofica* ha come suo motivo ispiratore e nucleo di esposizione un’esperienza di laboratorio didattico sul tema della bellezza che chi scrive ha progettato e svolto in alcune classi della scuola secondaria di I grado “Ivana Marcocci” di Prato, tra il 2011 e il 2012.

Vorrei in questa sede condividere i presupposti, le finalità, gli strumenti e le modalità con cui si è svolta questa attività, con l’auspicio che quanto sarà documentato possa rivelarsi utile per chi voglia predisporre un progetto analogo. La scelta di condividere questa esperienza risponde anche a un’esigenza più generale e ambiziosa: l’idea cioè di aprire un terreno di confronto teorico e sperimentale per costituire un modello di incontro tra la scuola e le tematiche dell’estetica filosofica. Tale modello dovrebbe contemplare non solo le modalità con cui è possibile gestire l’apprendimento e il confronto sulle tematiche specifiche dell’estetica, ma dovrebbe presupporre una riflessione condivisa sui presupposti che giustificano e rendono legittima e auspicabile la presenza della filosofia a scuola nella forma della riflessione estetica. Nel caso della mia proposta didattica, si è trattato di lavorare con una classe della scuola secondaria di I grado. Vorrei comunque precisare che quando parlo di ‘scuola’ intendo qualsiasi livello scolastico, nella convinzione personale che l’estetica in quanto tale possa trovare declinazione a tutti i livelli e in tutti gli indirizzi, e ad ogni livello e indirizzo possa garantire un’opportunità di formazione.

Prima di presentare la mia esperienza didattica, vorrei pertanto provare ad argomentare perché a mio parere l’estetica dovrebbe trovare posto nella scuola pubblica e quale potrebbe essere il suo rapporto con l’insegnamento della filosofia come disciplina e con le finalità della formazione scolastica più generale. Il mio tentativo sarà quello di mostrare che l’estetica può essere non solo un’efficace introduzione allo studio delle questioni che si incontrano nell’insegnamento disciplinare della filosofia stessa, ma può anche offrire un’opportunità formativa che superi le esigenze del curriculum e metta al centro lo studente innanzitutto come ‘persona’, nell’accezione voluta dalla stessa Costituzione.

*Ringrazio la prof.ssa Annamaria Contini, con cui mi sono confrontata nella fase di elaborazione e stesura del presente lavoro, per l’attenzione e la disponibilità che mi ha dedicato.

1. Una filosofia per la scuola: il ruolo dell'estetica

Per spiegare in che senso l'estetica possa introdurre lo studio delle questioni concettuali specifiche della filosofia, devo qui anticipare quanto sarà approfondito più avanti con l'esposizione del percorso didattico sull'idea di "bellezza". Innanzitutto, è necessario precisare la concezione dell'estetica che ha dato struttura e ispirazione alla mia riflessione su questi temi e a questo stesso progetto. Di fronte a un ampio panorama interpretativo dello statuto di questa 'disciplina', io considero particolarmente feconda la definizione dell'estetica¹ come riflessione sulla conoscenza che si muove nell'orizzonte del 'sentire', nella doppia accezione dei 'sensi' e del 'senso': dei 'sensi', poiché in quanto *aisthesis* non può che riguardare la sensibilità e le sue facoltà; del 'senso', inteso come la coscienza immediata del proprio esserci e insieme l'orizzonte dell'interrogazione che domanda il 'perché' delle cose. Secondo questa accezione, il sentire dell'estetica si confronta con una dimensione originaria dell'esperienza, intesa sia come il suo punto di avvio sia come il suo orizzonte generale di significato; si confronta sia con gli oggetti disponibili alla percezione esteriore sia con qualcosa di intimo e insondabile come il sentimento e la coscienza del proprio presente, fino ad aprirsi alla realtà nel tentativo di coglierne il senso e il valore complessivo.

È su questa ampiezza dell'esperienza estetica che si fonda la proposta di Sergio Givone per cui "l'estetica non è se non la filosofia, tutt'intera impegnata a dirci che cos'è la conoscenza e che cos'è la realtà" (Givone 2003, pp. 9-10). Essa segna il momento d'inizio ideale della conoscenza, in quanto riflessione sul darsi del mondo al nostro esperire; diventa riflessione sull'elaborazione simbolica dell'apparire che appartiene all'arte, sempre in stretto dialogo con l'elaborazione concettuale; ma costituisce anche il momento a cui la filosofia ritorna quando si pone le più impegnative tra le domande (cfr. p. 11), quelle che investono il perché delle cose e del proprio stare al mondo e il senso stesso di questo domandare. In base a questa configurazione, l'estetica mette in luce l'unità della filosofia come attitudine alla spiegazione razionale e insieme come esigenza ineluttabile di ricerca: l'immediatezza con cui si confronta il 'sentire' è insieme l'inizio della riflessione critica che distingue il vero dal falso e il limite, la roccia con cui lo stesso domandare si scontra e "si piega" (cfr. Wittgenstein), dubitando del senso stesso del suo 'lavoro' e inventando metafore su cui ricostruire.

Su questa antica ambivalenza, si innestano i momenti di crisi e rivoluzione della storia della filosofia così come – ed è importante qui ricordarlo – i momenti di crisi e svolta di un percorso di formazione. Lo scontro non avviene infatti soltanto nella dimensione dell'elaborazione concettuale, ma riguarda anche, in altra forma, l'esperire ordinario da cui quella stessa elaborazione prende avvio. A questo livello, la stessa esperienza estetica, come vedremo più avanti, permette di esplorare il limite tra verità e senso che qui diventa confine tra il reale e l'immaginario, tra il familiare e l'estraneo, tra necessità e libertà.

Da questa analogia potremmo derivare per sillogismo due assunti: se l'estetica ha un peso importante nel dare conto del senso delle trasformazioni in filosofia, allora un percorso di formazione in cui è presente la filosofia dovrebbe dare valore anche all'estetica; e d'altra parte, se l'esperienza estetica può fare da leva a momenti di conflitto e svolta tanto importanti in un percorso di formazione, l'estetica, nel momento in cui cerca di dare voce a questa esperienza, dovrebbe avere un peso in qualsiasi esperienza formativa, che questa comprenda o meno la filosofia come disciplina.

¹ La mia riflessione e il mio progetto didattico hanno come quadro di riferimento la filosofia di Sergio Givone e intendono suggerirne una possibile modalità di realizzazione in un contesto formativo. Esponendo il lavoro svolto in classe, farò più esplicito riferimento ai suoi studi. Per una sintesi della sua prospettiva sull'estetica, si può fare riferimento a "Prima lezione di estetica" edito da Laterza.

La presenza dell'estetica in un percorso di formazione, stando a quanto detto finora, discenderebbe dunque per necessità dalla concezione della filosofia e dell'estetica che abbiamo proposto. Deve inoltre presupporre una certa idea di formazione, intesa come un processo di acquisizione di linguaggi che permettono di esprimere e cercare risposta a diverse domande in diversi contesti. Quello che mi propongo di seguito è di mostrare come l'opportunità di inserire l'estetica in questo percorso può essere però riconosciuta anche in base alle finalità della formazione scolastica per come sono di fatto configurate. Sono convinta infatti che la scelta per l'adozione di questo tipo di insegnamento non possa essere solo 'dedotta' dai presupposti filosofici esposti, ma che, anzi, debba essere radicata in un confronto con i presupposti attuali, più o meno espliciti, dell'istruzione secondaria.²

Prima di passare a presentare il progetto didattico, vorrei dunque soffermarmi su come a mio parere l'esperienza filosofica ed estetica potrebbe costituire uno spazio di incontro per le istanze specifiche e necessariamente distinte che segnano i diversi indirizzi della formazione scolastica, a vantaggio della scuola stessa e in coerenza con il suo mandato costituzionale.

Le istanze generiche a cui faccio riferimento sono quelle che, nel sistema attuale e fino a un'eventuale prossima riforma dei cicli, caratterizzano i diversi indirizzi della scuola secondaria di II grado. Infatti è a questo punto del percorso scolastico che, dopo un percorso di otto anni prevalentemente unitario e rivolto all'acquisizione di esperienza e competenza di base in tutte le discipline e i linguaggi, gli studenti si confrontano con una prima selezione e con una prima scelta, selettiva a sua volta: dopo aver compiuto un percorso in cui i diversi linguaggi sono stati equamente valorizzati e sperimentati e le discipline hanno avuto un peso quasi equivalente nell'economia dell'apprendimento, ci si trova di fronte alla prevalenza di alcuni modi, contenuti e finalità rispetto ad altre che passano bruscamente in secondo piano, se non sono da subito escluse.

Non voglio qui entrare nel merito della discussione sull'opportunità e la collocazione temporale di questa cesura.³ Mi limito ad osservare che, per fare chiarezza e evitare sia le strumentalizzazioni che le astrazioni ideali, la scuola, anche nella sua fase 'superiore', deve restare coerente con le finalità del percorso precedente. La scuola dovrebbe consentire un percorso di apprendimento di crescente complessità, rivolto allo sviluppo di competenze e attitudini diverse, ma anche uno spazio di crescita, di interrogazione, di socialità; avere un indirizzo e insieme mantenere una dimensione di libertà e sperimentazione. L'unità costitutiva di questi due aspetti è a mio parere una realizzazione autentica di una scuola rivolta alla persona come individuata dalla Costituzione, per cui l'inclusione sociale non è l'adattamento dell'individuo alle

² D'altra parte, la mia scelta di svolgere il laboratorio sulla 'bellezza' a suo tempo non è stata motivata dalla riflessione che ho provato a esporre sopra. Si è trattato piuttosto del tentativo di introdurre agli studenti un'esperienza di formazione che per me era stata importante e di cui intuivo il valore, cercando anche di sperimentare quanto certi temi fossero accessibili e interessanti per loro. Durante la gestione del laboratorio e facendo in seguito una ricognizione di quanto era avvenuto, ho compreso meglio io stessa quanto i temi affrontati fossero introduttivi a molti problemi filosofici fondamentali e sono tornata a riflettere sui rapporti tra estetica, filosofia e formazione.

³ Queste considerazioni sono nate in seguito a un tavolo di discussione locale tra politici, pedagogisti e insegnanti sulla recente proposta di riforma promulgata dal governo e denominata "La Buona Scuola". In quell'occasione qualcuno sosteneva che la possibilità di abbandonare certe discipline verso cui non si ha attitudine e interesse possa essere un incentivo a proseguire gli studi; altri invece ritenevano che si tratterebbe di una scelta troppo precoce, dettata da motivazioni contingenti e esterne e che avrebbe bisogno di un periodo più lungo di incubazione. Le diverse posizioni rispecchiano alcune delle posizioni che si trovano nell'ampia letteratura su questo tema e che sto approfondendo nel corso della mia esperienza di specializzazione per l'insegnamento. In questa sede, mi limito a condividere l'osservazione che la differenza tra valorizzare le attitudini di uno studente e operare un filtro sociale può essere molto sottile: si rischia infatti di confondere la necessità di commisurare un percorso alle capacità, alle attitudini e alla volontà dello studente con la necessità di affrettarne la specializzazione per rendere più efficiente il sistema in cui, una volta uscito, si troverà a 'competere'.

esigenze del contesto, come avviene in un qualsiasi corso professionale ma piuttosto consegue da una formazione che mira a rendere gli studenti capaci di proseguire da soli il proprio percorso, di scegliere gli strumenti per approfondire e coltivare la propria conoscenza di sé e della realtà che li circonda, qualsiasi sia il ruolo, il lavoro e l'attività che svolgeranno. La finalità della scuola è in questo senso di per sé sociale: non perché lo studente viene preparato a rispondere alle richieste contingenti di un sistema, ma perché la scuola stessa diventa un'esperienza sociale e perché la società stessa si forma e si consolida non solo secondo le competenze di cui dispone, ma soprattutto in base alle scelte consapevoli di chi la costituisce.

Questo principio di continuità, d'altra parte, dovrebbe agire non solo nel curriculum verticale, ma anche rispetto alle differenze di indirizzo della scuola superiore a cui ho fatto cenno in precedenza. Pur consapevole della pluralità e varietà di indirizzi ad oggi, vorrei qui riferirmi alla distinzione generale, ereditata dalla tradizione di riforma del secolo scorso, che separa a priori l'istruzione 'liceale', finalizzata alla conoscenza di contenuti culturali e alla competenza critica dei loro linguaggi, dall'istruzione finalizzata ad apprendere tecniche 'produttive' e conoscenze professionali. Il principio di continuità e coerenza qui non significa che si dovrebbe preferire l'uniformità dei percorsi: una selezione d'indirizzo a questa altezza resta una condizione necessaria per la qualità dell'apprendimento che deve essere garantito. Sarebbe però importante riconoscere e ribadire che entrambi i percorsi rispondono ad esigenze di formazione ugualmente importanti e idealmente complementari. Questa unità ideale, se non può e non deve tradursi in un'omologazione dei percorsi, dovrebbe però suggerire la commistione tra le diverse esperienze: favorire dunque le occasioni di incontro e collaborazione tra le scuole e tra gli studenti, anziché assecondare una precoce divisione sociale e culturale, che spesso vincola decisamente l'auto-percezione dei ragazzi e la loro rappresentazione della realtà.

Inizio con l'osservare che nella loro separazione, entrambe le tipologie di formazione possono esporre a un rischio di 'alienazione'.⁴ L'istruzione liceale ha una vocazione per lo più culturale: la formazione qui è la comprensione, intesa come riappropriazione individuale dei 'prodotti' di una storia 'ideale' della cultura di cui lo studente stesso fa parte, nel senso di costituirne insieme il risultato e un'occasione di rinnovamento. Volendo forzare in senso 'hegeliano', diremmo che qui conoscenza e autocoscienza coincidono: la finalità ideale perseguita è la presa di coscienza dell'appartenenza a una tradizione che è allo stesso disponibile come oggetto di conoscenza nelle diverse discipline.

La realizzazione di questo modello ideale lo espone a possibili fragilità. Prima di tutto, lo studente corre il rischio di limitarsi ad assimilare e 'consumare' i prodotti storici del 'lavoro' intellettuale altrui, senza necessariamente acquisire la padronanza delle 'tecniche', dei linguaggi e delle forme di sapere che li hanno costituiti. Anche laddove avesse luogo un'identificazione tra oggetto di studio e esercizio (penso alla matematica, ma anche alla competenza linguistica della traduzione linguistica), questo appare per lo più come riproduzione e conservazione: manca cioè il senso di un ancoramento di quanto conosciuto al presente vissuto, e manca la coscienza di sviluppare quelle capacità che consentono una nuova elaborazione, la 'produzione' di qualcosa in cui riconoscere il proprio contributo originale. Ci si trova dunque di fronte al rischio di un modello autoreferenziale, che lascia fuori da sé tutto ciò che non è già predisposto alla conoscenza da una mediazione culturale e che sembra escludere uno spazio di libertà, di negazione e 'discontinuità'.

⁴ Uso questo termine in un'accezione che vorrebbe tenere insieme il senso di estraneazione e unilateralità proprio delle figure hegeliane nella Fenomenologia, specie nella sezione sulla *Bildung* dell'autocoscienza. La scelta di questo riferimento non discende dalla convinzione di una stretta continuità tra l'hegelismo della riforma Gentile e la scuola di oggi o dalla volontà di applicare alla situazione presente le interpretazioni sociali delle figure hegeliane di cui si è appropriata la tradizione filosofica. Trovo però che la costruzione dialettica di Hegel, specie in alcune figure efficaci come quella del servosignore, possa avere un importante valore euristico per spiegare gli aspetti complementari di un processo di formazione.

L'attenzione alla dimensione pratica propria della formazione tecnica sembra invece lasciare aperta questa possibilità, laddove richiede allo studente di apprendere mettendo alla prova le proprie conoscenze per realizzare e produrre qualcosa di concretamente disponibile. Si tratta in questo caso non di riconoscere e *ricostruire*, ma piuttosto di *costruire* la propria identità sulle competenze acquisite, riconoscendosi nel risultato del proprio lavoro. Vi è dunque la richiesta e la possibilità di un intervento nuovo sulla realtà, per cui le conoscenze offrono gli strumenti più adeguati; vi è il confronto con qualcosa di immediato come il materiale con cui si lavora, qualcosa ancora 'da farsi' e non già predisposto ad essere elaborato, come un testo è già invece 'adatto' ad essere compreso.

In questa sede, l'aspetto che rischia di restare in secondo piano è, inversamente rispetto a quanto osservato per la formazione 'culturale', uno spazio per la riflessione, sia rispetto a quanto viene appreso sia rispetto al senso della propria formazione. Volendo ancora riferirci a un paradigma hegeliano, potremmo dire che lo studente rischia di muoversi al modo della coscienza fenomenologica, che mette in atto molte diverse strategie ma non le riconosce, si direbbe, come momenti di un intero: l'attività può diventare la messa in opera del sapere strumentale e impersonale di cui si ignorano radici e orizzonte culturale. Parallelamente, lo studente può non avere occasione di riflettere sul suo stesso percorso, sui presupposti e le finalità che lo muovono e costituiscono la sua identità.

Anche sul piano della discontinuità, si può ipotizzare un aspetto unilaterale e inverso al precedente. La formazione tecnica e professionale, che invita lo studente a esprimere la professionalità appresa, lo rende capace di incidere sulla realtà in modo più immediato rispetto alle competenze eminentemente culturali; la mancanza dell'aspetto riflessivo prima evidenziato rischia però di fare di questa azione una 'negazione non-determinata', che dà luogo a novità senza un più profondo rinnovamento. In altre parole, la scarsa conoscenza e lo scarso radicamento nell'orizzonte culturale in cui ci si muove espone più facilmente al rischio di essere integrato, pur esercitando il proprio senso critico, in logiche già predisposte, senza spazio per coltivare un'autonomia consapevole e una libertà costruttiva.

Questo quadro apparirà certamente una costruzione ideale rispetto a quanto accade realmente nelle scuole e uno schema arbitrario di descrizione rispetto alla normativa che stabilisce i principi generali e i criteri d'indirizzo dell'istruzione. La descrizione adottata mi sembra però rispecchiare quello che da molti anni è il 'discorso' sulla scuola, una sorta di senso comune trasversale tra il piano della sensibilità ordinaria, pedagogica, politica, istituzionale. Sarebbe forse necessario oggi uno studio e una ricerca mirata per riconoscere e documentare l'ordine di questo discorso, un lavoro di spirito 'foucaultiano' che potrebbe impegnare la stessa filosofia. Il mio tentativo in questo contesto è stato solo quello di mettere a fuoco alcuni aspetti, con l'intenzione di mostrare che tra i due indirizzi, distinti in base alle diverse finalità, vi è un'unità di principi, nella convinzione che difficilmente tale unità viene scoperta e si realizza se non creando occasioni di scambio di esperienze, di collaborazione o di semplice incontro tra gli studenti e le scuole.

Questo può avvenire attraverso la partecipazione ad attività e progetti comuni, promossi nel quadro della cooperazione tra le scuole, così come con un ampliamento dell'offerta formativa facoltativa che consenta di sperimentare discipline e attività proprie degli altri indirizzi. Ma può avvenire anche, e già avviene, con la condivisione di esperienze che appartengono e sono complementari a tutti gli indirizzi: le attività sportive, le attività artigianali-artistiche, informatiche e in particolare (penso qui alla mia esperienza) il teatro e la musica. Tutte queste esperienze costituiscono una dimensione curricolare non strettamente disciplinare che fa da tratto d'unione interno e potenzialmente anche esterno alla scuola e restituisce il senso dell'unità di cui parlavo.

È in questa dimensione che, a mio parere, potrebbe trovare nuova cittadinanza anche la filosofia.

Credo infatti che l'insegnamento della filosofia, con "l'esercizio" che ne consegue, se gestito anche come apprendimento di gruppo, potrebbe costituire uno dei momenti complementari in entrambi gli indirizzi, in cui valorizzare alcune di quelle esigenze che, seppure costitutive di entrambi, rischiano di passare in secondo piano.

Nel caso della formazione liceale, la filosofia può essere non solo la storia delle idee di cui riappropriarsi, ma un ambiente per l'esercizio e la messa in opera del *logos* costitutivo di quel pensiero. Questa dimensione di 'lavoro' razionale nel momento in cui favorisce un'elaborazione autonoma e critica, richiede un esercizio di responsabilità e coraggio nell'esporsi e nel confrontarsi. Tutto questo valorizza il senso di originalità, l'idea che il radicamento nel sapere sia finalizzato a una proiezione creativa e non meramente riproduttiva e imitativa; l'idea, si potrebbe dire, che per poter intervenire si debba conoscere, ma anche che si debba conoscere per intervenire.

D'altra parte la filosofia, anche nel suo tradizionale insegnamento storico-disciplinare, può e deve favorire la riflessione sulle domande più intime, per le quali le risposte non appaiono già predisposte dai saperi disciplinari. Questo non solo favorisce il coinvolgimento del vissuto presente degli studenti, ma mette in luce la possibilità e il dovere di un domandare radicale, autentico e non retorico, che rinvia a qualcosa di precedente e originario rispetto alle competenze richieste, che può mettere in discussione il suo stesso significato e la sua stessa possibilità. Questo atteggiamento sembra anche la condizione perché gli studenti stessi, magari a posteriori, possano mettere una distanza tra sé stessi e la propria formazione, per averne una visione d'insieme e per poterla valutare liberamente, disegnando il percorso successivo.

Lo sviluppo di un'attitudine alla ricerca 'critica' dovrebbe certamente essere una finalità condivisa da tutti gli indirizzi di istruzione, seppure mettano a disposizione linguaggi e strumenti diversi per perseguirla: questa attitudine, oltre a realizzare la libertà della persona nel suo senso più attuale, appare infatti complementare all'autoformazione, individuata da autorevoli prospettive pedagogiche contemporanee (cfr. Cambi 2006) come finalità formativa preminente. La filosofia, immediatamente più accessibile a un indirizzo di studi culturali, dove viene coltivata come disciplina storico-concettuale, può offrire il suo contributo per questa finalità anche nel contesto dell'istruzione tecnica e professionale.

In primo luogo, come già abbiamo osservato, la filosofia offre un primo approccio alla ricerca nel momento in cui propone alla riflessione degli studenti problemi e aspetti della realtà indisponibili a soluzioni mediate dai saperi disciplinari o tecnicamente programmate.

È inoltre nell'ambito della filosofia e attraverso il suo linguaggio che diventa possibile tematizzare e chiarire concetti come "differenza", "divenire", "negazione", che sono centrali per comprendere il senso della ricerca e della formazione stesse. Oltretutto, è importante rilevare che questa riflessione acquista valore non solo per le attitudini che sviluppa e proietta nel futuro, ma anche perché permette di 'dare voce' alle questioni che lo studente spontaneamente incontra, seppure in forme diverse, in questa fase della sua esistenza personale: il problema 'filosofico' dell'unità tra autonomia critica e capacità di scelta, apertura e progettualità, può infatti facilmente trovare riscontro in un vissuto adolescenziale, in cui si sperimenta con prepotenza e forse per la prima volta il conflitto tra la consapevolezza e il desiderio di cambiamento e la necessità di trovare nuovi e affidabili riferimenti. Anche in questo senso più generale, il lavoro di analisi e ordinamento dei concetti che appartiene alla filosofia, la sua attenzione per il 'corretto' domandare, possono essere un sostegno decisivo per ogni studente che deve a suo modo farsi 'ricercatore' e rendersi protagonista della propria formazione.

Nell'ambito degli indirizzi tecnici e professionali, la filosofia sembra poter offrire anche altri apporti complementari. In primo luogo, le cosiddette filosofie 'speciali' aprono uno spazio di riflessione sulle condizioni di possibilità, radicamento e finalità delle discipline studiate nei loro aspetti tecnici, favorendone la contestualizzazione storico e culturale e mettendone in luce gli aspetti etici e deontologici.

Parallelamente, l'esercizio filosofico permette di 'agganciare' temi di interesse personale e attuale a concetti e argomenti disciplinari, non solo eminentemente filosofici ma anche scientifici e letterari. Questa trasposizione offre una chiave d'accesso a una dimensione che rischia di apparire altra e indifferente rispetto agli scopi precisi del proprio corso di studi: non solo infatti si acquista familiarità con l'elemento culturale, ma esso stesso viene riconosciuto come prodotto di un lavoro, strumento e materia di elaborazione. Entrambi questi aspetti possono concorrere ad abbattere nel suo senso oggettivo la divisione convenzionale e analitica tra le attività ad indirizzo pratico e teorico.

La filosofia vale inoltre come esercizio critico di argomentazione che favorisce lo sviluppo di un proprio metodo di studio, ma anche il senso della disciplina e della responsabilità del confronto: questi elementi, oltre ad agire a vantaggio degli studenti e del loro esercizio alla socialità, possono influire positivamente sul clima di lavoro della classe, a beneficio dell'apprendimento così come delle altre finalità formative.

Fin qui ho voluto considerare in che modo la filosofia potrebbe farsi complementare agli scopi di indirizzo del II grado della scuola secondaria. Nell'ottica di un'unità delle finalità formative proposte dalla scuola, questa complementarità può però agire anche nei gradi d'istruzione precedenti. Vi sono già a questo proposito documentate esperienze e studi teorici sulle pratiche filosofiche con gli alunni delle scuole del primo ciclo. Nell'esposizione dell'esperienza di laboratorio che sto per introdurre vorrei mostrare come può intervenire la filosofia nel contesto dell'istruzione secondaria e chiarire quale ruolo può giocare l'estetica a questo livello.

Mi limito qui ad anticipare che l'estetica a mio parere può fornire una chiave di accesso e un ambito di sperimentazione importante per le questioni filosofiche e contribuire decisamente a realizzarne le finalità formative. In particolare, il tema del "bello", che è stato al centro del mio laboratorio, sintetizza molte opportunità. Esso è, in primo luogo, un tema accessibile all'esperienza ordinaria e insieme facilmente riconducibile a un contesto culturale, favorendo una connessione tra diverse dimensioni del vissuto (l'esperienza estetica e artistica, il desiderio, la dimensione valoriale...) così come tra il vissuto e l'ambito disciplinare (si consideri la teorizzazione del bello in ambito artistico, il suo valore fondante per l'etica e la politica alle origini storiche della filosofia, la sua trasposizione e influenza in ambito scientifico). La riflessione sulla 'bellezza' rappresenta inoltre di per sé un esercizio filosofico, se nel 'bello' riconosciamo uno dei concetti 'liminari' esemplari per la filosofia, in cui si incontrano coppie di termini 'opposti' come libertà e necessità, conoscenza e spontaneità, contemplazione e desiderio: nella bellezza in particolare si apre un'esperienza della differenza come alterità e insieme come limite o soglia del conoscibile, che può tradursi a seconda delle circostanze nel sensibile immediato, nel 'dover essere' o in quel che si dice *senso*.

Per tutti questi motivi l'estetica, a mio parere, può costituire una dimensione filosofica condivisa in cui realizzare la finalità formativa più complessa, per la quale diventa necessario tenere insieme, come abbiamo visto, la responsabilità della conoscenza e il coraggio del rinnovamento.

2. L'ideazione del progetto e i suoi riferimenti teorici

"E per voi, cos'è la bellezza?" nasce nell'ambito di un progetto di orientamento rivolto agli alunni delle scuole medie pratesi, organizzato dalla sezione ragazzi e bambini della Biblioteca Lazzerini di Prato nel 2011. Il laboratorio da me ideato, come ho già anticipato nell'introduzione, è stato presentato una prima volta ad alcuni alunni del secondo anno della scuola di II grado inferiore "Ivana Marcocci". In seguito, l'attività è stata ripetuta e ampliata, e ha coinvolto altre tre classi della stessa scuola.

Il laboratorio costituisce una possibile declinazione di un modello più generale di approccio didattico ai temi dell'estetica, che abbia come nucleo e motivo di ispirazione il problema del rapporto tra bellezza e libertà. Mantenendo la centralità di questo problema, è possibile sviluppare una serie di proposte didattiche che, a seconda del livello scolastico e dell'indirizzo di studi, possono incontrarlo secondo modalità di comprensione molto diverse, ma tra loro coerenti. La realizzazione del modello non richiede infatti che questo problema venga tematizzato in modo esplicito e compreso nella sua portata concettuale e dichiaratamente filosofica: è infatti possibile, e anzi auspicabile, introdurre l'esperienza conoscitiva di questa relazione avvalendosi di strumenti epistemici, riferimenti culturali, elementi del vissuto adeguati e comprensibili per le classi con cui ci si confronta. Questo 'adattamento', ben lungi da essere la risposta a un'esigenza di semplificazione e riduzione, dovrebbe invece essere un'opera di traduzione e trasposizione che non limita, ma anzi valorizza e arricchisce il contenuto della questione stessa.

Per facilitare questa modulazione, io ho ipotizzato alcune categorie-espressioni che dovrebbero articolare diversi aspetti e significati della bellezza per i quali si possono trovare esempi sia in ambito culturale e disciplinare, sia nell'ambito dell'esperienza condivisa o della personale esperienza estetica. Si tratta, come si potrà vedere, di una tassonomia puramente descrittiva, che si propone di organizzare e sintetizzare non solo gli aspetti filosofici della relazione bellezza-libertà, ma anche quelli ricorrenti quando il "bello" entra in gioco nelle conversazioni e nelle interrogazioni più ordinarie.

Nella mia esperienza di laboratorio ho riscontrato che queste formulazioni riuscivano a richiamare, almeno per i tratti più importanti, gran parte delle associazioni spontanee degli studenti all'idea di bellezza. Come preciserò più avanti, la mia intenzione è però rimasta quella di lavorare con una struttura aperta e permeabile a integrazioni e a revisioni, mantenendo come punto fermo e inderogabile soltanto l'obiettivo generale di mettere in luce certi aspetti della relazione tra bellezza e libertà.

Nella sistemazione di tali aspetti, ho voluto fare diretto riferimento ai significati dell'esperienza estetica che Sergio Givone ha raccolto e introdotto nei primi tre capitoli della sua "Prima lezione di estetica" (Laterza, 2003).

Per dare conto della densità di riferimenti, suggestioni e definizioni originali che danno corpo alla sua ricognizione, può essere efficace mettere in luce una modulazione più generale di questi significati. Questa modulazione consiste nella distinzione tra il carattere dell'immediatezza e dell'alterità irriducibile, che la bellezza riesce a tenere insieme nella differenza. L' "incanto" (cfr. p. 17) a cui essa dà luogo esprime infatti, nella prospettiva di Givone, l'incontro con qualcosa che è a un tempo intimo e infinitamente distante: intimo, perché nella misura in cui l'esperienza del bello ci rende coscienti del nostro desiderio, ci rivela quello che riconosciamo come valore e in cui riponiamo una parte importante della nostra identità; distante, perché ciò che viene riconosciuto in questa esperienza di 'appartenenza' e condivisione resta anche irrimediabilmente 'altro', non perché si nasconda o si ritragga, ma perché conserva un aspetto 'singolare': tale aspetto può essere incontrato, sperimentato, ma non 'conosciuto' nel senso del sapere e del linguaggio che lo apprende e ne dispone.

In questa duplicità a ben vedere si ritrovano due aspetti dell'esperienza estetica che in Kant fondano la distinzione del bello sia dal piacevole, in cui prevale l'aspetto della corrispondenza all'intelletto, sia dal sublime, in cui invece tutto è sbilanciato sul lato dell'eccedenza rispetto alle 'attese' della finitezza. La bellezza è sì, infatti, un corrispondersi tra esperienza e volontà, ma la sua esperienza non soddisfa un desiderio contingente procurandogli l'immagine richiesta; essa piuttosto produce e presenta alla coscienza un'immagine 'inaudita', in cui essa però riconosce una propria profonda aspirazione (p. 17). Da ciò deriva una diversa esperienza di piacere: se nel caso del piacevole esso è l'effetto del godimento e dell'appropriazione di un oggetto di interesse, nel caso del 'bello' il piacere è invece il sentimento suscitato dal riconoscimento di qualcosa a cui ci lega un senso di reciproca appartenenza. Ne consegue anche che,

mentre il piacevole resta subordinato al raggiungimento di uno scopo, l'esperienza della bellezza è invece essa stessa l'occasione in cui sembra realizzarsi una finalità che ci riguarda, ma a cui non possiamo 'disporci' come facciamo con uno scopo per cui approntiamo i mezzi adeguati.

Un certo carattere di 'eccedenza' caratterizza per Kant anche senso del sublime, rispetto al quale l'esperienza estetica è il sentimento soggettivo dell'inadeguatezza delle proprie facoltà a comprendere l'oggetto incontrato. D'altra parte però, così come la corrispondenza delle facoltà che dà luogo al bello non è riducibile a quella del piacevole, allo stesso modo la distanza della bellezza non è da intendersi, per Givone, in una collocazione oltre i limiti del conoscibile. Il 'mistero' del bello, infatti, non consiste in un suo nascondimento, in una sottrazione che lo condanna a restare ignoto, ma nella sua capacità di aprire una dimensione di esperienza diversa e originaria, su cui i concetti sembrano non avere presa (p. 18). Tale dimensione non è però 'estranea': la sua alterità 'fonda', in senso heideggeriano, il sapere, in quanto 'apre' lo spazio di interrogazione sul senso stesso dell'essere, a cui la ragione stessa sembra rivolgersi come sua origine e finalità (cfr. p. 60).

In questo potere di rivelazione attribuito alla bellezza, possiamo però riconoscere non una contraddizione, ma un 'potenziamento' dell'assunto kantiano, che di per sé attribuisce all'esperienza estetica una 'funzione di raccordo' tra la dimensione fenomenica, giudicata secondo necessità, e quella etica, che richiede invece la prospettiva della libertà. Il 'bello' della critica del giudizio è infatti prima di tutto un oggetto del giudizio riflettente, il quale, nel volgersi dal particolare alla ricerca dell'universale, anziché sussumere il primo sotto una regola già data all'intelletto, istituisce un 'ponte' di collegamento soggettivo tra l'ambito della conoscenza concettuale e quello dell'agire morale. Nel caso specifico della bellezza, investita dal giudizio di gusto, tale collegamento è istituito dal rinvio dell'oggetto di esperienza a una finalità formale, che appare al soggetto come caratteristica oggettiva del mondo sensibile. In questo modo, il bello realizza per Kant una finalità della ragione stessa: nel momento in cui la natura si mostra disposta ad accogliere gli effetti della libertà, diventa infatti possibile per l'uomo agire concretamente secondo la legalità morale e farsi consapevole della sua duplice appartenenza alla dimensione naturale e a quella della libertà. In questo suo valore euristico e pratico, l'esperienza estetica dunque non dà accesso a una dimensione specifica di conoscenza, ma mette il lavoro dell'immaginazione a servizio dell'esigenza etica presieduta dalla ragione.

L'ambivalenza individuata da questa funzione di mediazione si riflette per Givone storicamente nell'indagine filosofica sullo statuto dell'arte. La tradizione italiana dell'estetica, a questo riguardo, ha ritenuto di dover "separare in modo inequivocabile quel che Kant tiene unito al limite della contraddizione" (p. 31): l'arte e la poesia hanno allora ricevuto un valore veritativo o una capacità creativa, a seconda che fosse attribuita all'arte la capacità di conoscere ed esprimere il 'sentire' particolare (Givone cita qui l'estetica crociana) oppure la "formatività" che, alla maniera suggerita da Luigi Pareyson, "inventa" il proprio 'dover essere' nello stesso processo di formazione dell'opera (p. 29). Nella prospettiva di Givone però, né l'accezione espressiva né quella 'formativa' dell'esperienza estetica richiede di "sciogliere" il nodo kantiano e di scegliere tra creatività e conoscenza: si tratta piuttosto di valorizzare, di potenziare consapevolmente "l'unità al limite della contraddizione" (p. 31) che Kant stesso aveva introdotto, mostrando come l'aspetto dell'intimità e della sovrabbondanza rispetto all'esperienza debbano rinviare l'uno all'altro.

Questa ambivalenza tra valore conoscitivo e creativo sembra d'altra parte riprodursi nell'ambizione dell'arte contemporanea di mettere in luce gli elementi che sfuggono a un certo "ordine del discorso" così come di riconoscere e trasformare i significati condivisi. Così intesa, l'arte riproduce la modulazione che colloca l'esperienza estetica in una dimensione liminare tra l'immediato, tanto vicino e essenziale quanto invisibile, e l'alterità, tanto irriducibile quanto costitutiva per il sapere. Questa collocazione dell'arte contemporanea sembra però anche imporre una inedita diffidenza verso la bellezza: ad essa si attribuisce un potere di mistificazione

e di “trasfigurazione consolatoria” (p. 63) che maschera i contrasti e le contraddizioni e che, legittimando il reale, inibisce la ricerca e ostacola il rinnovamento. Ne consegue l’esigenza, per l’arte contemporanea, di presentarsi in ‘rottura’ anche rispetto a una certa tradizione estetica, cercando magari un contatto con la riflessione filosofica sulla possibilità di concettualizzare la differenza o di dare espressione allo sfondo normativo del presente.

Givone insiste invece sulla continuità di questa operazione rispetto all’estetica, se si tengono in considerazione alcuni aspetti importanti della sua tradizione.

In primo luogo, si ricorda come l’estetica sia anche confronto con il valore ‘costitutivo’ della *poiesis*, che nel caso di Vico, ad esempio, diventava potere ‘inaugurale’ della poesia e del mito per il mondo storico: per Vico è infatti nel momento in cui le cose sono investite di un valore simbolico (p. 36) che il mondo diventa, per l’uomo, il suo mondo e che, muovendosi su un terreno di significati condivisi e orientandosi secondo immaginario comune, diventa possibile la comunicazione così come la stessa conoscenza e la ricerca di un comune orizzonte. In secondo luogo, è possibile secondo Givone leggere questa continuità anche nella vocazione ‘inestetica’ dell’arte contemporanea: la sua rinuncia al bello, in questa prospettiva, si rivela piuttosto il rifiuto di una bellezza ridotta a forma gradevole e ‘abbellimento’ (p. 53) in nome di una generale estetizzazione. In questo senso, l’operazione dell’arte contemporanea diventa una “testimonianza per via contraria” (p. 53) della bellezza autentica e del suo valore rivelativo e innovativo, contrapposto al potere di “simulazione” (p. 51) conservatrice che appartiene alla sua “parodia” (p. 49).

Se teniamo fede a questa distinzione, non solo la vicenda dell’arte contemporanea ritrova una sua continuità con l’estetica, ma si conferma che, considerando la modulazione rilevata all’inizio tra intimità e differenza, è possibile mantenere, lungo tutto il percorso dell’estetica, il contatto tra la bellezza e la dimensione della verità e del senso.

La piena e adeguata comprensione, a livello didattico, di questa ambivalenza dell’idea estetica di bellezza richiederebbe senz’altro la gestione delle adeguate conoscenze filosofiche. Mi è però sembrato possibile adattarla a un contesto scolastico, adottando come punto di riferimento progettuale l’associazione, almeno apparentemente più semplice rispetto alla modulazione fin qui proposta, tra l’idea di bellezza e quella di libertà. Anche questo accostamento è senz’altro il complesso risultato della stessa vicenda storica che approda a riconoscere la funzione veritativa e liberatoria come *proprium* dell’esperienza artistica. La relazione con la libertà però ha il merito, a mio parere, di poter essere declinata e compresa in molteplici forme, senza presupporre la conoscenza della vicenda di pensiero da cui risulta e senza mistificarne il senso.

D’altra parte, il rapporto tra necessità e libertà, oggettività e spontaneità, accanto alla modulazione di intimità e differenza, è un’altra costante secondo cui è possibile organizzare le variabili della vicenda estetica nel testo di Givone, specie riguardo alla tradizione filosofica greca. Nel momento in cui si considera l’aspetto dell’intimità e del riconoscimento, si è rinviati senz’altro a Platone. L’incontro erotico con la bellezza descritto nel Simposio è infatti un evento che deve accadere nella sua unicità e, insieme, risultare anche vincolante e persuasivo: il carattere libero dell’incontro, la sua assenza di determinazione, è anche la condizione perché l’assenso al riconoscimento sia certo, immediato, dunque a suo modo necessario; e inversamente, è proprio il carattere di anamnesi di questo incontro, il fatto che l’oggetto del desiderio a cui infinitamente si tende sia anche qualcosa che “attende” (p. 41), che appare essenziale e non estraneo a chi cerca, che alimenta nella rivelazione il senso della meraviglia. La stessa duplicità è richiamata dalla capacità della bellezza di far incontrare il desiderio e l’occasionalità dell’amore con l’eternità data dal perpetuarsi della generazione.

Una corrispondenza nella bellezza tra libertà e ordine, tra eccedenza e corrispondenza si ha anche nella filosofia di Plotino. Vale qui la relazione apparentemente paradossale per cui il bello, che è armonia e proporzione, appare “governato da numeri”, fedele dunque alle leggi dell’ordine, soltanto se questa sua fedeltà non appare determinata da quelle leggi, ma è rico-

nosciuta nell'effetto di un gesto creativo libero e originario: il gesto che Plotino identifica con il 'lasciar essere' proprio del demiurgo. Nell'approfondire questo senso di 'emergenza libera' della bellezza, Plotino secondo Givone quasi "capovolge" (p. 46) l'eredità platonica e ne interpreta diversamente l'ambivalenza, facendo più chiaramente della libertà l'elemento preminente e fondante della stessa relazione con la necessità. La meraviglia suscitata dall'armonia che sembra scaturire liberamente dal nulla, diventa infatti esperienza radicale del senso dell'essere, inteso non come la ragione che giustifica il suo ordine o che istituisce la sua finalità, ma come il fatto stesso che 'qualcosa sia', prima di ogni espressione e rappresentazione: se dunque vi è una portata rivelativa della bellezza, questa è data dal manifestarsi della libertà che si identifica con l'essere stesso.

Da questo collocarsi del bello al limite tra l'essere e il nulla, dal carattere radicale dell'esperienza del bello come "grado zero" dell'esperienza, prende avvio "la lunga vicenda dell'idea di bellezza nel segno tutto negativo, ma per eccesso e sovrabbondanza, di ciò che si sottrae al discorso" (p. 48). Volendo mettere in luce un punto di raccordo, possiamo dire che in questa vicenda dell'estetica, così come nella riflessione sulla *poiesis* e sul suo valore costitutivo per il senso comune, si apre uno spazio di incontro sia con le esigenze espresse dalla filosofia che ha voluto sciogliere il nodo kantiano (cfr. p. 31) dal capo del carattere ineffabile del bello e puramente creativo dell'arte, ma anche con le esigenze di discontinuità dell'arte contemporanea.

2.1. Una relazione centrale: bellezza e libertà

La scelta di costruire il progetto ponendo al centro il rapporto tra bellezza e libertà discende da questo inquadramento teorico. La centralità della libertà, in base a quanto fin qui esposto, oltre a essere coerente con la concezione dell'esperienza del bello acquisita dalla riflessione contemporanea, mostra in sede meta-riflessiva che la bellezza può essere non solo l'oggetto di una disciplina, ma la chiave d'accesso per interrogativi più generali e radicali.

Volendo sintetizzare la pluralità di aspetti di questa relazione, nella fase di progettazione ho costruito una prima articolazione modulando la parola 'libertà' in relazione alle definizioni kantiane nell'analitica del bello:

1) la bellezza come esperienza libera / esperienza di libertà

Con queste formule si vuole sottolineare la spontaneità e l'assenza di vincoli nell'assenso di fronte alla bellezza: l'evento dell'incontro con il bello, in questo senso, non viene spiegato come tale né dalla soddisfazione di uno scopo né da un concetto da cui può essere dedotto. Si rinvia con questo al primo momento dell'analisi kantiana del bello, per cui esso è giudicato da "la facoltà di valutare un oggetto o una maniera di rappresentazione mediante un piacere, o dispiacere, senza alcun interesse".

A questo proposito, diventa importante notare che la relazione tra spontaneità e necessità vale tanto per la modernità di Kant quanto nella tradizione antica, in cui la bellezza corrisponde a un principio di armonia e ordine: anche in quel caso l'esperienza non può essere 'decisa' e stabilita in funzione della "regola" rispetto alla quale si dimostra coerente; usando una parafrasi della filosofia contemporanea, potremmo dire che la dimensione dell'evento resta in ogni caso distinta da quella della sua giustificazione e spiegazione.

Allo stesso modo però, si richiama il quarto momento: "Bello è ciò che, senza concetto, viene riconosciuto come oggetto di un piacere necessario". La necessità si ritrova qui, dunque, come attributo del piacere. Resta però valida la preminenza della libertà: questa necessità non è infatti una costrizione esterna ed oggettiva a cui il soggetto deve adeguarsi, ma è il dover-essere che il soggetto stesso attribuisce a un'esperienza in cui vede la piena espressio-

ne di se stesso; riconoscere la necessità del proprio piacere dunque equivale a riconoscerne il carattere incondizionato e, in questo senso, libero.⁵

2) la bellezza come esperienza di liberazione

Questa formulazione intende richiamare la figura dell'anamnesi platonica e il terzo momento dell'analisi kantiana, per cui "la bellezza è la forma della finalità di un oggetto in quanto essa vi viene percepita senza la rappresentazione di un fine". Entrambi i riferimenti mettono in luce un aspetto di liberazione, intesa come 'sconfinamento', come negazione di sé a favore di un'autocoscienza più comprensiva: l'esperienza della bellezza infatti, nel momento in cui oggetto e soggetto diventano complici di una comune finalità, dà luogo non solo al riconoscimento di qualcosa che è essenziale al soggetto ma anche, per ciò stesso, a un 'aumento' del suo essere. Il riconoscimento, da questo punto di vista, non è conferma, quanto piuttosto scoperta e rinnovamento.

3) la bellezza come esperienza della libertà

Questa formulazione vuole collocarsi al limite tra due prospettive che ho introdotto: quella che analizza l'esperienza del bello dal punto di vista epistemico (cos'è il bello? Come si manifesta? La sua esperienza è una forma di conoscenza? Ha un carattere universale?) e quella che invece ne fa l'occasione di un'esperienza di 'senso' di cui la bellezza costituisce, in qualche modo, un'espressione. Con questo, ho inteso richiamare la proposta dello stesso Givone, per cui l'esperienza estetica riguarda la bellezza nella misura in cui, nella bellezza, diventa possibile l'esperienza della libertà. Questa apertura della bellezza a una dimensione di universalità può richiamare l'ultima definizione kantiana: "il bello è ciò che, senza concetto, piace universalmente".

Queste tre formulazioni sono state utili per la fase di progettazione così come per lo svolgimento del laboratorio, poiché mi hanno consentito di mantenere un quadro di riferimento per i molteplici aspetti che intendevo mettere in gioco, mantenendo la piena flessibilità rispetto ai modi di interazione e ai percorsi di esposizione.

Nella prossima sezione passerò a descrivere più concretamente l'organizzazione e alcune modalità di conduzione dell'attività.

3. Struttura, contenuti e organizzazione del laboratorio

Gli incontri con le classi si sono svolti, come ho anticipato, secondo modalità tra loro distinte. Il tratto comune è stata l'integrazione tra un percorso di esposizione e un'attività più interattiva, utilizzando materiali organizzati in diverse categorie. Ognuna di queste categorie è identificata da un'espressione che propone una definizione di senso comune riguardo alla bellezza.

I materiali utilizzati, messi in relazione alle categorie, sono stati scelti per esemplificare alcuni aspetti del percorso di riflessione che prendeva avvio dall'espressione corrispondente. In questo senso la loro selezione resta 'aperta': è sempre possibile reperire nuovi elementi per svolgere questa funzione di esemplificazione e ampliare i percorsi stessi.

Questa organizzazione aperta dei contenuti, pur mantenendo un impianto strutturale definito e la chiarezza dei punti di riferimento e degli obiettivi, si è rivelata utile nello sviluppo degli incontri svolti a scuola. Mentre infatti il primo incontro in biblioteca ha avuto un carattere introduttivo e ha seguito uno sviluppo espositivo frontale e lineare, per gli incontri successivi

⁵ Cfr. un esempio in Wittgenstein 2006: «Non si può dire in modo generale che i binari determinano il percorso di qualcosa lungo di essi» (p. 59) «riguardo alla regolarità, non c'è niente che renda qualcosa libero o meno. La nozione di costrizione viene in gioco se pensate alla regolarità come costretta; come prodotta dai binari» (p. 62).

vi ho scelto di impostare l'attività secondo una modalità esclusivamente interattiva, dove il percorso non fosse già determinato, ma seguisse i suggerimenti e le reazioni della classe: in questo secondo caso, è stato necessario destrutturare l'impianto precedente e costituire piuttosto un 'ambiente didattico' in cui fosse possibile orientarsi ma anche muoversi con più libertà, attingendo di volta in volta agli elementi adeguati.

Tornerò più avanti su questa seconda modalità. Per descrivere invece la composizione e i percorsi individuati dalle singole categorie, farò riferimento per comodità alla modalità di esposizione lineare che mi sono proposta di seguire in occasione del primo incontro.⁶ Risulterà comunque evidente, nel corso dell'esposizione, come a partire dalle diverse espressioni si svolga un confronto dialettico con aspetti in apparente contrasto con quello immediatamente evidenziato: da questo consegue che i contenuti relativi a una delle categorie rinviano naturalmente a quanto viene trattato nelle altre, predisponendo il solco per altri tracciati che possono collegare diversamente gli elementi in gioco.

[0] Introduzione al percorso

In occasione del primo incontro, la mia intenzione era quella di percorrere le diverse categorie proponendo dei riferimenti espliciti sia alla storia dell'arte sia alla filosofia. A questo scopo, ad introduzione dell'attività ho inserito una proposta di lettura 'filosofica' che i ragazzi stessi avrebbero dovuto interpretare leggendo ad alta voce. La lettura in questione⁷ è un estratto dal dialogo sulla bellezza dell'*Ippia Maggiore* di Platone, risultato da un mio lavoro di rielaborazione del testo su cui ero intervenuta senza modificare in alcun modo il linguaggio, ma operando una serie di tagli che lasciassero quanto più possibile intatto il senso del celebre confronto tra Socrate e Ippia. In questo modo mi proponevo di raggiungere due obiettivi preliminari: far percepire l'accessibilità di un testo di impronta filosofica anche per studenti che non avevo mai affrontato la filosofia come disciplina, e insieme proporre un esempio del procedimento di 'astrazione' che prepara la discussione di un concetto. Il testo di Platone in questo caso risulta, senza aver bisogno di adattamenti, abbastanza comprensibile anche a studenti che non abbiano conoscenze specifiche pregresse, anche perché riproduce una conversazione dove l'interlocutore si esprime secondo un senso comune non distante da quello di un possibile confronto attuale. D'altra parte, l'incalzare delle domande di Socrate è in questo caso assai fedele alla gradualità di un procedimento maieutico in cui gradualmente si distingue ciò a cui il bello viene attribuito dalla bellezza e dal bello in sé, prima come qualità condivisa e infine concetto suscettibile di diverse esemplificazioni.

In secondo luogo, lo stesso brano introduce anche alcuni degli aspetti (l'utile, il legame con il bene...) che si ritroveranno nel percorso successivo. La conclusione aporetica e ironica, per cui l'unico attributo che il bello sembra ottenere è quello della 'difficoltà', può essere a sua volta un'apertura efficace per il confronto con la classe, che attraverso la lettura viene investita del compito di trovare una risposta.

[1] La bellezza è *armonia*

⁶ Per indicare alcuni dei materiali che ho utilizzato, ho scelto di rinviare tramite un identificativo alfanumerico a un repertorio che compare in coda al presente numero di CF. Il repertorio raccoglie e organizza una serie di link ad allegati e pagine web, rispecchiando la suddivisione in cartelle e file secondo la quale ho strutturato il progetto. Ho indicato nel dettaglio soltanto gli elementi più specifici o per cui ho trovato esempi a mio parere particolarmente efficaci. Come già anticipato, il repertorio vuole essere una raccolta 'aperta' a cui attingere, soggetta a integrazioni, modifiche e adattamenti in base al contesto scolastico in cui si svolge il laboratorio.

⁷ Per la sintesi, che si riferisce alla sezione del dialogo compresa tra 286c-304e, rinvio a [Platone, *Ippia Maggiore* sintesi](#)

Questa espressione può essere un buon punto di partenza se si intende affrontare il percorso con un approccio che sia anche storico e artistico. Essa consente inoltre di rinviare nuovamente al contesto della filosofia greca, attraverso citazioni dirette o riferimenti iconografici all'arte classica e rinascimentale con cui gli studenti possono avere qualche familiarità.

L'intento, a partire dall'espressione proposta, è quello di articolare il legame tra la bellezza e l'idea di armonia: essa comprende in sé quelle di proporzione, unità e movimento e dunque, nel contesto della rappresentazione, costituisce un primo esempio del legame tra necessità e libertà.

In primo luogo, si può proporre alla classe l'immagine di una statua che esemplifichi l'idea di proporzione. Tra quelle più note può esservi l'Hermes di Prassiteleⁱ o la Venere di Miloⁱⁱ. Particolarmente efficace, soprattutto se la classe possiede già qualche nozione di storia dell'arte e matematica, è il riferimento più specifico al Canone di Policleto, che può essere brevemente spiegato dal punto di vista matematico, prendendo come sua esemplificazione la copia romana del Doriforo dello stesso Policletoⁱⁱⁱ e facendo riferimento alle regole analoghe in ambito architettonico.

Introducendo il tema della proporzione, si potrà ricordare in primo luogo che il canone della bellezza classica non si ottiene per astrazione, perfezionando le sembianze con cui la figura umana si presenta nella realtà, ma viceversa discende dal tentativo di rendere concreta una regola ideale di composizione geometrica. Ne consegue che per realizzare la statua non si procede imitando le sembianze di un uomo reale e adeguandole a certe regole, ma si realizza, si "dà corpo" a una forma ideale facendone un tipo umano convincente. Sottolineare questo aspetto permette di esemplificare in ambito artistico il rapporto tra idee e realtà proprio della filosofia platonica, consentendo anche un eventuale rinvio alla concezione dell'arte come imitazione in Platone.

In secondo luogo, si dovrà indicare che l'armonia è una forma di equilibrio, che agisce come principio di unità: affinché il tipo umano realizzato con la statua sia convincente e manifesti la naturalezza richiesta, è necessario che la sua postura sia determinata da un gioco di corrispondenze armoniche. Facendo riferimento al 'chiasmo'⁸, la regola di composizione che determina l'equilibrio dinamico della figura, è possibile dunque far notare come le diverse parti del corpo non sono solo legate da rapporti esterni di proporzione, ma sono anche disposte in modo tale da rinviare lo sguardo dall'una all'altra, secondo uno schema di reciproca corrispondenza e opposizione. In questo senso, la bellezza armonica consiste anche nella grazia (*χαρις*), garantita da questa composizione di parti che non sono solo sommate e accostate, ma compongono un'unità, in cui restano diverse tra loro ma sono ognuna in funzione dell'altra. Questo chiarisce in modo efficace (ed è facile suggerire l'eco di questo principio al di là del contesto artistico, elemento che tornerà in [10]) che la proporzione e all'armonia si distinguono dalla simmetria e dall'uguaglianza: è possibile rafforzare questo concetto proponendo l'esempio di come un volto umano tendenzialmente armonico, se fosse composto da due metà simmetriche e identiche, non solo perderebbe questa sua armonia, ma acquisterebbe un aspetto innaturale e addirittura inquietante.^{iv}

Da ultimo, è importante far notare che l'armonia, oltre che nella proporzione e nell'unità, risiede anche nella dinamicità della figura, che costituisce un'altra condizione della sua naturalezza. Può essere utile mostrare a questo punto la differenza tra le sculture classiche^v e quelle del periodo arcaico^{vi}: dovrebbe diventare più chiaro come l'impressione realistica delle prime sia data anche dalla tensione della postura, dal fatto cioè che il corpo sembri sul punto di muoversi. In questa prospettiva, la 'bella statua' è quella che mostra un corpo perfetto come se

⁸ La figura del chiasmo può essere efficacemente descritta prendendo ad esempio la figura familiare del David di Michelangelo e mostrando la sua disposizione secondo un particolare ritmo che ricorda l'andamento della lettera *χ*: nel David, in modo ancora più accentuato che nel Doriforo, emerge l'equilibrio ottenuto per contrappunto attraverso la corrispondenza di arti flessi o tesi.

fosse animato: essa esemplifica dunque in ambito artistico il concetto per cui la bellezza richiede non solo la corrispondenza necessaria a una regola matematica, ma anche la realizzazione di una forma di libertà, qui data come la volontà che presiede al movimento suggerito dalla figura scolpita.

Rispetto ai tratti rilevati, diventa anche possibile una nuova incursione nella filosofia platonica. La relazione tra bellezza, proporzione e unità può infatti essere ben espressa dal celebre passo del *Timeo* che definisce l'uguaglianza proporzionale dell'analogia: «Il più bello dei legami è quello che di se stesso e delle cose legate fa una cosa sola in grado supremo. E questo, per sua natura e nel modo più bello, compie la proporzione» (cfr. *Timeo*, 31c). Alla bellezza platonica si riconduce anche alla dinamica che gli studenti hanno incontrato nell'osservazione delle statue: l'unità a cui presiede la bellezza si dà infatti necessariamente come tensione di una parte verso l'altra. A partire da questa osservazione, sono possibili altri confronti e collegamenti. Si può ad esempio mostrare come la tensione al movimento che garantisce l'unità della figura 'bella' e la fa sembrare 'viva' è in qualche modo analoga al desiderio erotico che, come si legge nel *Simposio*, viene ispirato dalla bellezza per poter generare nuova vita. Allo stesso modo, si potrebbe richiamare l'affinità che Platone pone tra il Bene e il Bello, rapporto che era già presente nella *καλοκαγαθία* (kalokagathia)^{vii} della tradizione epica, spesso più familiare agli studenti per la curiosità nei confronti della mitologia (il Bene è l'ultimo fine dello stesso desiderio che presiede alla generazione nella bellezza; il bene realizzato nell'uomo come virtù risponde a un principio di proporzione dell'anima). Su questo però è forse più opportuno tornare più avanti, a partire dalle espressioni che tematizzano specificamente la relazione tra la bellezza e il desiderio.

[2] La bellezza è perfezione

Questa espressione riprende l'aspetto della proporzione che abbiamo incontrato in [1]. In questo caso si insiste sull'aspetto di regolarità e perfezione della proporzione matematica, proiettandola oltre il contesto dell'arte classica. A questo proposito, può essere interessante riproporre il canone di Policleto e rilevare come in esso operi la regola della sezione aurea individuata dai pitagorici: a seconda della classe e del grado di istruzione, si può scegliere di spiegare in modo più dettagliato la proporzione aritmetica che presiede alla composizione geometrica delle figure, oppure considerarne le applicazioni e le esemplificazioni in diversi contesti^A. Diventa così possibile un riferimento all'arte e alla cultura Rinascimentale, con l'«Uomo vitruviano» di Leonardo da Vinci, così come alle regolarità che si ritrovano in natura: per queste si può fare riferimento alla disposizione a spirale delle linee nella conchiglia così come nelle corolle dei fiori, mostrando delle interessanti analogie.^B

Quello che dovrebbe emergere, attraverso questo confronto tra opere d'arte e 'opere' della natura, è il fatto che il rapporto proporzionale che risponde all'ideale di bellezza del canone antico e rinascimentale corrisponde a una regolarità che si manifesta spontaneamente in natura, e che suscita un senso di piacere estetico in chi la osserva. Come già abbiamo osservato in [1] inoltre, la bellezza anche qui richiede l'incontro tra la necessità della regola e un senso di libertà. Nel caso di [1] si trattava dell'incontro, nell'opera d'arte, tra l'applicazione di una regola ideale e l'impressione di 'concretezza animata' che ne risulta. Tale incontro suscita un senso di meraviglia che si ritrova anche in [2], nel momento in cui si riconosce nell'ente naturale la perfetta corrispondenza a una regola la quale, però, non presiede alla sua realizzazione.

Volendo proporre un confronto con l'esperienza ordinaria, si può fare notare che la bellezza che attribuiamo a una performance sportiva o artistica esprime la perfezione del movimento eseguito ma anche la meraviglia per il contrasto tra la naturale predisposizione della persona che lo compie e l'ispirazione, il 'talento' che le permette di corrispondere alla regolarità tecnica richiesta dalla disciplina. Per esemplificare questa ultima analogia, si possono proporre

alcuni video relativi a esibizioni sportive o artistiche in cui sia evidente la perfezione tecnica e la sincronia dei movimenti.^C

[3] La bellezza è qualcosa che ci meravaglia e ci emoziona

Questa espressione in primo luogo sposta l'attenzione dal piano dell'oggetto a quello soggettivo, che seppure già presente anche nei riferimenti al canone classico e al principio di perfezione, diventa qui preminente.

In questo contesto, sarà in primo luogo importante mettere in luce la differenza tra la bellezza dell'armonia ordinata, la quale suscita soprattutto un sentimento di grazia e complicità in chi osserva, e la bellezza del meraviglioso e dello straordinario, che invece genera nell'osservatore un senso di sorpresa, straniamento e di attrazione insieme. A differenza di quanto accadeva per il canone classico, bisogna richiamare una bellezza che non è generata da un principio di armonia per cui qualcosa si avvicina a noi suscitando un senso di affinità, come se facessimo parte dello stesso ordine di cose; la bellezza diventa piuttosto qualcosa che si impone al di sopra di noi, e deve essere raggiunta innalzandosi e spostandosi in un'altra dimensione di esperienza rispetto a quella ordinaria.

A mutare qui è l'interpretazione del rapporto tra necessità e libertà: se in [1] la necessità canonica si realizza nella spontaneità e nella naturalezza dell'oggetto, in questo caso la piena libertà dell'oggetto e la sua differenza rispetto all'ordine del soggetto acquista un potere necessitante, poiché 'costringe' a rivolgere ad essa la sua volontà, pur mantenendosi ad infinita distanza.

Per dare l'idea di questa nuova relazione tra libertà e necessità, difficile da affrontare sul piano immediatamente concettuale, può essere interessante un confronto con alcuni passi del *Fedro* e del *Simposio* di Platone, in cui si sottolinea come l'idea di bellezza debba essere raggiunta in un percorso di graduale ascesa.¹ Allo stesso modo, è possibile un riferimento al *Simposio* (tra i passi, si può proporre alla lettura il mito della nascita di Eros, 203b-203e) e alla attrazione inesauribile di Eros verso la bellezza, mettendo in luce l'affinità tra questa tensione e la stessa ricerca filosofica; in analogia con questo confronto, si può proporre il passo aristotelico all'origine della filosofia nella meraviglia (in particolare, si può rinviare alla citazione della *Metafisica*, I, 2, 982b, 12).

In un contesto scolastico come quello con cui io mi sono confrontata diventa però più efficace, di nuovo, un riferimento alla storia dell'arte, proponendo ad esempio un confronto tra la sobrietà del Neoclassico e l'evidente complessità e ricchezza dello stile Barocco.

A seconda nel contesto scolastico, si potrà decidere in che misura inquadrare storicamente i criteri e le caratteristiche dei due stili, almeno per alcuni tratti essenziali. In primo luogo, è possibile ricordare come già prima del Rinascimento, che recupera e rielabora l'immaginario classico, era emersa l'opinione, in ambito letterario, che la bellezza doveva essere qualcosa di indeterminato e imponderabile, distinto da ciò che può essere misurato e calcolato (si pensi alla bellezza vaga e al "non so che" di derivazione agostiniana in Petrarca). Questo suggeriva una nuova attenzione per il soggetto e la valorizzazione del gusto, inteso come 'senso interno' di un contatto intimo. Per presentare il modo in cui si declina successivamente questa centralità del soggetto, può essere opportuno ricordare per sommi capi il cambiamento culturale che caratterizza il Barocco rispetto al Rinascimento: in particolare, il diverso modo in cui l'uomo si percepisce in rapporto alla realtà e al mondo, il quale in seguito alle scoperte scientifiche non appare più naturalmente disposto alla conoscenza e coerente con l'ordine umano, ma piuttosto estraneo e regolato da leggi proprie.

¹ Faccio riferimento in particolare al mito del carro alato del *Fedro* (249c-252b) e al discorso di Diotima nel *Simposio* (201d-212c). Rinvio a [Fedro, Simposio estratti](#) per una sintesi dei passi ad uso didattico.

Ne risulta che il nuovo legame tra la bellezza e la soggettività corrisponde, su un piano culturale più ampio, alla rottura dell'unità tra uomo, natura e ordine ideale. Nell'arte classica la bellezza era la capacità dell'opera di esemplificare l'unità tra l'ordine naturale e quello ideale con cui l'uomo si identificava: era dunque, in questo senso, la proposta di un modello che aveva una precisa funzione conoscitiva, poiché permetteva di riconoscere l'ordine unico e armonico della realtà. Nella cultura del Seicento invece l'unità tra l'uomo e l'ordine ideale non può essere riconosciuta nella realtà naturale, ma deve invece essere creata e istituita da parte del soggetto, la cui centralità acquista, in questo senso, una nuova accezione. Questa concezione si riversa in ambito artistico, dove il soggetto non è più 'al centro' in quanto mediatore e artefice di un'operazione di imitazione, ma diventa centrale e preminente in quanto creatore di artifici, ispirato dal proprio *genio*. Allo stesso modo, chi sperimenta la bellezza dell'opera non è coinvolto in quanto riconosce un'affinità, ma in quanto viene sconvolto da un'emozione e da un turbamento che lo distolgono dall'esperienza ordinaria.

Per esemplificare a livello iconografico questi concetti, si potrà proporre un familiare confronto tra la statuaria classica o rinascimentale e quella barocca^A facendo rilevare agli studenti stessi le differenze rispetto al tipo di dinamismo (composto oppure 'in espansione') che caratterizza le figure. Ben più efficace risulta spesso la proposta architettonica, in quanto permette anche di far cogliere un'ulteriore connessione: il legame tra la bellezza artistica, la finalità religiosa di ispirare all'uomo il desiderio dell'incontro con la grandezza divina^B e quella, anche successiva, di suggerire un rapporto di distanza e soggezione e insieme ammirazione rispetto al potere^C. In particolare, nella scelta degli esempi, possono essere valorizzati gli aspetti dello splendore, della ricchezza, del lusso, che più immediatamente rispetto a un tecnico confronto di stile possono suggerire l'idea dello 'straordinario' e dello stupore come motore di desiderio e coinvolgimento.

[4] La bellezza è qualcosa di misterioso e grande

Questa espressione vuole richiamare nuovamente il senso di contrasto e inquietudine soggettiva che contrappone la bellezza armonica e 'rassicurante' del canone classico a quella 'indeterminata' incontrata nella categoria [3]. In questo caso si intende però accentuare l'aspetto dello 'smisurato' e del 'grandioso' e il sentimento ad esso corrispondente di smarrimento e timore, avvicinando l'esperienza della bellezza a quella che l'estetica moderna ha storicamente individuato come esperienza del *sublime*. In particolare, può essere opportuno il riferimento alla definizione proposta nella *Critica del giudizio* di Kant, per offrire strumenti concettuali utili a distinguere l'esperienza della bellezza come 'mistero' dall'esperienza della bellezza canonica e oggettiva.

Volendo introdurre la questione a livello filosofico, si potrà in primo luogo mostrare che l'esperienza del bello in Kant conserva l'aspetto dell'armonia: il piacere del bello risulta infatti dal libero accordarsi di necessità e libertà sia nel soggetto, dove ha luogo il "libero gioco" tra l'immaginazione e l'intelletto, sia sul piano oggettivo, poiché la riflessione fa dell'oggetto di esperienza l'esempio di una "regolarità senza legge". Nel sentimento del sublime, invece, a prevalere è il senso di stupore e smarrimento dato dal contrasto tra l'oggetto d'esperienza e la propria capacità di immaginazione, la quale si confronta con qualcosa che non può essere compreso attraverso la *rappresentazione*. Questa esperienza dunque traduce sul piano estetico il confronto con ciò che eccede la possibilità di comprensione intellettuale.

Questa considerazione sull'"eccedenza" del sublime consente, dove possibile, un confronto diretto con le questioni centrali dell'estetica romantica, così come della filosofia idealistica che mette in discussione il rapporto tra rappresentazione, verità e concetto; in questo senso, il tema può diventare una chiave d'accesso alla stessa filosofia hegeliana. Anche restando alla filosofia kantiana, è possibile ricordare che nello stupore del sublime si ritrova anche un aspetto di piacere: esso infatti suggerisce una nuova unità, poiché abbandonandosi a questa esperienza

l'uomo sembra incontrare dentro di sé il legame con la ragione e la dimensione spirituale e etica che supera quella 'naturale' e dell'intelletto.

Gli esempi da proporre alla classe rispetto al sublime possono essere prodotti sia riferendosi all'iconografia della pittura romantica^A sia, in coerenza con il testo Kantiano, facendo riferimento ad immagini di eventi naturali (tempeste marine, eruzioni vulcaniche, montagne, abissi...) che esprimono, per potenza e dimensione, il senso di questa eccedenza (pur tenendo presente che la definizione del sublime in rapporto alla natura ha una sua precisa contestualizzazione storico-filosofica ed evitando anacronismi). A seconda delle sensibilità e delle conoscenze pregresse, possono essere proposti esempi anche in ambito poetico e letterario (un esempio classico è l'Infinito di Giacomo Leopardi^B; interessante anche il riferimento a *La ginestra*, rispetto al rapporto tra solidarietà umana e infinita alterità della natura) o cinematografico.^{1 C}

Può essere interessante anche suggerire un senso di inadeguatezza affine a quello suscitato dal sublime in qualcosa che, all'opposto, risulti infinitamente 'piccolo', rispetto al quale siamo noi stessi la dimensione d'ordine eccedente e sovrastante. Volendo esemplificare, si potrebbero presentare riferimenti poetici e iconografici nell'ambito di una certa estetica della 'purezza', spesso riferita all'infanzia: questa, seppure non immune da riduzioni retoriche, può essere interessante se a quella semplicità non si attribuisce tanto il tratto dell'innocenza, quanto quello dell'indeterminato: in questo modo, si può suggerire un confronto tra la commozione suscitata al mistero del piccolo, ancora aperto a infinite determinazioni, e il sentimento suscitato da ciò che trasmette un'idea di infinità, forza e grandezza.²

¹ Pensando di ripetere il progetto con classi delle scuole superiori, io ho fatto riferimento ai film "The Tree Of Life" di Terence Malick, "Into the Wild" di Sean Penn e "Melancholia" di Lars Von Trier, che offrono alcuni esempi efficaci correlati a musiche altrettanto potenti e suggestive. "Melancholia", in particolare si concentra esplicitamente sul rapporto tra 'abisso' del soggetto e maestosità 'terrificante' della natura. Anche per questa sua difficoltà, nonché per il turbamento che può evocare, è opportuno proporre la visione facendo attenzione alle sensibilità con cui ci si confronta. Volendo invece richiamare invece un immaginario vicino a quello degli studenti delle classi inferiori, si possono proporre molti esempi tratti dall'universo dell'epica fantasy o della fantascienza.

² L'affinità tra l'infinità del neonato e dell'universo è un tratto presente nel film di Malick già citato ("The Tree of Life"), ma segue il suggerimento che mi è venuto da uno degli alunni durante lo svolgimento dell'attività (cfr. più avanti, par. 4).

[5] La bellezza è soggettiva: è quello che desideriamo / che per noi è importante e prezioso

[6] La bellezza è soggettiva: è una questione di gusti, dipende da quello che ci piace

Queste espressioni permettono di iniziare a declinare il significato della bellezza anche fuori dall'ambito della riflessione estetico-artistica, spostando l'attenzione sull'uso più ordinario della parola. In entrambi i casi, viene ripreso il tema della *soggettività* del bello, già emerso 'in sordina' nelle categorie precedenti, con l'intenzione di approfondire i luoghi comuni ad esso associati e rinviare a un loro possibile significato filosofico.

L'espressione [5] in particolare pone l'accento sul fatto che la bellezza non sia qualcosa di oggettivo, che esiste di per sé: essa piuttosto dipende dal legame che il soggetto stabilisce con la cosa a cui viene attribuita e sarebbe il 'prodotto' di quella relazione. In questo senso, la bellezza diventa l'espressione, sul piano dell'esperienza estetica, del significato di cui il nostro vissuto investe quell'oggetto: essa non è il criterio, ma l'effetto 'estetico' del suo valore. A partire da qui, diventa possibile allontanarsi dagli esempi legati all'arte rappresentativa e riferirsi alle esperienze degli studenti, proponendo alcuni esempi per stimolare la loro riflessione e le loro reazioni. Nell'ambito della mia attività, io ad esempio ho proposto la scena di un cartone animato che esemplificava in modo divertente in che modo un oggetto particolare, investito dal desiderio del soggetto, possa diventare il modello stesso della bellezza^A.

Con questo, si può anche iniziare a mettere in discussione l'idea di *universalità* della bellezza e suggerire la possibilità che essa, anziché uno strumento di conoscenza della realtà, possa farsi anche ingannevole e in quanto effetto di un desiderio possa nascondere, come una maschera, la realtà effettiva. A questo proposito, a seconda dei contesti, si può richiamare l'immaginario legato alla figura dell'"incantesimo", ricorrente in molte fiabe o film animati che siano familiari agli studenti (penso, per i più giovani, alla trasposizione cinematografica Disney della fiaba "La sirenetta", oppure alla storia del Lago dei Cigni, nelle sue varie versioni), in cui la bellezza diventa dispositivo illusorio che nasconde un'intenzione malvagia. Rispetto a questa perdita di 'trasparenza' della bellezza, volendo tentare un'incursione nell'attualità, specie se ci si confronta con una classe delle scuole superiori, si può fare riferimento ai meccanismi dell'estetizzazione del paesaggio, che attraverso il codice uniforme del 'decoro' e del gradevole possono nascondere la realtà storica e il significato autentico degli oggetti che ci circondano. Allo stesso modo, tornando all'ambito artistico, sarebbe a questo punto interessante tentare un riferimento all'arte concettuale, mostrandone l'attenzione per il significato degli oggetti in contrasto alla loro apparenza codificata.

Sarà d'altra parte opportuno mostrare come questa trasfigurazione operata dalla bellezza possa avere anche un risvolto 'positivo': essa infatti il potere di attribuire peso e valore originale a elementi di per sé insignificanti o addirittura disposti alla condanna del 'brutto', se risulterà da un'estetica che risponde di per sé a un'esigenza di finzione.^B Come ulteriore contrappeso agli esempi precedenti, per evidenziare come la bellezza soggettiva possa mantenere quel valore di verità che ne caratterizzava l'aspetto oggettivo, si può proporre il passo del libro di Antoine de Saint-Exupéry, con cui solitamente gli studenti hanno familiarità, in cui il Piccolo Principe parla con le rose: il valore di unicità e bellezza che rivendica per la 'sua' rosa, è infatti non un velo sulla realtà, quanto l'emergenza del suo aspetto migliore e più autentico grazie al legame con il protagonista e alla cura che le viene dedicata (cfr. Il Piccolo Principe, cap. XI).

Rispetto a questo ultimo punto, diventa interessante un nuovo richiamo all'analitica del bello in Kant, specie alla sua definizione del bello secondo la categoria della relazione: la "finalità senza scopo" espressa dal bello è infatti, dal lato del soggetto, il legame del soggetto con il bello in quanto il soggetto vi riconosce il compimento della propria finalità. Il "per sé" della bellezza, in questo senso, non è tanto negazione dell'"in sé" del reale, quanto il suo rivolgersi verso il soggetto, mostrandogli una nuova possibilità di realizzazione e, si potrebbe dire, di felicità. Un richiamo a Kant è opportuno anche per approfondire la distinzione già richiamata tra l'aspetto mistificante e positivo del bello. Una volta stabilita la costitutiva assenza di scopo sia

nel piacere (definizione secondo qualità) sia nella finalità dell'oggetto (definizione secondo relazione), si può infatti mettere in evidenza come quella bellezza che 'nasconde' anziché 'lasciar trasparire' l'autenticità dell'oggetto, è in realtà subordinata a un'esigenza estranea: suscitare il desiderio del possesso nel soggetto, di contro all'idea di piacere disinteressato, e fare dell'oggetto un mezzo di realizzazione di un fine utilitaristico. In questo senso, la bellezza che fa da maschera al reale, in quanto è subordinata a una necessità che ne contraddice la libertà, non è autentica. Cercando esempi a questo proposito, tornando al confronto con la realtà quotidiana, si può proporre all'attenzione degli alunni qualche esempio di estetizzazione a scopo pubblicitario, oppure un caso di restaurazione acritica di un bene artistico, volto a soddisfare un certo 'gusto turistico'.

La formulazione [6] è in qualche modo più radicale, proponendo la soggettività della bellezza come sua dissoluzione, per cui essa 'dilegua' e non esiste se non come espressione di un gusto singolare. Più che effetto di un'attribuzione di valore, come in [5], qui il bello dunque si identifica pienamente ('non è altro che') al piacere prodotto dalla soddisfazione di una particolare esigenza del soggetto. Questa prospettiva suggerisce un facile rinvio ad alcuni luoghi comuni talmente radicati nel senso comune da essere espressi da proverbi e modi di dire: "la bellezza sta negli occhi chi guarda", "non è bello ciò che è bello, è bello ciò che piace".

Anche in questo caso, sarà opportuna un'esercitazione critica che metta in discussione il senso più immediato di queste espressioni, attraverso esempi proposti alla discussione e anche, nelle situazioni didattiche che lo consentono, attraverso una nuova incursione nella filosofia di Kant. La definizione kantiana della bellezza che più si avvicina a queste formulazioni ne suggerisce infatti una possibile ambivalenza. Quando Kant definisce il bello come ciò che piace universalmente e necessariamente senza concetto, intende infatti che il bello, pur non essendo universale in quanto oggetto di un giudizio determinante, non può essere appiattito sul gradevole singolare: non può darsi cioè sentimento del bello senza che esso si dia come se fosse oggettivo, accompagnato dunque dall'idea che il giudizio che lo attribuisce *debba poter* essere condiviso. Cercando un confronto con quanto gli studenti incontrano nelle altre discipline, questa ambivalenza di necessità e singolarità può suggerire una riflessione sullo statuto dell'interpretazione e, laddove vi sia un'attenzione particolare per le arti, della 'critica' in ambito culturale: si dovrebbe così prendere atto che il riconoscimento del principio di soggettività non impedisce di considerare il gusto qualcosa che si può affinare in base alle conoscenze, esperienze e competenze.

[7] La bellezza è relativa: è un modello ideale che cambia a seconda del tempo e delle culture

Questa espressione può essere presentata in connessione con [5] e [6]: anche qui ad essere messa in discussione è infatti l'*universalità* del bello. La sua particolarizzazione in questo caso però non consiste in una riduzione al gusto del singolo, per cui il bello in sé si dissolve e diventa non altro che un'espressione soggettiva: essa piuttosto consiste nella relazione tra il bello e il soggetto, plurale e storico, rispetto al quale è valido e riconosciuto come tale.

In una classe a livello più avanzato diventa chiaro come questo tema offra l'opportunità per incursioni nella filosofia contemporanea e nel pensiero relativista e costruttivista. Al livello di studi medio-superiore, è comunque possibile far cogliere la complessità di questa relazione tra soggetto e oggetto sul piano estetico facendo ancora affidamento alle definizioni kantiane.

Se prima, in [5] e [6], abbiamo valorizzato la differenza tra il piacere della finalità senza scopo e la necessità oggettiva, in questo caso si vuole recuperare l'aspetto della necessità e dell'universalità che Kant individua nella definizione del bello secondo quantità e modalità: in base a queste definizioni, viene infatti negata la bellezza universale in quanto assoluto, ma si afferma che il bello, riconosciuto come tale, è qualcosa rispetto a cui, come anticipato in [6], *deve potersi dare* consenso.

Nel contesto della filosofia kantiana, questo consenso è relativo al senso comune dell'uomo in quanto tale, dunque ha una forte accezione universale. D'altra parte, anche 'indebolendo' questo aspetto e mettendo in luce la diversità dei contesti storici e culturali, è possibile mantenere l'idea che il bello non possa essere un fatto 'privato' e singolare, ma che sia per esso costitutivo farsi modello e assumere valore normativo e 'istituzionale', almeno per una comunità di riferimento.

Riportando tutto questo sul piano dell'esperienza e delle immagini, è possibile proporre una serie di esempi (facilmente reperibili in rete) della mutazione dei canoni estetici nel corso della storia e della loro differenza culturale. Oltre a far cogliere i mutamenti dei modelli estetici, sia nella raffigurazione artistica che nell'immaginario comune, questi esempi dovrebbero anche far emergere come la bellezza, anche quando svincolata da finalità utilitaristiche, resti comunque fortemente connessa all'ambito dei valori, richiamando quanto detto in [5]. Particolarmente efficace a questo riguardo può essere il riferimento al canone di bellezza femminile, le cui icone rinviano, a seconda delle contingenze storiche e culturali, a valori molto diversi: fertilità, emotività e dolcezza, semplicità, eleganza e 'gentilezza' aristocratica, indipendenza e anticonformismo.^A

In questo contesto è possibile anche fare un richiamo alla questione sempre attuale del 'modello unico', cercando di mostrare come un modello di bellezza che diventa 'moda', oltre a creare occasioni di reciproca condivisione e riconoscimento può comportare un rischio di mistificazione. Per stimolare un atteggiamento critico su questo problema, si possono suggerire molti spunti di riflessione. In primo luogo, è importante sottolineare come un modello non è di per sé uno schema rigido da applicare: il modello come etichetta diventa piuttosto una maschera e provoca un effetto di omologazione (si può qui proporre, facendo attenzione a non banalizzare, qualche esempio esasperato di chirurgia estetica volta a realizzare la totale conformità a una figura immaginaria e ideale^B). In secondo luogo, si può mostrare come un modello sia sempre valido in un suo contesto, e non si presti necessariamente ad essere generalizzato: ad esempio, si può far notare che nella nostra società la corporatura richiesta alle indossatrici nel mondo della moda, che è certamente un modello funzionale al loro ruolo, è diventata un modello universale di bellezza femminile; oppure, introducendo così nuovamente il problema dell'estetizzazione in una chiave accessibile, si può orientare l'attenzione sul fatto che la bellezza che diventa 'moda' ci porti ad applicare a tutto i criteri del 'bello', secondo l'idea che tutto quello che ci appartiene (un'automobile, lo zaino che usiamo per andare a scuola...) deve soddisfare certe caratteristiche estetiche e così comunicare agli altri quello che ci piace (e, in un certo senso, quello che siamo).

[8] La bellezza è qualcosa che ci sorprende, che esce dall'ordinario / che fa apparire le cose migliori

Questa formulazione mette di nuovo l'accento sull'aspetto dello 'straordinario' e del sorprendente che fa da contrappeso al senso dell'armonia e della regolarità preminente in [1]. L'intenzione è ancora quella di mostrare come i due aspetti siano complementari: l'armonia che si presenta come regolarità è infatti tale solo se l'esperienza le attribuisce un tratto creativo. Attingendo a teorie della filosofia costruttivista o alla teoria della formatività, potremmo dire che la bellezza dell'oggetto di esperienza estetica consiste nella sua capacità di inventare e 'istituire' esso stesso il modello del quale, a un tempo, manifesta un'esemplificazione. In altre parole, possiamo evidenziare come la bellezza che sa coinvolgere e emozionare sia non tanto quella che pare tradurre in immagini adeguate qualcosa di già noto, ma quella che in un certo senso, ci mette di fronte qualcosa di nuovo, rispetto al quale non disponiamo immediatamente di una 'traduzione'.

Per dare l'idea di questa capacità innovativa del bello, si può facilmente attingere all'ambito artistico, in particolare delle arti performative. A questo proposito, oltre

all'introduzione di esempi attraverso video e immagini, mi sembra opportuno un riferimento esplicito alla riflessione di Henri Bergson sulla "grazia" del movimento nella danza (Bergson 2002, pp. 11-12). Qui infatti Bergson spiega come il sentimento estetico della grazia, la percezione della spontaneità e insieme della regolarità del movimento, derivi dalla particolare relazione che si stabilisce tra i gesti in sequenza del ballerino: essi non appaiono infatti determinati da uno schema esterno predisposto all'applicazione, che li rende deducibili l'uno dall'altro; non sono però neppure arbitrari: sono piuttosto posti in un continuum, in cui ogni momento trova nel precedente un abbozzo e una prefigurazione, ma non la premessa o la causa.¹

A questa creatività del gesto artistico, che ne fa un evento singolare e allo stesso tempo esemplare, in cui ogni momento è 'dovuto' pur non essendo prevedibile, si lega anche la libertà dell'esperienza estetica: la comunicazione tra i gesti del ballerino diventa infatti comunicazione con l'osservatore, che si sente parte del processo di invenzione di una dimensione temporale e spaziale che, in qualche modo, sovverte la percezione ordinaria; d'altra parte, per Bergson questa 'liberazione creativa' è anche un ritorno più autentico all'ordinario, poiché l'esperienza della 'durata' mostra qualcosa di costitutivo per la realtà dell'esperienza. La spontaneità in questo senso diventa fattore e condizione di rottura e, insieme, di una nuova congiunzione, nella "simpatia" tra la dimensione istituita dal bello e la dimensione d'esperienza del soggetto.

Questo legame tra spontaneità e simpatia ci permette di recuperare un altro riferimento a Kant e alla definizione del bello secondo la categoria della relazione. Si potrà in primo luogo introdurre alla classe la differenza tra "bellezza aderente" e "bellezza libera" in Kant, mostrando il modo diverso in cui interpretano la necessità: nel primo caso, la bellezza corrisponde a un'idea di perfezione, che si attribuisce all'immagine nel momento in cui realizza il 'dover essere' dell'oggetto, rappresentato secondo un concetto determinato; nel caso della bellezza libera invece, secondo Kant, il giudizio estetico è puro, poiché non vi è un concetto determinato a cui la figura deve essere adeguata. Ne deriva che soltanto nel secondo caso è possibile parlare di una finalità senza scopo. D'altra parte, questa finalità libera sembra trovare compimento proprio nella "simpatia" di cui parla Bergson, per cui l'oggetto d'esperienza estetica è un *evento* che si rivolge in ultima istanza al soggetto che riconosce la bellezza.

Volendo proporre alcuni esempi, si può fare riferimento allo stesso Kant nella "Critica del Giudizio": da una parte, per la bellezza libera, potremmo avere i disegni *à la grecque*, gli arabi, ma si possono proporre anche motivi musicali, così come esempi di opere d'arte in cui l'intento espressivo prevale su quello della rappresentazione. In tutti i casi, è importante sottolineare (considerando il peso di questa osservazione per la dimensione dell'agire) che questa libertà non si riduce all'arbitrio e l'invenzione non può prescindere dalla conoscenza di una tecnica e di un canone. Per il bello aderente, oltre agli esempi già citati di corrispondenza al canone classico, sempre attenendosi alla citazione kantiana ma volendo attingere dal repertorio di immagini, anche divertenti, che spesso si incontrano in rete, si può mostrare la fotografia di un animale che abbia vinto un concorso di bellezza.

Lavorando con gli alunni della scuola media, ho anche tentato una trasposizione di questo senso di libertà e di 'rottura' in ambito pratico, per orientare gli studenti a riconoscere l'affinità tra estetico e etico. Volevo infatti suggerire un'analogia tra il tratto 'ispirato' e creativo che si riconosce all'artista che è capace di dare forma adeguata a quello che vuole esprimere, e l'ispirazione che riconosciamo quando riusciamo a 'intuire' qual è la cosa giusta da fare in un certo momento: come accade nella scelta di una nota in una composizione musicale o di un

¹ Volendo ampliare la riflessione, è possibile osservare che a questa spontaneità si lega anche la potenza espressiva del gesto. A questo proposito, può essere interessante un riferimento all'arte del mimo, dove il gesto sembra non tanto rappresentare o esprimere, rinviando a qualcosa a cui si riferisce, quanto evocare e dare concretezza alla realtà che vuole comunicare. (Cfr. Goodman 1976 sul concetto di espressione).

gesto nella danza, così anche, ad esempio, nello scegliere le parole giuste per quello che vogliamo comunicare o nel compiere un gesto che favorisca il dialogo, si può riconoscere che l'elemento inserito ha un aspetto imprevedibile, non programmabile, eppure si inserisce spontaneamente nella situazione complessiva, contribuendo a trasformarla e insieme a darne consapevolezza.

Gli esempi possono essere di vari tipi: dall'immagine simbolica di un fiore che 'rompe' l'asfalto, creando un ambiente diverso, alla proposta di un momento drammatico nel corso di una narrazione, in cui emerge spontaneamente un particolare prefigurato, ma non determinato, che sovverte l'ordine delle aspettative e apre nuove possibilità di sviluppo. Nel mio laboratorio ho proposto, come esempio, la scena del riconoscimento di Peter Pan nel film "Hook" di Steven Spielberg. La scena mi sembra doppiamente efficace, sia perché il gesto che 'sovverte' l'ordine degli eventi è un gesto di rivelazione e riconoscimento, sia perché quel gesto suggerisce a un tempo il senso di gratuità proprio della bellezza e il senso di commozione che deriva dal contrasto con le attese, dato che il bambino che riconosce Peter Pan in quel Peter ormai troppo grande è il più piccolo del gruppo.^A

[9] La vera bellezza è quella interiore

Nel proporre con questa espressione il luogo comune della 'superiorità' dell'interiorità in contrapposizione all'aspetto fisico ed esteriore, l'intenzione è di seguire una 'tangente', provando piuttosto a capire in che senso la bellezza non possa appartenere alla pura esteriorità. Lo scopo non è dunque una contrapposizione 'educativa' tra la superficialità di una valutazione della bellezza secondo 'corporeità' e una che invece tenga conto della bellezza della persona, al di là del suo aspetto esteriore. Si intende piuttosto proporre una prospettiva che metta in relazione la bellezza dell'aspetto esteriore con la sua capacità di non essere solo superficie opaca, che nasconde, ma di suggerire piuttosto la presenza di una profondità. In questo senso, la bellezza dell'apparenza sarebbe data dal suo 'lasciar trasparire' qualcosa d'altro, di non-definito, che però sembra trovare in essa la sua più coerente manifestazione.

Declinando di nuovo il nostro binomio di riferimento, potremmo dire che qui, di nuovo, si incontrano la libertà, come apertura all'indeterminato, e la necessità di un legame con l'apparenza di cui si diventa per un momento testimoni. Volendo far comprendere questo carattere *profondo* della bellezza *in quanto apparenza*, può essere opportuno mettere in evidenza tre aspetti:

a) in primo luogo, l'attrattiva esercitata dalla bellezza realizza in noi la disposizione ad interrogarci, a sospendere l'osservazione ordinaria, come a dire 'non è tutto qui!': essa agisce 'come se' fosse in corso una comunicazione che dobbiamo comprendere e l'oggetto acquistasse un valore simbolico; in questo, ritroviamo il suo valore vincolante;

b) in secondo luogo, è importante sottolineare che questa attrazione è efficace nella misura in cui non impone qualcosa, non lo esprime in modo diretto, ma lo *evoca*, coinvolgendo chi osserva in una ricerca autentica, dall'esito mai scontato. Di nuovo, ritorna il tratto della libertà;

c) da ultimo, possiamo proporre una nuova riflessione sul sentimento amoroso. Si può suggerire infatti un'interpretazione per cui la bellezza più emozionante è quella in cui il coinvolgimento nella ricerca è più potente, perché ciò che vediamo sembra talmente denso di significati da riuscire a connettere e riassumere in sé tutte le cose che contano per chi guarda. L'esperienza della bellezza che si avvicina a quella amorosa potrebbe dunque essere interpretata come l'espandersi infinito di questa dimensione di valore, fino al punto in cui il fine a cui appare orientato il bello sembra coincidere con il nostro stesso fine, e ciò che viene messo in gioco, ciò di cui 'ne va' in questa ricerca, siamo noi stessi.

In una classe superiore, come riferimento letterario di queste considerazioni, si potrebbe commentare questa citazione tratta dal capitolo II de *Il ritratto di Dorian Grey* di Oscar Wilde, evidenziandone l'aspetto provocatorio:

«La gente dice talvolta che la Bellezza è soltanto superficiale. Può darsi, ma di certo non è così superficiale come il Pensiero. Per me la Bellezza è la meraviglia delle meraviglie. Soltanto le persone superficiali non giudicano dalle apparenze. Il vero mistero del mondo è il visibile, non l'invisibile. La Bellezza ha tanti significati quanti stati d'animo ha l'uomo; essa è il simbolo dei simboli. La Bellezza rivela ogni cosa perché non esprime nulla» (Wilde 1991, cap. II).

Volendo invece proporre esempi di immagini che possano suscitare una riflessione sull'esperienza, si potrebbero seguire molte strade diverse: una possibilità è quella di mostrare un'opera architettonica o monumentale di riconosciuta bellezza e maestosità, che però presa di per sé, senza il contesto di appartenenza a cui inevitabilmente rinvia la sua immagine, perde qualsiasi fascino.^{xxii} In seguito, ho invece proposto un dettaglio della celebre Monna Lisa di Leonardo da Vinci, invitando la classe a notare, confrontandosi anche con un testo di critica d'arte, come la bellezza del quadro risieda in gran parte nell'espressione indefinita e enigmatica del volto ritratto. Un'altra proposta interessante può essere quella di mostrare la differenza tra una fotografia scattata in una modalità d'immagine 'piatta' e una invece che riproduca una

maggiore profondità di campo, scegliendo come soggetto fotografico uno stesso paesaggio con elementi che si trovano a più livelli di distanza (ma la stessa cosa è possibile anche nell'ambito della storia dell'arte, confrontando due quadri in cui si faccia o meno uso del meccanismo della prospettiva).

Da ultimo, non meno efficace può rivelarsi il confronto con la musica, scegliendo ad esempio una stessa canzone o motivo musicale, conosciuta e apprezzata dalla classe, e facendolo ascoltare in una modalità di equalizzazione delle frequenze che esalti la diversa profondità e intensità delle frequenze e una che invece le 'appiattisca' a un unico livello. Volendo restare in ambito musicale, con qualche accorgimento è anche possibile proporre la differenza tra un'interpretazione più o meno espressiva e originale dello stesso brano – scegliendo però esempi in cui le differenze siano evidenti, al limite della parodia, per evitare di cadere in valutazioni troppo soggettive.

[10] La bellezza è un bene di tutti / è tutto quello che ci tiene uniti

Con questa espressione, che richiama il senso dell'*universalità* del bello da un nuovo punto di vista, si intende riprendere e mettere in connessione alcuni elementi, tra quelli fin qui incontrati, che hanno a mio parere particolare rilievo per le finalità di un lavoro di gruppo in ambito scolastico, offrendo una nuova chiave di trasposizione tra l'ambito estetico e quello etico che permette efficaci incursioni nell'attualità.

In primo luogo, l'espressione rinvia al tema dei 'beni comuni', che è molto presente in ambito scolastico, ove si decide, in linea con i principi costituzionali e le ultime direttive ministeriali, di dare particolare risalto all'educazione alla cittadinanza. Adattando la questione al nostro contesto di lavoro, si possono proporre alcuni spunti di riflessione sul valore di 'bene comune' che viene attribuito al patrimonio artistico e al paesaggio. Dopo aver proposto alcuni esempi iconograficamente efficaci, riferendosi a luoghi e opere celebri e familiari, si possono far seguire diverse considerazioni:

a) la bellezza che contraddistingue questo patrimonio ci viene data, in coerenza con quanto abbiamo fin qui visto, gratuitamente, in un incontro spontaneo;

b) la bellezza che incontriamo non è una pura 'superficie decorativa', ma ci invita a guardare oltre e a comprendere qualcosa che riguarda la storia e le storie che hanno attraversato quel territorio;

c) la bellezza sussiste nella *relazione*: quello che è bello 'necessariamente' e di per sé, lo è solo 'per noi', nella relazione con una comunità che lo riconosce come tale, che lo percepisce come qualcosa che la riguarda, che lascia trasparire un significato che può essere compreso e incontrato a vari livelli di conoscenza, esperienza e competenza. Cogliere questo valore del bello è dunque la condizione per averne cura e rispettarlo, così come viceversa, averne cura è l'unico modo per conservarne il valore *autentico*.

Rispetto a questa autenticità, prendendo l'idea del 'restauro' come metafora, potremmo dire che nella 'cura' deve esserci insieme un senso di fedeltà, di protezione che non conserva la bellezza in una perfezione originaria o ideale, riducendola a un uniforme 'decoro', ma la mantiene viva proteggendo piuttosto il suo valore espressivo, la sua capacità di comunicare con il presente.^{xxiii} In alternativa, le entità che sono portatrici di questa bellezza diventano facilmente qualcosa che ci è indifferente, che possiamo, contro Kant, 'usare come mezzo prima che come fine' o come superficie e sfondo per quello a cui soggettivamente attribuiamo valore. Volendo proporre un esempio, si può pensare all'atto vandalico su un monumento, facendo però comprendere, ove possibile, la differenza tra il gesto provocatorio di 'rifiuto', che comunque impli-

ca una consapevolezza, e il gesto che consegue dalla 'perdita' di valore dell'oggetto; l'abusivismo edilizio può offrire altre immagini efficaci^{xxiv}.¹

A partire da queste prime osservazioni, dovrebbe emergere come la 'difesa' della bellezza richiede anche che la comunità a cui appartiene quel patrimonio coltivi il senso del bene comune come qualcosa che supera e comprende gli interessi contingenti e particolari. Questo può aprire a diverse considerazioni (sempre cercando di evitare assolutismi) su come ad esempio la preminenza attribuita a un interesse economico immediato può cancellare la bellezza e su come un certo degrado 'estetico' sia spesso lo specchio di un corrispondente degrado sociale e civile.^{xxv} È interessante inoltre far notare l'ambivalenza di questa complicità, introducendo la riflessione per cui il degrado e lo squallore visibile non solo consegue da quello civile, ma ne perpetua le condizioni, facendo da maschera alla comunità stessa e nascondendo le sue potenzialità positive.²

Per dare sviluppo a questo aspetto, ho scelto un breve documentario che racconta la vita quotidiana in una favela brasiliana.³ C'è un momento particolare del filmato in cui alcuni bambini mostrano al giornalista una finestra della loro abitazione che guarda sui tetti delle altre case: da lì secondo loro c'è una 'bella vista': da lì infatti, dicono, «è possibile comunicare con tutti». Questa immagine a mio parere è un buon esempio della possibilità di trovare 'bellezza' in un contesto in cui, apparentemente, non ve ne sono i presupposti 'estetici', nella misura in cui l'oggetto, lo spazio, l'elemento in questione viene investito di un valore comune: in questo caso, a rafforzare il legame, tale valore oltretutto consiste in uno spazio di condivisione, che per quella comunità rappresenta anche una dimensione di libertà rispetto alle difficoltà quotidiane.^{xxvi}

Questo costituiva a mio parere un valido e suggestivo spunto per mettere in luce un altro lato, forse meno prevedibile, della relazione tra bene comune e bellezza: ho dunque proposto all'attenzione degli studenti il fatto che i valori condivisi, le cose che si realizzano insieme, che ci tengono uniti e ci danno un orizzonte condiviso, sono 'belle' nella misura in cui sanno valorizzare unità e differenza insieme. Volendo chiudere con un esempio concreto, io ho trovato interessante presentare agli studenti il progetto "El Sistema", il modello didattico musicale, ideato e promosso in Venezuela da José Antonio Abreu^{xxvii}, che può bene riassumere gli aspetti complementari rilevati in questa ultima sezione: da una parte, il fatto che dedicarsi insieme a qualcosa di 'bello', come in questo caso la musica, possa rivelare l'importanza della relazione, del gioco tra necessità e libertà, tra unità e differenza; dall'altra, l'idea che nella partecipazione

¹ Un aspetto interessante da sviluppare, capace di richiamare elementi familiari in altre discipline, è la riflessione su come opere di cui oggi apprezziamo la bellezza in quanto parte di un patrimonio storico da custodire, in passato abbiano avuto una diversa destinazione: si pensi ad esempio agli anfiteatri che in antico sono stati spesso utilizzati come cave per la costruzione di altri edifici. Questa osservazione potrebbe essere sviluppata e favorire un importante esercizio critico, in cui si distingue il significato dell'incuria moderna, che cancella il valore del patrimonio, dalla 'mancata' conservazione che discende dal fatto che non si dà, per la cultura e il contesto storico in oggetto, un 'senso' del patrimonio culturale.

² C'è molta letteratura e molto è stato pubblicato, anche a livello giornalistico, su questa relazione. Bisogna però fare attenzione a non cadere negli stereotipi facendo notare alcuni aspetti. In primo luogo, che il decoro dell'ambiente di per sé non significa vitalità sociale e nel momento in cui diventa una maschera può comunque essere specchio di un disagio e di contraddizioni profonde. In secondo luogo, bisogna stare attenti a non confondere il degrado e l'alienazione con la povertà. Anche a questo proposito, può essere opportuna la visione del documentario che suggerisco di seguito.

³ Il documentario, prodotto da MTV, mi è sembrato particolarmente adatto ai ragazzi perché ha un taglio simpatico e un linguaggio molto contemporaneo, ma allo stesso tempo offre un punto di vista interessante e originale. Oltretutto, lo stile della narrazione rinvia al valore della 'meraviglia' che abbiamo richiamato all'inizio: il giornalista infatti, più che cercare le persone da intervistare e gli oggetti di interesse, sembra incontrarli quasi per caso, facendosi testimone di quanto accade e sviluppando una curiosità che lo induce continuamente a rivedere le sue impressioni e gli permette, da ultimo, di ottenere una visione meno stereotipata e più completa di quanto osservato.

a un progetto di questo tipo si realizza qualcosa di nuovo, che svela alla comunità coinvolta la propria bellezza e in questo modo contribuisce a una sua creativa trasformazione.

4. L'esperienza del laboratorio: conclusioni e nuove prospettive

Compiere l'intero percorso attraverso le diverse sezioni presentate richiede chiaramente molto tempo. In alcune classi, anche selezionando solo alcune sezioni, risulta comunque difficile mantenere l'attenzione seguendo un modulo lineare di esposizione. Dopo aver sperimentato questa modalità nell'incontro introduttivo svolto in biblioteca, ho dunque predisposto un diverso piano di lavoro per i successivi incontri. Nella prima lezione del laboratorio che ho tenuto a scuola, ho introdotto il lavoro chiedendo a ogni studente di scrivere brevemente su un pezzetto di carta la prima cosa che veniva loro in mente pensando alla bellezza. Ho poi raccolto i frammenti in una scatola e estratto alcuni di questi a sorte, leggendo a alta voce di fronte a loro quanto scritto. I loro suggerimenti diventavano in questo modo altrettanti input da utilizzare per introdursi insieme nei percorsi che avevo preparato, scegliendo un punto di intersezione e portando avanti il confronto finché gli stimoli non si esaurivano.

In seguito, alla fine dei primi incontri svolti con le classi, ho raccolto tutti i foglietti e ho trascritto a parte le frasi degli alunni, copiandole su cartoncini colorati e cercando di organizzarle secondo criteri di affinità e somiglianza. Ne è risultata una classificazione molto 'empirica' in 5 gruppi: il gruppo blu raccoglieva gli aspetti legati alla personalità e al carattere (la correttezza, la semplicità, la gentilezza); il giallo, il gruppo più numeroso, comprendeva le attività che i ragazzi amavano svolgere (giochi, sport, le vacanze, il semplice stare con gli amici); il rosa era il colore assegnato a chi aveva indicato una persona che giudicava attraente e desiderabile, facendo riferimento per lo più all'aspetto fisico; l'arancione, che aveva in sé molte sfumature, raccoglieva invece le espressioni legate ai sentimenti e alle emozioni, rivolte a familiari, amici e affetti di vario genere ma anche alla propria personale esperienza («è qualcosa che stimola le mie emozioni»). Nell'ultimo gruppo, forse forzando un po' ma nella convinzione di far emergere un aspetto interessante, avevo raccolto le espressioni di chi aveva indicato qualcosa a cui attribuiva un valore o che davano valore al loro vissuto: c'erano le squadre di calcio, le moto, le canzoni che erano di moda in quel periodo, le giornate di sole. C'era anche infine chi aveva scritto «qualcosa di splendido»⁴, oppure semplicemente «bello» (ed era il più difficile da classificare...!). In alcuni casi, i loro scritti raccoglievano molte suggestioni. Ne riporto alla lettera uno che mi ha particolarmente colpito:

«Dipende di che bellezza si tratta, di cose o di persone o di una cosa di essere, la bellezza comune, si dice bello si quando ti piace qualcuno parli di bellezza che amie ti batte il cuore da quella bellezza o ti commuovi davanti a quella bellezza tipo quando vedi un neonato o sai anche che sarà una bellezza che non potrai mai avere».

Il mio timore in partenza era quello di aver proposto, nel progetto, delle classificazioni e delle definizioni troppo distanti dal loro immaginario e dalla loro struttura di pensiero; il confronto diretto con i loro scritti invece mi ha assicurato, vedendo che c'era una forma di corrispondenza tra gli aspetti che loro sollevavano e i criteri che io stessa avevo scelto.

D'altra parte, sia la difficoltà di seguire il percorso lineare che mi ero proposta sia l'incontro con formulazioni come quella che ho citato, che richiamavano aspetti originali e trasversali tra quelli che io stessa avevo strutturato, mi hanno suggerito di organizzare diversamente il secondo incontro con le classi. Ho dunque mantenuto la mia classificazione come riferimento teorico, ma ho scelto di prediligere, a livello operativo, una modalità non solo interattiva ma an-

⁴ Un lavoro interessante, che esula dall'estetica ma si riconnette alla lettura dell'*Ippia* maggiore proposta all'inizio, sarebbe certamente l'esercizio logico di distinguere tra le formulazioni più astratte, che cercano di individuare quale fosse il tratto comune alle cose belle, e quelle più concrete, in cui invece, ad esempio, si fa riferimento a qualcuno a cui attribuiamo il bello come qualità.

che costruttiva: in questa prospettiva, le idee suggerite dagli alunni sono diventate i materiali di partenza di una costruzione collettiva, e non più soltanto le chiavi di ingresso nei percorsi e negli ambienti predefiniti. Questa operazione ha preso, a seconda del contesto, forme diverse: in un caso, sono stati distribuiti agli alunni i cartoncini colorati su cui avevo trascritto le idee emerse nelle diverse classi e abbiamo cercato di capire insieme cosa avessero in comune i gruppi a cui era stato assegnato lo stesso colore. In altri casi, ho invitato i singoli studenti a provare a spiegare perché, secondo loro, quello che trovavano scritto sul loro cartoncino, opera di un altro compagno, poteva avere a che fare con la bellezza.

Sperimentando nuove modalità e nuove situazioni, credo dovrebbe emergere la generale esigenza di mettere in pratica quello che ho proposto a proposito del valore 'creativo' del bello: in modo analogo a quanto accade, come si è visto, nel connubio tra necessità e libertà suscitato dalla bellezza, all'interno della struttura di lavoro dovrebbe mantenersi uno spazio di sperimentazione e apertura costruttiva, in cui assorbire i suggerimenti per rielaborare e rimodulare gli obbiettivi. Questa è d'altra parte anche l'intenzione con cui ho presentato e documentato il lavoro fin qui svolto, sperando che incontri nuove occasioni di realizzazione.

Bibliografia

Sono molti i testi che possono essere considerati le fonti di questo lavoro. A questi, sono senz'altro da aggiungere i corsi di estetica che il prof. Sergio Givone ha tenuto presso l'Università di Firenze tra il 2005 e il 2008. Elenco di seguito quelli che sono stati direttamente citati e/o hanno avuto un'influenza più diretta sull'ideazione del progetto e sull'elaborazione del presente articolo, da integrare con i materiali inseriti in repertorio.

Aristotele, *Metafisica; Poetica, De Anima*, In «Opere», vol. 6 e 10, Laterza, Roma-Bari 1984.

Henri Bergson, *Pensiero e movimento*, Bompiani, Milano 2000.

Henri Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

Enrico Berti, *In principio era la meraviglia*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Remo Bodei, *Le forme del bello*, Bologna, Il Mulino 1995.

Remo Bodei, *Paesaggi sublimi*, Milano, Bompiani 2008.

Franco Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET Università, Torino 2006.

Gianni Carchia, *Kant e la verità dell'apparenza*, a cura di Gianluca Garelli, Torino: Ananke, 2006.

Gianni Carchia, *L'estetica antica*, Roma-Bari: Laterza, 1999.

Roberta Cardarello, Annamaria Contini (a cura di), *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Edizioni Junior, Parla 2012.

Simona Chiodo (a cura di). Il futuro della bellezza. «Studi di estetica», 46(2), 2012. CLUEB, Bologna 2012.

Annamaria Contini, *Estetica e diversità culturale*, Aracne, Roma 2013.

Gilles Deleuze, *Logica del senso*, Feltrinelli, Milano 1975.

Jacques Derrida, *Del diritto alla filosofia*, Abramo, Catanzaro 1990.

Maurizio Ferraris, Sergio Givone, Federico Vercellone. *Estetica*, In «La filosofia» (a cura di Pietro Rossi), vol. III. Utet, Torino 1995.

Michel Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, BUR Saggi, Milano 2009.

Michel Foucault, *Questa non è una pipa*, SE, Milano 1988.

Michel Foucault, *Theatrum Philosophicum*, In «aut aut», 277-278(1997), pp. 54-74.

Michel Foucault, *L'ordine del discorso e altri interventi*, Piccola Biblioteca Einaudi Filosofia, Torino 2012.

Gianluca Garelli, *L'estetica nella "Fenomenologia dello spirito"*. In M. Farina, A. Siani (a cura di), «L'estetica di Hegel» pp. 49-66. Società Editrice Il Mulino, Bologna 2014.

Gianluca Garelli, *Un'idea di libertà/An Idea of Freedom*. In F. Nori (a cura di), «Un'idea di bellezza/An Idea of Beauty», pp. 28-39. Mandragora, Firenze 2013.

Gianluca Garelli, *Lo spirito in figura. Il tema dell'estetico nella «Fenomenologia dello spirito» di Hegel*, Il Mulino, Bologna 2010.

Sergio Givone, *Eros e conoscenza*, Fondazione Collegio San Carlo di Modena per festival filosofia, Modena 2008.

Sergio Givone, *Eros/Ethos*, Torino, Einaudi, 2000.

Sergio Givone, *Storia dell'estetica*, Roma-Bari, Laterza 1988.

Sergio Givone, *Prima lezione di estetica*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Sergio Givone, Davide Rondoni, *La Bellezza, mistero del mondo*. http://www.centrostudisansavino.it/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12&Itemid=83

Ernst Gombrich, *Arte e illusione*, Einaudi, Torino 1983.

Nelson Goodman, *I linguaggi dell'arte. Un approccio ad una Teoria dei Simboli*, Il Saggiatore, Milano 1976.

Nelson Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Bari 1988.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Estetica*, Einaudi, Torino 1976.

G.W.F. Hegel, *La fenomenologia dello spirito*, Einaudi, Torino 2008.

Martin Heidegger, *L'origine dell'opera d'arte*, Christian Marinotti Edizioni, Milano 2000.

Martin Heidegger, *L'essenza della verità*, Adelphi, Milano 1997.

Luca Illetterati (a cura di). *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Utet, Novara 2007.

Immanuel Kant, *Critica del giudizio*, Laterza, Roma-Bari 1989.

Franco Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, Sellerio Editore, Palermo 2014.

Luigi Pareyson, *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano 1971.

Luigi Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano 1988.

Paolo Parrini, *Sapere e interpretare. Per una filosofia e un'oggettività senza fondamenti*, Guerini, Milano 2002.

Mario Perniola, *L'estetica del Novecento*, Il Mulino, Bologna 1997.

Platone. *Timeo; Ippia Maggiore; Simposio, Fedro*. In «Opere complete», vol. 3, 5 e 6. Laterza, Roma 1985-1986.

Plotino, *Enneadi*, Mondadori, Milano 2006.

Antoine de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano 2006.

Friedrich Schiller, *L'educazione estetica dell'uomo*, Garzanti, Milano 2007.

Federico Vercellone, Alessandro Bertinetto, Gianluca Garelli, *Storia dell'estetica moderna e contemporanea*. Il Mulino, Bologna 2003.

Oscar Wilde, *Il ritratto di Dorian Gray*, Feltrinelli, 1991.

Ludwig Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967.

Ludwig Wittgenstein, *Causa ed effetto; Lezioni sulla libertà del volere*, Einaudi, Torino 2006.

Altri materiali a uso didattico in:

- Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche <http://www.emsf.rai.it/>

Remo Bodei (interviste, documenti): <http://www.emsf.rai.it/biografie/anagrafico.asp?d=200>

Sergio Givone (interviste, documenti): <http://www.emsf.rai.it/biografie/anagrafico.asp?d=249>

- Festival della filosofia 2002 "bellezza"

<http://festivalstorici.comune.modena.it/festival/Viewer?anno=2002>

**ELOGIO DELLA DISOBBEDIENZA: UN DIALOGO IMPOSSIBILE
L'OBBEDIENZA: DAL LABORATORIO AL DIALOGO FILOSOFICO.**

Un'esperienza didattica con Chiara d'Assisi, Maria Zambrano e Simone de Beauvoir

L'idea di rendere attiva la partecipazione degli studenti nella didattica filosofica è fondamentale se si vuole rendere la nostra disciplina materia viva, capace di stimolare la fantasia, di stabilire legami e relazioni sempre nuove tra i saperi.

Appare oggi più evidente infatti lo iato tra lo studio scolastico della filosofia e il così detto "mondo esterno" (alla scuola, evidentemente), un non-luogo del sapere comune nel quale Aristotele e sodali sembra non possano trovare accoglienza. Distratti da un uso gratuito della tecnologia della comunicazione e spesso disabituati ad accettare ed indagare la complessità, i nostri studenti appaiono passivi dinanzi alle proposte dei docenti, specie quando lo studio della disciplina è affrontato solo dal punto di vista storico.

Rendere più "vicina" quindi la filosofia. Una sfida che si può vincere, senza doversi necessariamente rivolgere alle *eccellenze*, ma cercando il coinvolgimento di tutti, giocando sulla partecipazione e offrendo la possibilità di mettere in campo le proprie passioni, i propri orientamenti anche ideologici o religiosi.

Con questo obiettivo ho voluto proporre a degli studenti di IV anno del liceo scientifico "G. Salvemini" di Bari un progetto di ricerca. Lo spunto mi è stato fornito da una delle tante attività previste nel P.O.F. d'istituto, ovvero l'incontro con Dacia Maraini, autrice di "Chiara d'Assisi, elogio della disobbedienza". Dopo l'incontro ho aperto la discussione con gli studenti in classe e subito sono emerse interessanti problematiche di tipo etico, da approfondire: il contrasto tra ricchezza e povertà, la condizione femminile, la scelta tra l'obbedienza e la disobbedienza, in diversi contesti.

Così nasce la proposta di indagare il tema della "obbedienza" (e quindi anche della "disobbedienza") attraverso le voci di filosofe che potessero offrire un contraltare o una sponda dialogica a Chiara d'Assisi. Ho scelto Maria Zambrano e Simone de Beauvoir e ho chiesto alle studentesse che avevano partecipato all'incontro con Dacia Maraini di lavorare liberamente con questi nomi, fornendo del materiale di supporto, con l'intento di proporre alla classe un piccolo seminario di approfondimento.

Il risultato è andato al di là dei limiti che il mio ottimismo di docente entusiasta si era autoimposto. È nato così un dialogo "impossibile", un ipotetico forum tra donne-filosofe che si interrogano su quale spazio ci sia ancora per parlare di obbedienza e disobbedienza, facendo i conti con le proprie convinzioni, i propri ideali, mettendoli a confronto anche polemico.

Un lavoro di filosofia teoretica che dimostra come gli studenti possano accedere a territori del sapere che spesso non vengono neppure immaginati, e dove invece possono appropriarsi di concetti vivi, confrontandosi con pensatori lontani dai consueti percorsi scolastici (come in questo caso) ma creando consapevolezze nuove circa i propri mezzi critici.

È nato così questo "dialogo sull'obbedienza", e lo proponiamo in modo integrale, senza citare fonti ma precisando che il lavoro delle autrici è stato proprio quello di rielaborare in forma personale il tema affrontato "a partire dal" pensiero dalle pensatrici scelte, col massimo rispetto delle loro posizioni.

Alberto Maiale

ELOGIO DELLA DISOBBEDIENZA

Roberta Deliso, Angela Monterisi, Flavia Porreca

Un dialogo impossibile

CHIARA: Appartengo a una famiglia nobile e credente. Mia madre è anche riuscita ad arrivare in Terrasanta! Alla giovane età di 18 anni mi sono scontrata con la vita di Francesco d'Assisi. Questo ragazzo aveva qualcosa di straordinario: aveva deciso di abbandonare tutte le sue ricchezze, la gloria e perfino il cibo per seguire Dio. Non ho potuto più far a meno di pensare che quella, la povertà terrena per la ricchezza eterna, fosse anche la mia strada. Sono scappata di casa e ho deciso di tagliare i miei capelli, di coprire il mio corpo e il mio viso. Ho scelto la Santa Povertà, il digiuno, l'assenza di possedimenti. Ho scelto la verginità. Ho scelto questa vita perché ho capito che l'unico modo per essere davvero felici è camminare con Dio e per Dio. Ho capito che solo così potevo essere libera.

DE BEAUVOIR: Uno dei più importanti temi che la civiltà ha affrontato e sta affrontando, consapevolmente o inconsapevolmente, è la libertà. Chiara, infatti, inconsapevolmente, fonda una nuova idea di libertà: disobbedisce alla società per obbedire ad un'idea più grande.

L'uomo dove può trovare la libertà?

Per lungo tempo essa è stata cercata in vari ambiti della vita umana. Io sono arrivata alla conclusione che l'uomo non può trovare la sua libertà da solo o in se stesso. Essere solipsista ed egoista lo porterà ad una libertà illusoria ed astratta. L'unico modo per giungere ad una vera libertà è affrontare e sciogliere il nodo dei rapporti io-mondo e io-altri. L'uomo ha il suo ruolo all'interno del mondo, *hic et nunc*. Egli possiede la propria libertà nella vita terrena, questa condizione non gli è data da un agente esterno al mondo. La vita dell'uomo si svolge quando egli ancora respira e solo in questo lasso di tempo può risolvere i problemi e i conflitti che lo affliggono. L'uomo, inoltre, deve rinunciare a comprendere le ambiguità del suo animo. Egli, infatti, può congiungersi col suo essere solo nel momento in cui si allontana da esso, osservando il suo animo dall'esterno con atteggiamento distaccato.

CHIARA: Come si può guardare da fuori, insensibilmente, qualcosa che accade proprio a noi? Come ci si può estraniare da noi stessi? Come si può cercare di spiegare in maniera razionale ciò che prende il cuore e non lo lascia più, ciò che inizia a circolare nel sangue, ciò che fa piangere, ridere e rende felici? Cristo, l'incontro con Cristo, è qualcosa che viene dalla mia anima, che prende tutto il mio io, che ha reso la mia vita felice. L'uomo quando cerca di essere razionale, di guardarsi da fuori, tende a perdere l'essenza della sua vita, il dono prezioso che è l'interiorità. La scienza e la razionalità non possono spiegare tutto, solo Dio può!

ZAMBRANO: Ho sperimentato l'abisso della perdita del senso, lo spaesamento, l'estraneità a se stessi che prelude all'apertura ad un ignoto prima inconcepibile, per questo credo che il pensiero di ogni uomo deve essere legittimato dalle azioni, ma le azioni devono rispondere al pensiero. Il pensiero filosofico ci permette di osare, non osando non possiamo comprendere a pieno il senso della vita e quindi cercare la verità in tutto ciò che percepiamo. Ma la filosofia per essere vivente deve rompere un atteggiamento di unilaterale egemonia della mente per farsi carico dell'essere umano nella sua interezza, riconoscendo non solo l'anima ma anche il corpo, che è la sede di creatività e trascendenza, ed è questa che media il contatto tra le forze sacre della materia vivente, dalla quale l'uomo si è distaccato per diventare essere indipendente. La ricerca filosofica non è un puro esercizio speculativo bensì un'esigenza profonda

dell'essere alla ricerca di risposte. L'uomo è la fusione tra le passioni, l'anima, e il pensiero, che è la mente. Voglio innalzare le passioni dell'uomo, senza sminuire il ruolo della mente, perché la mente e l'anima vanno fuse e da ciò si arriva alla verità. Questa verità però non era mai stata presa in considerazioni dagli altri filosofi, questo perché dissociavano le due cose, facendo sì che una delle due, ovvero la sfera delle passioni, non essendo considerata importante, possa essere eclissata. Invece, secondo me le passioni devono essere in armonia con la ragione, portando così alla fusione dell'anima senziente con la mente.

CHIARA: La posizione di Maria Zambrano mi sembra molto più ragionevole. Bisogna però non dimenticare che è necessario un *quid* che abbia la capacità di unire due cose apparentemente diverse tra loro. Questo *quid* è il centro, il motore del mondo, questo qualcosa è Dio. La sua grandezza è capace di unire cose diverse, la sua infinità può farlo. Per la mia esperienza, solo nella fede ogni cosa ha ragione di essere, solo attraverso la fede tutto diventa ragionevole: anche il pianto, la sofferenza, il dolore, cose a cui gli uomini razionali non sanno rispondere. La fede ci impone un fine, il più grande e bello di tutti: Dio. Il fine è "il Regno dei Cieli" che "Il Signore promette e dona solo ai poveri, perché quando si amano le cose temporali, si perde il frutto della carità; e che non è possibile servire a Dio e a Mammona, perché o si ama l'uno e si ha in odio l'altro, o si serve il secondo e si disprezza il primo. E l'uomo coperto di vestiti non può pretendere di lottare con uno ignudo, perché è più presto gettato a terra chi offre una presa all'avversario; e neppure è possibile ambire la gloria in questo mondo e regnare poi lassù con Cristo; ed è più facile che un cammello passi per una cruna di un ago, che un ricco salga ai reami celesti. Perciò voi avete gettato le vesti superflue, cioè le ricchezze terrene, a fine di non soccombere neppure in un punto nella lotta e di poter entrare nel regno dei cieli per la via stretta e la porta angusta.

È magnifico davvero e degno di ogni lode questo scambio: rifiutare i beni della terra per avere quelli del cielo, meritarsi i celesti invece dei terreni, ricevere il cento per uno e possedere la vita beata per l'eternità." Quindi, si può affermare che al di sopra di tutto c'è questo Sommo Bene, cioè Dio.

DE BEAUVOIR: Un sommo bene non esiste. Come potrebbe esistere in una società così frammentata e eterogenea. Non esiste neanche un unico codice morale o etico che regola le azioni degli uomini. I vari stati hanno cercato, invano, di livellare le coscienze dei cittadini per renderle quanto meno simili, ma ogni uomo segue una propria scala di valori. L'unico modo che l'individuo ha per giudicare gli altri e se stesso è quello di essere oggettivo, di innalzarsi sopra le azioni e le situazioni che lo circondano. Egli così può analizzare la vicenda con i dovuti criteri. "Nulla è lecito se non è giustificato". La gravità di una colpa con l'intensità di un'emozione cambia a seconda di vari fattori. Una verità assoluta non esiste. Ciò non significa affatto che "poiché Dio è morto tutto è lecito". Anzi è vero il contrario. "Bisogna che ogni singolarità non contraddica l'universalità, che ogni impresa sia aperta alla totalità degli uomini".

CHIARA: Il sommo bene esiste e non può non esistere. Ma non vedi il mondo? Non ti sembra bello e dolce in Dio? Non vedi la sofferenza, la morte e la povertà come acquistano valore in Dio? Cristo è così grande che "scendendo nel seno della Vergine, volle apparire nel mondo come uomo spregevole, bisognoso e povero, affinché gli uomini – che erano poverissimi e indigenti, affamati per l'eccessiva penuria del nutrimento celeste –, divenissero in Lui ricchi col possesso dei reami celesti". Il sommo bene è un Dio che ci ha salvati facendosi piccolo come noi. Dove si trova una dimostrazione di bontà tanto grande? Il sommo bene esiste ed è in Dio. Questo mette l'uomo davanti a tutta la sua piccolezza e la sua miseria.

ZAMBRANO: La filosofia è parte indispensabile della nostra vita, ma non è una verità astratta in quanto porta l'uomo a essere cosciente della sua finitezza. È proprio in questa nostra coscienza che in noi si alimenta la nostalgia e la speranza. La nostalgia, coincide con la rinascita a cui noi agogniamo. La speranza, invece, è il futuro che vogliamo che ci porti alla rinascita. Queste due realtà hanno sede nel nostro cuore. In "Chiari del Bosco" parlo del risveglio dell'anima e

del camminare attraverso i boschi oscuri, dove l'angoscia opprime fino ad arrivare alla liberazione: l'anima quindi, ritrovandosi nel bosco, ridà l'ordine all'essere che vaga. La filosofia deve ricercare una modalità espressiva che concili in sé la passione e il rigore, provocando un'adesione più profonda del pensiero alla vita. L'uomo deve giungere a possedersi, la verità è qualcosa di reale, che porta alla concretezza esistenziale. Oppongo alla ragione il cuore, che è una categoria puramente agostiniana, per questo credo che la ragione e il cuore debbano essere in armonia tra loro.

DE BEAUVOIR: La finitezza a cui ti riferisci, di cui l'uomo è cosciente, non preclude tuttavia all'individuo di avere uno scopo nella vita terrena. "Il senso della vita non manca, ma va continuamente riconquistato", perché l'essenza, come dice Albert Camus, "è ambigua ma non assurda". Escludendo il senso da questa parte dell'esistenza l'uomo non avrebbe ragione di esistere. Il nostro destino non è definito e la nostra libertà non può essere solo nel rapporto che abbiamo con la verità; come Spinoza afferma, l'uomo esiste sulla terra e ha un ruolo principale su di essa. Egli però si muove in una insicurezza ontologica, definita proprio da questo continuo ricercare, che lo porta a relazionarsi col mondo.

ZAMBRANO: L'uomo ha dovuto, con la forza e con l'ingegno, conquistare il proprio ruolo nel mondo. Egli si ribella e non si lascia comprimere dalle sue azioni e dalle situazioni in cui si viene a trovare. L'inconoscibilità porta alla rivolta, la conoscenza impone limiti e da essa io opero delle scelte e delle classificazioni, ma ciò corrisponde al taglio della realtà. Classificando si pone ordine, da qui nasce la diversità e la normalità degli elementi. Questo processo però non deve essere attuato. Credo che oggi la rivolta dell'uomo debba corrispondere alla riappropriazione del diritto alla sofferenza, sebbene il dolore resta un mistero. L'uomo cerca delle risposte e inizia, quindi, un cammino individuale che però si conclude sempre al punto di partenza. Egli si perde e deve quindi ritornare a cercare la verità. La filosofia si deve accostare all'uomo, senza violentarlo, con compassione di chi sa *qualcosa* ma preferisce tacere. L'uomo può comunicare con il pensiero e con la parola, ma anche con il silenzio, opposto alla parola ma più comunicativo di essa, fenomeno inspiegabile dal punto di vista della ragione.

CHIARA: Una delle regole del San Damiano era il silenzio. A che servono le parole se con te hai Dio, cioè tutto? Il silenzio serve alla meditazione, ad avvicinarci con tutta l'anima a Dio. Il rapporto più intenso e diretto con Dio lo si ha nella preghiera, infatti io pregavo "piegando le ginocchia e inchinandomi profondamente, anima e corpo...". La regola del silenzio era una delle più importanti. Dio chiede di entrare nella nostra vita e nel nostro sangue, quando succede anche le parole diventano superflue "Poiché la sua potenza è più forte d'ogni altra, più larga è la sua generosità; la sua bellezza è più seducente, il suo amore più dolce ed ogni suo favore più fine. Ormai stretta nell'amplesso di Lui, Egli ha ornato il vostro petto di pietre preziose; alle vostre orecchie ha fissato inestimabili perle; e tutta vi ha rivestita di nuove e scintillanti gemme, come a primavera, e vi ha incoronata di un diadema d'oro, inciso col simbolo della santità."

DE BEAUVOIR: L'osservare silenziosamente che tanto esaltate, ha portato la donna a essere sottomessa all'uomo per tanto tempo facendo della sua esistenza, un'esistenza passiva. Solo ora, dopo una strenua lotta vecchia quanto il mondo, la donna, ottenuti i suoi diritti, può analizzare se stessa da ogni punto di vista. Naturalistico per quanto riguarda il suo corpo, sempre celato da veli e considerato un tabù. Il ruolo marginale che ha avuto nella storia opposto al ruolo principale, anche se insoddisfacente, nella letteratura. Ma soprattutto può analizzare il suo vissuto e conoscere se stessa e le sfaccettature del suo animo. La donna da questo punto di vista è una creatura nuova e tutta da definire.

ZAMBRANO: La donna non ha un ruolo, è esclusa dai luoghi di sapere. Il pensiero femminile non viene considerato, è pensiero inferiore, la donna è muta e viene sottomessa. Il problema di fondo di questa condizione è stata l'incapacità della vita umana di nutrire nell'animo l'amore in tutta la sua forza vitale e rivoluzionaria. L'amore è stato ridotto alle regole sociali, ne è stata estirpata la sua potenza "capace di generare metamorfosi, di indurre trasformazioni, di far ger-

mogliare il nuovo in ogni essere”. La donna vuole emanciparsi, però segue un modello maschile: “mai diremo che la donna debba diventare uguale all’uomo; per certi aspetti dovrebbe essere il contrario”. Bisogna coniugare il mondo femminile e quello maschile, tra mente che crea e anima che sente e vive. Credo che vadano uniti gli opposti, creando così un noi. Noi, inteso come umanità. Possiamo tentare di creare questa unione astenendoci dalla presunzione e cercando la misericordia. Con questo atteggiamento possiamo trovare la verità del mistero. Le donne usano l’amore nella sua forma più alta e pura, come Antigone che si sacrifica per l’amore nei confronti di suo fratello, andando così contro una potente istituzione che cerca di sopprimere la sua ragione. Le passioni non possono essere spiegate.

CHIARA: L’Amore è il motore del mondo. Parlo di un Amore personificato, e la sua personificazione è in Dio. L’amore è in Dio. La mia vita è stata felice, anche con tutta l’umiliazione della povertà e delle pene che mi sono inflitta, perché ho vissuto per Dio. L’Amore, quello eterno, un’eternità che l’uomo sempre desidera, si trova solo in Dio. La beatitudine è in Dio perché “il suo amore vi farà casta, le sue carezze più pura, il possesso di Lui vi confermerà vergine.”

Quindi, il mio consiglio è: “Rendi fedelmente a Dio quello che hai promesso con voto, ed *Egli* ti darà la ricompensa. Alza i tuoi occhi al cielo, o carissima, poiché è un invito per noi, e prendi la croce e segui Cristo che ci precede. Poiché dopo molte e varie tribolazioni, è Lui che ci introdurrà nella sua gloria. Ama con tutto il cuore Dio, e Gesù, suo Figlio morto in croce per noi peccatori, e non cada mai dalla tua mente il ricordo di Lui. Medita senza stancarti il mistero della croce e i dolori della Madre ritta ai suoi piedi.”

UNA CONCLUSIONE

Dacia Maraini è molto legata alla questione femminile e trova in Chiara un esempio consono. Intitola il suo libro “Elogio alla disobbedienza”, che noi abbiamo voluto intendere come il perseguimento di un ideale a cui Chiara, come molti altri, anche se avesse voluto, non ha potuto sottrarvisi. Le due filosofe prese in considerazione, Simone de Beauvoir e Maria Zambrano, appartengono al XX secolo, e a nostro avviso riprendono un tema che vive in Chiara e sussiste ancora oggi e forse non si esaurirà mai.

L’indagine sull’anima, sulle passioni e la ragione, la ricerca di un senso della vita, è un compito che nessun individuo può evitare di porsi.

“LOGOI.PH” – RIVISTA DI FILOSOFIA N. I, 2015 – FILOSOFIA E LINGUAGGI

Mario De Pasquale

<http://logoi.ph/>

Fondatore e Direttore scientifico

Annalisa Caputo (Bari – IT)

Comitato scientifico

Arciero G. (Ginevra – CH)

De Natale F. (Bari – IT)

Henriques F. (Evora – P)

Illetterati L. (Padova – IT)

Mena Malet P. (Santiago del Cile – RCH)

Roberti B. (Calabria – IT)

Rohbeck J. (Dresda – D)

Taylor G. (Pittsburg – USA)

Watkin Ch. (Monash – AUS)

Patrik Fridlund (Lund – S): Relazioni internazionali

Mario De Pasquale (Bari – IT): Sezione ‘Didattica’

Redazione

Adesso Gemma

Cafagna Sterpeta

Casolaro Michela

Parente Laura

Patruno Valentina

Romano Luca

Sardone Michele

Sono mutati e si sono ampliati i confini del pensare e della costruzione della conoscenza. I filosofi non possono ignorare questi mutamenti quando si interrogano sui modi in cui si possa fare filosofia e attraverso cui essa possa essere comunicata, insegnata e appresa. La comunità dei filosofi gestisce con lentezza la trasformazione del proprio modo di operare, soprattutto in ambito accademico, pur evidenziando delle punte di assoluta originalità e di innovazione al suo interno. Una maggiore rapidità nei cambiamenti è richiesta soprattutto dai ricercatori che, anche nell’Accademia, con coraggio, operano su temi “di confine”, e dai docenti delle scuole secondarie superiori. Essi lavorano alla frontiera tra filosofia e mondo ordinario del senso comune, tra filosofia e altre discipline di insegnamento, e ciò costringe a rivedere le idee consolidate sul modo di pensare e di fare filosofia. La radicalità del filosofo mette in discussione anche le premesse usuali da cui parte. Oggi la riflessione critica investe anche il modo, i mezzi, i metodi, i linguaggi del filosofare. Nel territorio di frontiera, le nuove generazioni pongono all’ordine del giorno l’esigenza del mutamento perché essi stessi esprimono nuove domande di sapere e di comunicare. I giovani usano il pensiero e la parola in modo già diverso e hanno una dimestichezza con la pluralità dei linguaggi che potremmo definire come tipica di una “seconda natura” ormai acquisita. I giovani mobilitano tutti i mezzi capaci di produrre conoscenza, di gettare luce sull’essere dell’uomo e sul senso delle cose.

Una rivista telematica ha debuttato *on line* da pochi mesi con il suo primo numero. Si chiama “[Logoi.Ph](#)”; essa è diretta da una giovane docente dell’Università di Bari, Annalisa Caputo, docente di “Linguaggi della filosofia”, con il sostegno di un nutrito gruppo di giovani collaboratori (Gemma Adesso, Sterpeta Cafagna, Michela Casolaro, Laura Parente, Valentina Patruno, Luca Romano, Michele Sardone), ricercatori ‘liberi’. Questa rivista è molto importante per il futuro della filosofia e della didattica della filosofia. La didattica della filosofia si interroga sulle vie da intraprendere per comunicare la ricchezza della filosofia come “bene culturale” da tutelare, non nella forma che gli antiquari usano con i monumenti e con quadri nei musei, ma come “pratica di ricerca vivente”, capace di rischiarare le condizioni esistenziali, di orientare le scelte di vita non solo degli specialisti che si occupano di filosofia per professione ma di tutti coloro che lo desiderino.

Non è un caso che le proposte più innovative, come la stessa attivazione della rivista “[Logoi.Ph](#)”, prendano vita in quei luoghi istituzionali e tra quei soggetti che per cultura, storia e sensibilità, da tempo frequentano i territori di frontiera della filosofia. La prof. Annalisa Caputo, che dirige la rivista, ha sempre coniugato profonde capacità di ricerca teoretica con una grande sensibilità verso i cambiamenti dei modi di pensare in filosofia e verso i problemi posti dalla comunicazione della filosofia presso le nuove generazioni. Non è neanche un caso che nell’Università di Bari vi sia una tradizione di studio, di ricerca e di sperimentazione innovativa nel campo della Didattica della filosofia, secondaria e universitaria, iniziata dal prof. Giuseppe Semerari, anche attraverso la sua rivista “[Paradigmi](#)”, portata avanti dal suo discepolo Prof. Ferruccio De Natale, di cui la Caputo è allieva.

Ebbene, la rivista è assolutamente originale e si pone sin dal suo primo numero su livelli di avanguardia sia per la forma sia per il contenuto.

La rivista è composta da una parte teorica e da una parte didattica. La forma è snella ed estremamente comunicativa. La rivista si presenta con una veste editoriale luminosa e accattivante, rapida e profonda nello stesso tempo, ricca di immagini significative. Ogni numero è costruito dinamicamente “in progress”: vi è un’ampia apertura alle integrazioni e agli approfondimenti sul tema prescelto. La sezione *Blogoi* (che non è un blog aperto, ma una sezione di articoli), infatti, raccoglie gli aggiornamenti quindicinali della parte ‘teorica’ (*Linguaggi allo specchio*), le discussioni critiche, le recensioni, gli approfondimenti relativi al tema del numero (per il primo numero, i *Blogoi* saranno relativi al *dialogo tra i linguaggi*). La rivista è molto curata e collegata, attraverso continui riferimenti, con i *social* più seguiti (Facebook e Twitter); grazie ai quali vengono continuamente aggiornate integrazioni e novità.

L’originalità della rivista è già esplicitata nell’editoriale di Annalisa Caputo dal titolo, *Un dedalo di strade e di case. Linguaggi e filosofia. La Casa che gira di P. Klee come metafora del dedalo dei linguaggi*. Nell’editoriale si chiarisce la sfida che anima la rivista: una sfida teorica e una sfida didattica, dichiarata come di “pari dignità”. Infatti si afferma di non trattare la sezione dedicata all’insegnamento come un’“appendice autonoma” rispetto al tema della rivista (come accade generalmente nelle riviste di filosofia che hanno ‘anche’ una parte didattica). La scelta è, dunque, di trattare lo ‘stesso’ tema nella sezione teorica e nella sezione didattica. Perché si parte dal presupposto che non esista una ricerca filosofica che non abbia una ricaduta pratica sia in una dimensione civile sia in una dimensione didattica.

Il titolo dell’editoriale si riferisce all’immagine che contraddistingue la copertina della rivista, che rappresenta un quadro di P. Klee, dal titolo *Rotierende Haus* (1921), © Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid. Si tratta di un’immagine evocativa che in maniera sintetica offre una chiave di lettura del numero, e dell’intera rivista. La Caputo ci ricorda che due tra i più grandi pensatori del Novecento (Wittgenstein e Heidegger) in maniera diversa – ma accostabile proprio per l’uso metaforico dell’immagine – hanno usato queste immagini(case) per ‘dire’ il linguaggio. Il linguaggio è da essi inteso “come dedalo di case e strade” (Wittgenstein), come “casa dell’essere e dimora dell’uomo” (Heidegger). Riferendosi all’immagine di Klee, Caputo ci

ricorda che forse non è la casa che gira, ma siamo noi che dobbiamo ‘girarci’, in essa, cogliendo il suo darsi come un circolo. Lo spazio della rivista “Logoi”, vuole essere questo: un dialogo tra i diversi linguaggi, un dialogo che vuole mettere la filosofia in rapporto con l’arte, la letteratura, la musica, il cinema. La finalità è di scoprire, in questo “intervallo attivo”, l’“inesauribile diversità” di questo stesso dialogo. La Caputo cita una poesia di Klee in cui è rappresentata la lotta del *logos* della “forma razionale” (il *logos* del pensiero, del linguaggio, della filosofia, del lavoro del concetto), con i centri ruotanti, con gli schizzi di luce, con i colori, con i linguaggi extra-concettuali, con ciò che appare a/logico. “La filosofia oggi deve mettere questo *logos* in movimento”, facendo del linguaggio una piattaforma girevole, “e allora scopriamo che non esiste più ‘un’ *logos*, ma il linguaggio è ‘plurale’. “E forse lo è sempre stato: ma adesso siamo in grado di rendercene conto... Non esiste la casa dell’Essere, ma le case. Il circolo ermeneutico è, in realtà, un vortice (*rotierende*). E, in questo labirinto, ogni casa si specchia nell’altra. Facendosi, di volta in volta, centro e periferia: interpretante e interpretato.” La sfida oggi è riconoscere la pluralità dei linguaggi del pensiero come ricchezza per la filosofia.

Gli interventi della sezione teorica del primo numero – Linguaggi allo specchio – sono di eccellente livello e costituiscono un approfondimento notevole delle idee che orientano la rivista. Ne *L’arte singolare plurale*, Jean-Luc Nancy, in un’ampia intervista rilasciata a M. Casolaro e L. Romano, sviluppa il tema del rapporto tra l’arte e i linguaggi, in particolare nella contemporaneità. Partendo da un’analisi del termine *logoi* – posto in correlazione ai *mythoi*, J. L. Nancy arriva a sostenere l’impossibilità di definire con *logos* ‘un’ solo linguaggio della filosofia, al singolare appunto, in quanto i *logoi* sono la verità del Logos, che dialogando mutano nella loro interazione. Nancy si sofferma sul rapporto tra arte e linguaggio, ripercorrendo sinteticamente la storia del passaggio dal concetto di “arte al singolare” all’esperienza delle “arti nella loro pluralità”. Nella seconda parte dell’intervista, Nancy approfondisce il tema del senso nello specifico del contesto artistico, soprattutto in riferimento all’opera di René Magritte, Lucian Freud e Francis Bacon.

Reinhard Brandt nel suo intervento (*Il pensiero e le immagini. Un tentativo di determinare il senso dell’espressione ‘pensare in immagini’ attraverso due quadri di Albrecht Dürer e Caspar David Friedrich*) approfondisce la questione di cui si è profondamente occupato e che potremmo riassumere nella domanda: “è possibile *pensare in immagini*?” La tesi di Brandt è che non si “*pensa in immagini*” perché l’immagine non ha le proprietà che il giudizio impone. Si può invece “*pensare con immagini*”. Pensare significa giudicare e non è un compito statico ma un processo in cui possono avere molta importanza le immagini che possono offrire stimoli creativi e portare ad illuminazioni nel pensiero.

Roger W. H. Savage nel suo intervento -*Esperienza estetica, Mimesis e Testimonianza sociale*- sostiene che la forza e la pretesa (*claim*) creata da un’opera d’arte è più immediatamente legata al suo carattere di *esemplarità*. Collegandosi al concetto di *mimesis* (là dove la *mimesis* si pone più avanti rispetto al nostro concetto ordinario di verità) e di *testimonianza* di Paul Ricoeur (là dove sostiene che l’opera d’arte possa servire da modello per pensare l’idea stessa di testimonianza), Savage traccia una connessione tra l’esemplarità di un’opera d’arte e la capacità, propria della musica, di comunicare sentimenti e stati d’animo che ridescrivono la nostra inerenza al mondo. In questo percorso l’autore cerca di mostrare come il giudizio e l’immaginazione vadano a figurare – nell’espressione di un’opera – un significato la cui dimensione prospettica accresce il campo pratico dell’esperienza del quotidiano.

Savage sostiene la tesi che la verità di un’opera indichi la capacità di infrangere modi sclerotizzati di pensare, di sentire, di agire e che l’opera d’arte esemplifichi un modo di abitare il mondo. Questa pretesa cerca la sua normatività nell’invito che sgorga dall’opera. Esemplificando questa ‘regola’, ogni opera attesta che la soluzione da essa fornita è la risposta conveniente alla domanda, al problema, o alla crisi per la quale essa si pone come la risposta.

Christopher Watkin, nel suo contributo – *Quando penso, danzo* – esplora ciò che Nancy intende con l'espressione "quando penso, danzo", là dove la danza viene utilizzata non come una metafora, ma letteralmente come una descrizione dell'attività del pensare. Tra il 2000 e il 2005 il filosofo Jean-Luc Nancy e la coreografa Mathilde Monner hanno collaborato ad un progetto che ha esplorato la relazione tra danzare e pensare. Il loro lavoro, nella sua congiunzione, può aiutarci a superare l'idea che la danza sia un oggetto da prendere e dissezionare nel nostro pensiero e nella nostra scrittura, e può aiutarci ad abbracciare una concezione più mutuale del rapporto danza / pensiero, dove entrambi partecipano alla creazione del senso, dove il senso sfugge alla differenza tra intelligibile e sensibile, perché precede la loro divisione. Entrambi – danza e pensiero – partecipano del senso e lo producono, ma nessuno dei due è il guardiano del senso. Perciò Nancy insiste sul fatto che, senza ingannare nessuno e senza essere troppo permissivo, può rivendicare: "quando penso, ballo".

Ferruccio De Natale, nel suo lavoro, – *Gadamer: 'la situazione limite della letteratura' e la sua 'magia'* – si concentra nell'analisi degli ultimi due paragrafi della *Prima parte di Verità e metodo di G.H.Gadamer*. L'autore sottolinea gli elementi di continuità e discontinuità dell'opera d'arte letteraria rispetto tanto alle opere d'arte che vivono nella loro rappresentazione (teatro, musica, poesia lirica), quanto rispetto alle opere d'arte che esigono comunque una "imperativa legalità" spaziale e temporale per la loro fruizione (pittura, scultura, architettura). Da questo confronto emerge la peculiare potenza della letteratura in quanto espressione linguistica e si delinea un rapporto presente/passato che accosta Gadamer molto più a Hegel che ai maestri dell'ermeneutica filosofica.

Nella sezione didattica – Scuola in gioco – segnaliamo tre interventi di notevole spessore.

Alberto Gaiani nel suo intervento – *Nominare o comprendere? Una lettura (scolastica) della relazione tra filosofia e poesia* – si occupa del rapporto tra filosofia e poesia e mediante alcuni cenni agli snodi teoretici che entrano in gioco in questo rapporto (soprattutto all'opera di Platone, Aristotele, Kant, Hegel) sottolinea gli sviluppi didattici della questione, proponendo di fatto un percorso autorevole e rigoroso di sviluppo del tema in una progettazione di insegnamento nelle scuole secondarie superiori. Di notevole interesse il contributo di Enrico Berti – *L'esperienza filosofica, tra ricerca, insegnamento, dialogo* Intervista – intervista a cura di A. Caputo. Enrico Berti, uno dei pionieri e dei giganti della storia della didattica della filosofia degli ultimi decenni in Italia, in questa intervista affronta magistralmente alcuni temi che spesso vengono dialetticamente contrapposti, e che invece, a suo avviso, potrebbero e dovrebbero essere riletti seguendo una circolarità virtuosa: la ricerca universitaria (anche in relazione alle questioni dell'insegnamento della filosofia) e la didattica empirica (vissuta nelle Scuole medie superiori); il metodo storico e quello teoretico di insegnamento; l'insegnare la filosofia e l'insegnare a filosofare; la lettura dei testi dei filosofi e il loro significato per l'esistenza; e infine la filosofia stessa e gli altri saperi.

Il contributo di Johannes Rohbeck – *Trasformazioni didattiche* – affronta, con il solito rigore e con originalità, il tema del senso dell'insegnamento della filosofia, sviluppando le sue tesi sulla didattica come "mediazione" e rielaborandole. Se si comprende l'insegnamento della filosofia come un processo di *mediazione*, esso va a significare, in un senso debole, mediazione di un sapere. Questo consiste nel tentativo di rendere comprensibili pensieri filosofici, concetti e argomenti della tradizione filosofica e, al tempo stesso, insegnare a filosofare. Pertanto, il compito è quello di mediare tra l'inventario storico delle teorie filosofiche, da un lato, e l'esperienza e gli interessi dello studente e delle studentesse, dall'altro. Al fine di chiarire il rapporto tra filosofia e pratica di insegnamento, Rohbeck distingue qui tre tipi di mediazione: la filosofia come disciplina accademica; la prassi dell'insegnamento; la differenza tra la filosofia e la sua didattica.

Nella sezione Blogoi – approfondimenti – sono presenti contributi molto interessanti. Ricordiamo: *Misterio Grande. Riflessioni su Filosofia di Giacomo Leopardi di Massimo Donà*, di G.

Adesso; *Adieu au langage* di Jean – Luc Godard, di M. Sardone; *Le pur et l'impur* di Vladimir Jankélévitch, di L. Parente; *Logos e mythos. Il rapporto tra filosofia e letteratura in "Aut-Aut" e nel Bollettino della Società Filosofica Italiana*, di L. Romano; *Marc Chagall. Una retrospettiva*, di A. Caputo.

Nella sezione *Philosophia ludens*, interessanti interventi di S. Cafagna (*"Logoi" a scuola. Laboratorio ludico sull'editoriale di A. Caputo, Un dedalo di strade e case.*), di Gatti *Tra filosofia e letteratura greca. Laboratorio ludico-didattico. Legge umana versus legge divina: Hegel rilegge il mito di Antigone*); *L'attillino, (Introdurre alla filosofia con il cinema)*; di A. Mercante (*Il museo attivo del pensiero. Laboratorio ludico-didattico*).

In conclusione si può affermare che nel panorama culturale e filosofico sia nato un "campo di ricerche" e un potente mezzo di comunicazione di sperimentazioni e di riflessioni su questioni di avanguardia per la filosofia attuale, un luogo di confronto e di dialogo tra ricercatori e tra operatori, il cui fine comune è la trasformazione del modo di fare filosofia e di comunicare filosofia. Di questa rivista sentiremo parlare in futuro.

LOGOI.PH, MANIFESTO

FILOSOFIA E LINGUAGGI. UN'INESAURIBILE DIVERSITÀ

Annalisa Caputo

‘Logoi’ è un plurale.

Logoi è una rivista che pone il linguaggio filosofico in connessione con il linguaggio dell'arte, della musica, della letteratura, del cinema, delle scienze umane.

Plurale come la molteplicità di espressioni che caratterizzano il pensiero, i pensieri. ‘Linguaggi del pensiero’, ‘linguaggi della filosofia’. Non ‘Filosofia del linguaggio’ o dei linguaggi. Perché il soggetto qui non è la Filosofia e il suo Logos, ma i logoi, i molteplici modi del dire. Perché accanto al dire concettuale (linguaggio classico nella storia della filosofia), c'è il dire dell'immagine (per esempio, il linguaggio della pittura); c'è il dire musicale, c'è il dire narrativo, c'è il dire filmico, c'è il dire delle scienze. Filosofia dell'arte, della musica, della letteratura, del cinema: in senso forte. Genitivo soggettivo e non oggettivo. L'arte come modo del pensare (e quindi del filosofare). La musica come modo del pensare. La letteratura come modo del pensare. Il cinema come modo del pensare. Passo indietro del concetto: a riconoscere l'altro. A riconoscere che il pensiero è altro. Può essere anche altro. Plurale.

Plurale come ciò che è prima del pensare: la pienezza del mondo

Logoi è una rivista con numeri monografici: in cui lo ‘stesso’ tema è posto sotto la lente d'ingrandimento dei diversi linguaggi.

Perché la filosofia non nasce dai libri ma dalle cose (E. Husserl). E, allora, alla cosa stessa, alle cose stesse non si può non tornare. Concetti ‘dalle’ cose. Non come assoluti. Una filosofia mai ‘prima’, ma sempre ‘seconda’. Là dove è proprio il non-filosofico, il simbolico, il preconcettuale che «dà a pensare» (P. Ricoeur): e diventa sorgivo, anche per la concettualizzazione. Un pensiero che è ‘poiesis’, un fare ‘poietico’, in cui trovano origine tanto il *Denken* filosofico quanto il linguaggio dell'arte, della poesia, dell'esistenza (M. Heidegger). E i linguaggi e le discipline si svelano, così, nel loro parallelismo: rette che non si incontrano mai, ma che trovano il loro senso proprio nella relazione: *allelon*: l'uno rispetto all'altro: riconoscimento reciproco.

Mobile esercito di trasposizioni (F. Nietzsche). Gioco di specchi. Riflessioni. Lo stesso oggetto da più punti di vista. È ancora lo stesso? È ancora la stessa – la cosa in gioco – dopo essere passata attraverso il prisma dell'immagine, della musica, del cinema, della letteratura?

Al termine del periplo, nel ritorno (alla filosofia, o alla vita), è ancora la stessa cosa?

Ricchezza del riflettere plurale.

Plurale come il dialogo, come i dialoghi tra i diversi linguaggi e le diverse discipline.

Logoi è una rivista ‘ermeneutica’, che vuole mettere in dialogo e circolo le diverse discipline.

Non interdisciplinarietà. Non multidisciplinarietà. Dia-logo: là dove proprio il mantenimento della differenza (linguistica, epistemologica, disciplinare) può consentire lo spazio dell'arricchimento, dell'incontro, del confronto, della scoperta.

Dia-logoi tra i diversi. Perché la filosofia non è pittura; la musica non è cinema; la letteratura non è psicologia. E proprio per questo è possibile il confronto (H. G. Gadamer). Circolo dei linguaggi. Circolo dei dia-logoi. Plurali come le lingue, le storie, le esperienze.

Plurale come inter/nazionale.

Logoi è una rivista scientifica, internazionale, aperta a contributi in lingue diverse, aperta a diverse esperienze del pensare.

Non per moda. Non per facciata. Ma per il bisogno di incontrare l'altro dov'è: nel suo mondo linguistico. Perché cose ed esperienze, messe sui fogli, passano inevitabilmente attraverso 'una' lingua. E se lo scritto – come sapevano bene gli Antichi – rischia di fissare e mummificare, invece la ricchezza della molteplicità delle lingue, la fusione dei diversi orizzonti nazionali può aiutare: a non tramutare questo 'scrivere e fissare' in uno schematismo autoreferenziale. Perché si pensa e si scrive sempre con altri e peraltro plurali.

Plurale come la plurivocità interna della filosofia: teorica e pratica.

Logoi è una rivista attenta ai possibili risvolti filosofico/didattici dei temi presentati.

Perché un pensiero critico è sempre, in sé, politico.

E perché la prima 'pratica' politica della filosofia è la sua intrinseca 'paideia'. Perché una filosofia non comunicata non è nulla. E una teoria che non si interroga sulla propria insegnabilità non è critica fino in fondo.

E, allora, la didattica non è la cenerentola della ricerca, ma la sua cartina di tornasole. E la filosofia a scuola non è solo un problema della scuola, ma un problema filosofico-politico. E, allora, la pluralità è già proposta, e scommessa: il *syn/philosophēin* come stile del far filosofia, stile di insegnamento e di ricerca. Plurale.

Plurale come i nomi, i volti, le storie che sono dietro questi 'blogoi'.

Logoi è una rivista promossa da giovani studiosi: un progetto di ricerca condiviso e aperto, una trama.

Innanzitutto i nomi e i volti dei Redattori ...

Perché 'Logoi' prima che una rivista è un progetto. Uno spazio di ricerca condivisa. È tante ore di confronto, e anche di scontro, se necessario. Perché pensare è pensare diversamente. E poi tentare di convergere.

'Logoi' è l'insieme di diverse esigenze e competenze.

E, se è 'troppe cose', è per non mortificare nessuna di queste esigenze e competenze. Plurale non come un 'noi' chiuso, ma come un intrecciarsi di 'tu': involuppo di storie, in cerca di nuovi compagni di viaggio e di linguaggio. Trama. Trame. Linguaggi. Logoi.

RECENSIONE

Marc Augé, *Il tempo senza età: la vecchiaia non esiste*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

Giunto alla soglia della vecchiaia – o almeno di quello che lo sguardo dell'altro determina su di lui - Marc Augé, antropologo di fama internazionale, nomade per scelta – ogni anno vive in una città diversa! - indirizza su di sé il bisturi dell'analisi scientifica espandendo sul piano universale l'autoriflessione sul rapporto tempo/età. Infatti, a sua avviso tutti, prima o poi, si interrogano sul rapporto tempo – interiore – ed età – il corpo - divenendo così gli etnologi della propria vita.

Prediligendo un taglio socio-psicologico e impreziosendo la sua analisi con raffinate citazioni filosofiche e rimandi culturali – poetici, cinematografici e letterari - Augé prende le mosse dalla distinzione fra età – quella che il corpo evidenzia, quella dell'involucro carnale dell'io – e tempo, quest'ultimo connotato dalla coscienza individuale e dalla *perceptio perceptionis* di ciascuno sul proprio vissuto. Come ben definito da Heidegger in *Essere e Tempo*, anche per Augé la temporalità è la dimensione autentica dell'esistenza umana ed involve l'esserci dell'essere, la progettualità e la deiezione, la propria storicizzazione ma anche le relazioni con l'alterità, che si configura come autentica quando la propria temporalità viene assunta sino in fondo. Infatti, la consapevolezza dell'altro è lo strumento della presa di coscienza di sé e la questione del tempo incide sullo stile relazionale con le persone, attraversa l'immagine di sé nella moltiplicazione dello sguardo dell'altro, comporta ricerca di consenso o solitudine, nostalgie o routine.

L'invecchiamento comporta una serie di nuove esperienze e di relazioni con il mondo che in un certo senso, dice l'autore, rappresentano un privilegio, a fronte di chi non ne può vivere l'esperienza: permette di 'relativizzare' la distanza fra generazioni, di provare e condividere il vissuto di chi ci ha preceduto. Nel contempo, però, l'età avanzata permette di sciogliere gli ormecci della vita, soprattutto quando cambiano i ritmi – non si lavora come prima – e quindi le familiarità, talora in modo impercettibile ma doloroso: subentra allora un senso di solitudine dapprima subito, poi ricercato, al limite dell'indifferenza al 'fuori' rispetto al 'dentro'.

Augé crede infatti che la temporalità sia soprattutto un *Erleben* connotante l'individuo, sposando, senza citarla direttamente, una psicosociologia "descrittiva e analitica" che deve infatti partire dall'*ERLEBNIS*, cioè dall'esperienza vissuta nella sua immediatezza, base delle manifestazioni conoscitive, affettive e volitive, e quindi fondamento delle scienze dello spirito.

La selettività della memoria è un aspetto che viene indagato a fondo, soprattutto nella logica dello *stream of consciousness* che richiama immediatamente l'analisi bergsoniana del vissuto del tempo come durata: le immagini che appaiono fluttuando nella mente e che riemergono senza un apparente motivo sono come la conferma della permanenza dell'io nel divenire della coscienza, rassicuranti presenze di un tempo che persiste dentro lo scorrere di Kronos.

Autodefinendosi un signore 'stagionato' – nel senso della maturità, della stimabilità, della considerazione raggiunta - e nel contempo più incline alla memoria e alla nostalgia che alla proiezione in avanti – come statuto ordinario della età che incalza – Augé sottolinea l'ambivalenza del termine vecchiaia, sottolineandone le significanze diverse che essa assume nelle distinte esperienze culturali: tale ambivalenza è presente nella letteratura ciceroniana come nel saggio di S. De Bouvoir, *La terza età*, al quale l'autore spesso fa riferimento mettendo

in primo piano la necessità di accogliere l'età mantenendo intatto il tempo, senza cedere alla sfida del giovanilismo. In effetti, giovani si rimane, anzi si muore, se, come ben descritto, difficilmente una mente ancora attiva si riconosce nel corpo che decade, e, del resto, se anche una mente che viene colpita dalla senescenza – si veda l'Alzheimer – vive un regresso selettivo della memoria che finisce con il prediligere soprattutto l'infanzia, luogo del sentire più fedele all'io.

Cristina Boracchi

RECENSIONE

Claudio Bartocci, *Dimostrare l'impossibile. La scienza inventa il mondo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, pp. 258.

Non sono molti i matematici italiani che uniscono alle competenze specifiche capacità divulgative, estese a tutte le scienze della natura, biologia compresa, ed espresse con padronanza stilistica e spessore filosofico. Claudio Bartocci, che insegna Fisica matematica all'Università di Genova, ha una lunga esperienza di divulgatore e filosofo della matematica: ha dato prova delle sue doti divulgative pubblicando per Cortina *Una piramide di problemi. Storia di geometria da Gauss a Hilbert* (2012) e curando per Codice, insieme a Luigi Civalieri, *Numeri: tutto quello che conta da zero a infinito* (2014) e per Springer Italia *Vite matematiche. Protagonisti del '900, da Hilbert a Wiles*, insieme a Renato Betti, Angelo Guerraggio, Roberto Lucchetti (2007). Il volume a sua cura di *Racconti matematici* (Einaudi 2006) è giunto alla nona edizione nel 2014. Vi si trovano ventisei racconti di scrittori come Italo Calvino, Jorge Luis Borges, Ian McEwan, Dino Buzzati, Umberto Eco, David Foster Wallace, Isaac Asimov, Kurd Laßwitz, insieme a un *Breve ritratto di Alan Turing* di Emmanuel Carrère, inedito in Italia.

Non si può inoltre dimenticare che Bartocci ha curato insieme a Piergiorgio Odifreddi e diretto la grande opera *La matematica*, pubblicata da Einaudi in quattro volumi (2007-11, traduzione francese del primo volume CNRS Éditions, Paris 2009).

Questo volume è il risultato maturo di un impegno giornalistico iniziato nel 2000 con articoli pubblicati su *Alias*, *La Stampa*, *TuttoLibri* e la *Domenica del Sole 24 Ore*. E dichiaratamente esprime l'invito dell'Autore ai suoi colleghi di trovare «il coraggio di mettere il naso fuori dal proprio campicello di iperspecialismo», nell'obiettivo di «dar vita, negli anni avvenire, a una *citizen science* indipendente, non elitaria, in costante mutamento. Una scienza in cui ciò che forse più conta è condividere le idee e comunicarle» (p. 13). Obiettivo ambizioso, che punta al cuore del problema odierno della trasmissione del sapere. Non manca oggi la mole delle cognizioni, in gran parte accessibile a tutti nell'*open source*. Manca la capacità di orientarsi tra le informazioni, di operare selezioni e scelte ragionate; per questo motivo sono decisivi una buona comunicazione, una consapevole applicazione filosofica e un corretto e attento esercizio di trasmissione del sapere ai più giovani.

Nei 56 capitoli del libro, suddiviso in due parti – *Intrecci*, legati ai personaggi, e *Idee*, connesse ai temi – Bartocci realizza «il fare pubblico uso della propria ragione» rivendicato nella *Premessa* (p. 11), con il Kant di *Che cos'è l'illuminismo*. Il libro non si può sintetizzare per la varietà di personaggi e argomenti che raccoglie, attraversando matematica, fisica, informatica, economia, biologia, logica, filosofia, soprattutto nel pensiero moderno e contemporaneo. Non manca una ricerca dell'intreccio tra figure simili o contrastive, come nel caso dei due matematici Renato Caccioppoli e John Nash o dei due fisici Max Born e Wolfgang Pauli. Ma i percorsi sono anche, forse volutamente, casuali, soprattutto nella sezione delle *Idee*. Convinta è invece la scelta di connettere scienza e letteratura, che l'Autore persegue da tempo (cfr. *Scienza e filosofia: un divorzio italiano*, in S. Luzzatto e G. Pedullà, a cura di, *Atlante della letteratura italiana*, vol. III. *Dal Romanticismo a oggi*, a cura di D. Scarpa, Einaudi, Torino 2012, pp. 448-453, e *Raccontare mondi possibili: letteratura e matematica*, in G. Ioli, a cura di, *Cavalcare la luce. Scienza e letteratura. Atti del Convegno Internazionale*, Alessandria 23-25 maggio 2007, Interlinea Edizioni, Novara 2009, pp. 141-146), anche nella sua adesione allo spirito di Paul Valéry, che unì in profondità la cifra del poeta con lo spirito del filosofo, racchiuso nei suoi 261 *Cahiers*

manoscritti di 26.600 pagine. Il taglio divulgativo, unito allo stile narrativo e aneddotico, permette una lettura agevole, aperta anche a un giovane curioso, e fortemente consigliata per gli studenti che vogliano uscire, anche grazie all'impegno didattico degli insegnanti di filosofia e di discipline scientifiche, fuori dal recinto stretto di contenuti che diventano miseri se non vengono assunti in forma critica e potenzialmente pluridisciplinare. Le ricche *Note di lettura* forniscono, alla fine del libro, tutti gli strumenti utili per gli approfondimenti dei diversi argomenti trattati.

Nell'impossibilità di soffermarmi su personaggi e argomenti così vari, mi limito a una scelta esemplare, richiamando in conclusione il capitolo *Dimostrare l'impossibile*, che dà il nome al libro, e il senso stesso del sottotitolo *La scienza inventa il mondo*.

Particolarmente interessante è il capitolo *"Pescatore di pensieri"*, dedicato a Henri Poincaré, anche per le competenze specifiche di Bartocci, che ha curato l'edizione italiana di opere epistemologiche del matematico di Nancy – *Scienza e metodo* (Einaudi, Torino 1997) e l'antologia *Geometria e caso* (Bollati Boringhieri, Torino 1995; ristampe 2005 e 2009) –, nonché il fascicolo *Henri Poincaré. Un Matematico Tra Due Secoli* («Lettera Matematica Pristem», n. 84/85, aprile 2013), che rappresenta un'ottima introduzione scientifica e filosofica all'opera di Poincaré nel centenario della morte. Bartocci non sottolinea soltanto come Poincaré fu «il più versatile *gran savant* del XIX secolo» (p. 43), ricordandone la celebrità anche presso un pubblico di non addetti ai lavori, ma ricorda anche tre aspetti decisivi della sua opera: «il primo significativo passo in avanti della meccanica classica dopo i *Principia* di Newton», la «sofisticata teoria del caso» e «la teoria della relatività ristretta» (p. 44), che il matematico francese enuncia nel 1905, prima e indipendentemente rispetto ad Albert Einstein, unitamente alla critica della nozione di simultaneità (sulla quale si sofferma il capitolo successivo *Orologi da sincronizzare*, che sviluppa anche il confronto tra Einstein e Poincaré). Il titolo, efficace, è ricavato da Valéry, che ammirò Poincaré e ne studiò il pensiero matematico, descrivendolo come «pescatore di pensieri che ogni giorno porta a riva pesci molto più strani, più luminosi e più vivi di tutti quelli che il povero pescatore delle *Mille e una notte* prende alla rete da un mare incantato» (p. 45).

Nel capitolo *Il declino della matematica italiana*, che discute *La matematica in camicia nera* di Angelo Guerraggio e Pietro Nastasi (B. Mondadori, Milano 2005) sono descritti i motivi che hanno condotto a un «drastico indebolimento del ruolo delle discipline scientifiche (*in primis* la matematica) nella cultura e nella società del nostro Paese» (p. 54), rintracciato a partire dal fallimento della politica culturale di Federico Enriques, dopo lo scontro con Benedetto Croce e Giovanni Gentile esploso nel IV Congresso internazionale di filosofia (Bologna 1911). Fallimento che – sia detto per incidenza – non è soltanto il risultato dell'affermazione del neoidealismo, ma anche della scarsa propensione della comunità scientifica italiana a uscire dai propri settori specialistici per assumere uno sguardo culturale e filosofico complessivo. In altri termini, Enriques, che pure era presidente della Società Filosofica Italiana e della Mathesis (Società Italiana di Scienze Matematiche e Fisiche), le due principali associazioni dei docenti medi e universitari di filosofia e di matematica, e che promosse una riforma dell'insegnamento scolastico e universitario, non ottenne in Italia quell'ascolto e quel consenso che Poincaré ottenne in Francia, anche presso filosofi spiritualisti come Émile Boutroux.

L'esigenza di pervenire a una superiore immagine del mondo viene investigata in *Mefistofele lettore di Kepler*, dove si presenta la figura intrigante di Pauli, tanto affascinato dalla psicologia di Carl Gustav Jung, da scrivere su *L'influsso delle immagini archetipiche sulla formazione delle teorie scientifiche di Kepler*. E certamente Keplero, autore dell'*Astronomia Nova*, ma anche nello stesso 1609 del *Somnium sive opus postumum de astronòmia lunari*, nel quale non mancavano richiami all'astrologia e alla stregoneria, si presta a tale indagine. Quanto mai rivelatrice e attuale la frase di Pauli riportata da Bartocci in chiusura: «la diffusa aspirazione a una maggiore unità nella nostra immagine del mondo è acuita dal fatto che oggi abbiamo sì le scienze della natura, ma non abbiamo più una immagine del mondo» (p. 66).

Un'ultima osservazione, tra le tante possibili, ricavata dal capitolo delle *Idee Il numero aureo*. Dopo aver richiamato le «elucubrazioni» sulla sezione aurea di artisti come Fernand Léger e Francois Picabia, con l'intento di «ridefinire il cubismo su rigorose basi matematiche», Bartocci prosegue affermando: «Se non nell'arte, la sezione aurea sembra invece quasi onnipresente nel mondo della natura» (p. 118). Qui il matematico si immerge nel fascino platonico di scoprire «una chiave per decifrare le segrete geometrie dell'universo» (p. 119). Propensione o «difetto» molto in voga tra i matematici di tutti i tempi a partire da Pitagora di Samo.

Andiamo infine al capitolo *Dimostrare l'impossibile*, che ancora una volta fa propria una frase dei *Cahiers* di Valéry: «Parola capitale in matematica – Potere. “Si può...”» (p. 25). Postilla Bartocci: «La matematica è da considerarsi un'attività squisitamente immaginativa, ovvero – nella parole di Kant – “pura poesia”» (pp. 25-26). Segue il racconto delle grandezze incommensurabili, dei numeri immaginari e delle loro regole di moltiplicazione (l'equazione di terzo grado), che contrapposero con rocambolesche avventure in una pubblica disputa Girolamo Cardano a Niccolò Fontana, denominato Tartaglia, e al suo allievo Ludovico Ferrari. Matematici italiani del Cinquecento, non dimentichiamolo. E poi quello del teorema di Niels Abel, che dimostra l'impossibilità di risolvere algebricamente l'equazione di grado superiore al quarto. Tutti passaggi che vengono sintetizzati nella felice espressione dello scrittore e ingegnere appassionato di matematica Robert Musil: «la verità non è un cristallo che ci si possa infilare in tasca, bensì un liquido infinito nel quale si precipita» (p. 28). La matematica, e per estensione la scienza, tende sempre a «dimostrare l'impossibile», a considerare con rigore entità (numeri) irrazionali e immaginarie.

Intuizione filosofica illuminante, che vorrei corroborare con quanto scrive il matematico e filosofo Imre Toth, quando, seguendo il procedere del sapere geometrico e matematico, indica le rotture e discontinuità che permettono fin dagli inizi, dalla matematica discussa nell'Accademia platonica, di far nascere all'esistenza tramite il pensiero gli enti matematici, nel passaggio dal non-essere: «Il cammino del pensiero matematico si presenta ai nostri occhi come una successione di rotture, di discontinuità ontiche e logiche irriducibili agli stadi precedenti: l'essere irrazionale è irriducibile all'essere razionale, l'esistenza dei numeri irrazionali è indervabile dall'esistenza dei numeri razionali, l'attribuzione dell'essere al fittizio e all'immaginario non può essere giustificata dall'esistenza dei numeri reali. / La traiettoria storica e teorica del sapere matematico ci offre lo spettacolo di una creazione permanente: nuovi universi, nuovi mondi, ciascuno di loro un campo dell'essere onticamente chiuso in sé, uscendo dal loro stato di non-essere per occupare il loro posto nel campo dell'esistenza attuale, della realtà matematica, atemporale, eterna e immutabile e il cui veicolo è l'operazione della pura negazione. Non c'è alcuna dimostrazione ontologica dell'esistenza di Dio, non esiste alcun teorema che dimostra l'esistenza reale dei numeri fittizi puramente immaginari; non c'è alcuna dimostrazione ontologica, né logica, dell'esistenza del numero immaginario, del *logos alogos*, della ragione irrazionale o – per evitare la risonanza insopportabile di questo termine incoerente – del numero irrazionale [...]. L'affermazione della loro esistenza è sempre un enunciato assiomatico, un enunciato dunque vero, ma la cui verità non è né dimostrabile né rifiutabile; un enunciato che costituisce un'*arché*, un inizio assoluto, nuovo e diverso per ciascuno dei mondi presi separatamente. [...] Ma la creazione implica un agente creatore. L'agente e il vettore della creazione è e non può essere altro che il soggetto. E soggetto è sinonimo di libertà. Verità e esistenza matematiche hanno dunque la loro unica sorgente nella assoluta soggettività, nella libertà rappresentata dal soggetto trascendentale del dominio ontico ed epistemologico delle Matematiche» (I. Toth, *Aristotele e i fondamenti della geometria. Prolegomeni alla comprensione dei frammenti non-euclidei nel "Corpus Aristotelicum"*, introduzione di G. Reale, tr. it. di E. Cattanei, Vita e Pensiero, Milano 1997, pp. 584-585).

Ecco perché la matematica, la scienza, «inventa il mondo». Ed è bello scoprirlo, anche grazie a libri così evocativi, leggeri e profondi come quello di Bartocci.

Gaspare Polizzi

LA CARRELLOLOGIA COME *INCIPIT* DI UN DISCORSO ETICO

Armando Girotti

Recensione del volume di David Edmonds, *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*, Raffaello Cortina ed., Milano 2014, pp. 218.

Da dove incominciare a recensire un libro che parla di filosofia morale, trattando l'etica a partire da fantasie metafisiche, come le chiamerebbe Borges?

Per tantissimi anni mi sono interessato del problema metodologico, di come trasmettere, cioè, alle giovani generazioni di docenti la bellezza dell'insegnamento della filosofia quando non si fossero accontentati del semplice apprendimento di dati mnemonici.

Ecco, questo libro mi invita a focalizzare proprio questo: si può essere bravissimi docenti di filosofia a partire anche dallo svisceramento di casi prodotti dalla fantasia.

Ma per non essere troppo sibillino, diciamo subito di che cosa tratta il libro il cui titolo pone il lettore davanti ad un dilemma etico: se, essendo su un ponte, avendo accanto un uomo grasso, noi saremmo propensi a gettarlo giù per fermare un treno impazzito il quale, qualora noi non agissimo, causerebbe la morte di cinque persone sdraiate sui binari e impossibilitate a fuggire. Ci sentiremmo compartecipi di un disastro o ci assolveremmo? Saremmo stati meglio se lo avessimo gettato sui binari? Gli utilitaristi non avrebbero avuto dubbi, la vita di quattro o cinque persone vale più di una, è solo questione numerica.

Non è un tema che non conoscessi, avendo avuto l'occasione di leggere un precedente volume, molto simile a questo, di Ruwen Ogien, *Del profumo dei croissants caldi e delle conseguenze sulla bontà umana*, edito nel 2012 dagli editori Laterza. I casi sono molto simili, identici nel contenuto, diversi nella forma espositiva e pure nelle considerazioni che i due autori presentano. I 19 rompicapi morali di Ogien ricompaiono qui tutti, accompagnati da riflessioni decisamente filosofiche, con riguardo alla storia della filosofia e ai pensatori che, pur non sapendo nulla della "carrellologia", come viene chiamata questa branca della letteratura morale, hanno prodotto considerazioni legate alla scelta etica, come Aristotele, Tommaso d'Aquino, Hobbes, Bentham, Kant, ed altri ancora. Ce lo ricorda propriamente Edmonds quando, a p. 167, scrive: "nell'arco dei secoli gli esperimenti mentali hanno già partorito testi filosofici. [...] Importanti filosofi morali di tutte le tradizioni – utilitarista, aristotelica, kantiana – hanno messo in campo esperimenti mentali nelle loro argomentazioni", concludendo poche righe più sotto con una risoluzione che ci fa riflettere: "gli scenari che suscitano risposte quasi universali sono insoliti o artificiosi", come se i principi etici sostenuti da un moralista kantiano non trovasse uniformità di vedute. A costui e a Kant l'affermazione potrebbe risultare come un insulto, convinti entrambi dell'universalità della ragion morale. Ma, a ben leggere il saggio di Edmonds, ci accorgiamo che le tante sicurezze in quel campo, potrebbero essere messe in crisi qualora ci trovassimo in situazioni eticamente conflittuali che non riguardassero il semplice dilemma di scegliere tra "essere sinceri sempre" e "dire il falso se dovessimo salvare una persona", questione che comunque ci metterebbe in una certa difficoltà, anche se non così drammatica da non saper scegliere.

La morale è fatta di norme e a queste noi affidiamo la nostra scelta nella quotidiana azione; ma accade che molto spesso ci troviamo compagni di viaggio vuoi di Paolo di Tarso quando

diceva: “non quello che voglio, il bene, io faccio; ma il male che detesto, questo faccio” (*Romani* 7, 15.), vuoi di Ovidio quando affermava: “*video meliora proboque, deteriora sequor*” (*Metamorfosi* VII, 20-21).

La coerenza tra la norma e l’azione, virtù appartenuta al Socrate filosofo, non sempre è di casa tra noi, come non lo è neppure la “certezza” morale che spesso ci mostra quanto sia complesso il rapporto tra ragione ed emozione, tanto da far sì che il nostro autore si ponga la domanda alla quale fa seguito una riflessione: “i filosofi hanno qualche autorità speciale in merito a ciò che è giusto e ciò che è sbagliato? Per rispondere a questa domanda, le pareti tra la filosofia e le altre discipline hanno dovuto essere tagliate e piallate, se non proprio abbattute” (p. 82).

Che cosa è successo nel tempo storico che ci ha preceduto? Che l’etica è stata spesso ridotta a morale e così tra filosofi e teologi essa è stata precisata fin nei minimi termini, quasi si fosse potuta dire l’ultima parola su di lei ... come se non ci fossero altre branche del sapere che potessero interessarsi del problema. Qualcuno si meraviglierà di quest’asserzione probabilmente per due motivi, primo perché ho posto una separazione tra i termini etica e morale, secondo per aver implicitamente ammessa la presenza di altri saperi, oltre a quello filosofico-teologico, che potrebbero essere coinvolti nella definizione dei problemi etici. Per quanto riguarda il primo motivo di meraviglia è necessario chiarire che il termine morale comprende quel settore del sapere che intende definire i valori assunti da una cerchia ristretta di individui che si rifanno a modelli orientativi specifici come quello cristiano, il cattolico, il protestante, l’ortodosso, il mussulmano, il buddista, o forse anche il laico, insomma a quell’onestà di principi che spiega l’agire umano in base a norme conformi ad un credo specifico proprio di una collettività. Potremmo dire che, mentre la morale designa il costume che il singolo soggetto muove dalla comunità di appartenenza, l’etica invece può definirsi come lo studio che ricerca i principi che governano ogni azione umana; si dovrebbe dunque parlare di *morali particolari* da una parte e di *principi etici universali* dall’altra, sempre che l’universalità stia di casa in questo mondo; e l’autore, scegliendo nel titolo propriamente il termine etico anziché quello morale, predilige la ricerca dei valori ad un’enunciazione degli stessi.

Per quanto riguarda il secondo motivo di meraviglia, notiamo che troppo spesso la morale e l’etica sono state predominio di teologi e filosofi, mentre ultimamente ci troviamo a doverle esaminare all’interno di un nuovo campo di studi, che può risultarci talora anche disturbante, quello delle neuroscienze.

Questo è un tema che da molto tempo occupa le mie riflessioni e nel libro di Edmonds ho trovato un sostenitore delle mie intuizioni, che ancora voglio chiamare tali, perché il fatto di farle transitare nel complesso chiamato scienza potrebbe sollevare molte obiezioni e discussioni, come dibattuta è ancora la neuroscienza, alla quale Edmonds nel suo volume dedica grande attenzione.

Il carattere parziale delle risposte etiche che emerge dalle pagine del saggio sembra essere la naturale conseguenza del limite entro cui si muove l’uomo; e se costui è ancora aperto alla ricerca, non può non accorgersi delle nuove frontiere nate dalla ventata culturale che pone oggi ulteriori domande al filosofo e allo scienziato. E l’autore, nel vagliarle, non è solo; egli è accompagnato da un dibattito che trova radici che vanno ben al di là dell’editoria, se consideriamo che spesso pensatori di varia estrazione si sono incontrati in Simposi, come è accaduto anni addietro a Padova (era il 2009) quando sulla libertà di scelta si è molto discusso tra filosofi e neuroscienziati¹ nel Convegno dal titolo alquanto particolare: *Neuroetica. Le scienze del cervello e il loro impatto sulla società*. Quello che mi mosse a parteciparvi fu propriamente la prima

¹ Tra i partecipanti, sul fronte dei neuroscienziati c’erano: Pietro Pietrini (Università di Pisa), Salvatore Aglioti e Alberto Oliverio (La Sapienza), Alberto Priori (Milano Statale) e Giuseppe Sartori (Padova); sul fronte filosofico Michele Di Francesco (San Raffaele Milano) Mario De Caro (Roma Tre), Adriano Pessina (Università Cattolica), Laura Boella (Milano Statale) e Antonio Da Re (Padova).

parola, neuroetica, nuova disciplina o nuova indagine? Non ci saremmo mai aspettati di veder coniato un termine simile all'interno del percorso filosofico-metafisico se non fosse stata aperta la strada dalle ricerche sul cervello partite già negli ultimi anni dell'Ottocento, poi proseguite in tutto il Novecento e ora giunte a noi in un dibattito che intende promuovere risposte sul tema scottante del "libero arbitrio", questione ben presente in questo saggio. Come si può dunque capire, Edmonds non è il solo, oggi, interessato ad affrontare un'analisi che ha i suoi primordi, da un punto di vista medico, nel lontano 1875 quando l'inglese Richard Caton registrò un segnale elettrico sulla corteccia cerebrale di un coniglio e, in seguito, su quella di una scimmia. Non voglio qui riproporre le fasi di quella ricerca (chi fosse interessato può leggerle nel mio saggio *Siamo completamente liberi di volere ciò che vogliamo?*, Pensa editrice, 2013), ma mi soffermo su quanto asserisce Edmonds, e cioè che "nell'ultimo decennio c'è stata un'esplosione di ricerche su tutti gli aspetti del cervello, stimulate dai miglioramenti nelle tecnologie di scansione. Le scansioni con la risonanza magnetica per immagini hanno dato risultati affascinanti" (p. 131). Non sta asserendo che occorre buttare a mare la filosofia precedente, né la metafisica, per esaltare tali studi, ma vuole chiarire che non sempre la verità sta da una sola parte, anzi occorre dare credito anche agli studi dei neuroscienziati come, per esempio, a quelli di Joshua Greene quando "descrive i casi del carrello come capaci di innescare un furioso scontro di lotta libera neuronale tra le parti del cervello che calcolano e quelle che gestiscono le emozioni" (p. 133), perché, a ben vedere, il dilemma dell'Uomo grasso coinvolge più le emozioni che la razionalità. Infatti "c'è qualcosa nella fisicità dello spingere, nell'impatto muscolare diretto con un'altra persona, che ci fa trasalire" (p. 135), situazione che ci fa riflettere sul "fatto che troviamo più facile uccidere muovendo un joystick che tagliando una gola con una baionetta", condizione che hanno ben conosciuto i nostri avi quando dall'uccisione corpo a corpo sono passati all'uccisione a distanza grazie alla nuova scoperta tecnologica degli archibugi.

Questo libro, ricco di esempi mentali sul principio della scelta, ci fa riflettere, facilitandoci il compito con disegni che riportano la questione che via via l'autore sta illustrando, sul "Ramo deviato", sull'Uomo grasso che potrebbe aiutarci a salvare delle vite umane, sulla "Piattaforma girevole", sul "Loop o Anello" che farebbe sì che il treno, dopo aver oltrepassato il punto dell'Uomo grasso, ritornasse verso i malcapitati soggetti, impossibilitati a muoversi in quanto legati sui binari, sulla possibilità di espanto di organi da un moribondo la cui morte potrebbe essere accelerata per salvare cinque altri pazienti, per non parlare del caso di cannibalismo in alto mare dove quattro uomini tirarono a sorte la morte di uno di loro che sarebbe diventato cibo per gli altri per cui, invece di morire in quattro, ne sarebbe morto uno solo. Tutto ciò con riflessioni che rimandano il lettore a filosofie del tipo utilitaristico e deontologico. Se le prime hanno come difensori prima *Jeremy Bentham*, poi *Henry Sidgwick*, le seconde hanno dalla loro *Immanuel Kant*; e se i primi, che potremmo definire consequenzialisti, guardano più alla massimizzazione della felicità e alla minimalizzazione del dolore, il secondo è più rigido nel considerare la legge morale che non può trovare scusanti come, invece, ritengono gli utilitaristi che ne fanno soprattutto una questione di numero (si veda il caso dell'Uomo grasso che verrebbe soppresso per salvare un numero più elevato di persone). La cosa, però, non riguarda solo la teoria morale, perché la fatica della scelta ce la giochiamo ogni giorno, nella quotidianità delle nostre azioni, sia che riguardi persone sia che coinvolga il nostro rapporto con gli animali; e non sarebbe forse identico il nostro impatto perché, se ci trovassimo di fronte a delle opzioni riguardanti gli animali, saremmo forse più propensi a buttare dal ponte una bestia di grossa taglia per salvare quattro altri animali, cosa che invece esiteremmo a fare se la scelta dovesse essere presa a svantaggio degli uomini. Forse saremmo più vicini all'utilitarismo con gli animali di quanto non lo saremmo con gli uomini.

Il quesito che il saggio ci pone partendo dalla carrellologia non riguarda però solo che cosa faremmo nel caso in cui ci trovassimo nell'occasione di scegliere tra X o Y, ma va ben oltre, addirittura là dove nasce la morale o l'etica, chiedendosi l'autore se sia una derivazione della società o se, invece, non sia innata nell'essere umano. E così Edmonds giunge a dire che "i problemi del carrello possono indicare che la moralità umana è innata e che, per esempio, la Dot-

trina del duplice effetto, esposta per la prima volta quasi mille anni fa da san Tommaso d'Aquino, è cablata in noi" (p. 104). Che cosa sia questa Dottrina del duplice effetto (DDE) è presto detto se poniamo la differenza tra l'intenzione del fare e la situazione che ne deriva: una cosa è prevedere che avvenga un fatto, altra è intendere che quello accada. È l'intenzionalità a determinare, dunque, la colpevolezza; meglio sarebbe dire che è l'intenzionalità "diretta o finalizzata" a determinarlo, perché ne esiste una seconda, l'intenzionalità "obliqua". Se un medico, ad esempio, somministrasse ad un moribondo un farmaco per alleviargli il dolore, pur sapendo che questo farmaco ne accelererebbe la morte, costui seguirebbe la prima intenzionalità, quella che spinge a fare del bene e quindi non sarebbe eticamente o moralmente perseguibile; invece lo sarebbe se con quel farmaco avesse avuto l'intenzione di uccidere l'ammalato.

Ecco così che la carrellologia innesca un dibattito filosofico nel quale "la DDE sembra avere un ruolo anche nei nostri giudizi quotidiani di approvazione e disapprovazione, dai più gravi casi mortali, fino a quelli più banali" (p. 31).

Ma che cos'è questa benedetta carrellologia? Ce lo spiega diffusamente Edmonds quando si richiama alla fondatrice *Philippa Ruth Foot*, nata *Bosanquet* (1920-2010), filosofa inglese, che, "esplorando la validità della DDE", inventò degli esperimenti immaginari (il primo pubblicato sulla «Oxford Review» nel 1967) basandoli sul "tram" che, "attraversando l'Atlantico, venne americanizzato in un carrello ferroviario (*trolley*), da qui carrellologia (*trolleyology*)". La filosofa concluse che "non abbiamo bisogno di ricorrere alla DDE per spiegare le nostre intuizioni in questi scenari e offrì una spiegazione alternativa. Abbiamo dei doveri, dice, sia negativi sia positivi. Gli obblighi negativi sono i doveri di non interferire nella vita di altre persone (per esempio, uccidendole!). Gli obblighi positivi sono i doveri di aiutare gli altri" (p. 34). Ma forse non è nemmeno questa l'opzione di Edmonds che non intende chiudere il problema, anche se si comprende, leggendo tra le righe, che si espone in prima persona. Infatti egli preferisce credere che "il nostro comportamento etico sembra legato a innumerevoli fattori irrazionali e razionali" (p. 125), come accade quando presenta il caso, dimostrato da diversi studi americani, della maggior disponibilità ad aiutare il prossimo quando stiamo bene con noi stessi per situazioni esterne (il caso della moneta trovata nello 'scomparto del resto' nella cabina telefonica, o il 'profumo del pane' che ci rende più dolci nei rapporti con il passante più sfortunato di noi). E così si espone in prima persona sottolineando un dato che, a mio giudizio, non volendo sottrarci dalla riflessione filosofica, va preso in seria considerazione: "anche se ci piace autoingannarci e credere che prendiamo le decisioni liberamente e alla luce di una riflessione consapevole e motivata, sempre più dati sperimentali indicano che spesso la ragione fa un passo indietro di fronte a influenze inconsce. Di sicuro il nostro comportamento è più situazionista – influenzato da una moltitudine di circostanze – di quanto avremmo immaginato" (p. 125).

Credo proprio che questo saggio sia confacente con le persone curiose, e non solo di pertinenza filosofica, ma non lo sia per chi ha già deciso ciò che è vero e ciò che è falso, ciò che è bene e ciò che è male (a costoro non andrebbe presentato nessun volume, tanto già sanno tutto!), né per quelle che hanno una certezza così ferrea sul dato morale da non volersi mettere in gioco con principi etici legati a una scienza non prettamente filosofica, la neuroscienza. In verità, l'etica non riguarda solo la confessionalità del religioso che fa parte del noi profondo, ma essa coinvolge quell'unità olistica dell'essere che non possiamo più considerare divisibile in due *res*, quella *cogitans* e quella *extensa*, una da glorificare e l'altra da denigrare. Leggiamolo questo volume e riflettiamo filosoficamente sui principi profondi del nostro essere etico che non ha solo la filosofia come scienza esplicativa!

RECENSIONE

Steven Connor, *Effetti personali. Vite curiose di oggetti quotidiani*, Raffaello Cortina, Milano 2014, pp. 289.

Steven Connor, docente di lingua e letteratura inglese all'Università di Cambridge, "fruga" nel vero senso della parola nelle tasche di ognuno di noi. Connor sostiene, e a ragione, che ognuno di noi porta con sé tutti i giorni un numero definito e regolare di oggetti. Oggetti magici, secondo l'autore. Oggetti di varia grandezza, dalle diverse forme e costruiti con i più disparati materiali.

L'autore investiga i nostri rapporti di tutti i giorni con oggetti comuni che utilizziamo per svariati atti e motivi. Partendo dal presupposto che gli oggetti hanno una loro collocazione nel tempo e nello spazio di ogni persona, la sua tesi è che ogni oggetto esprime, spiegandolo nei diversi capitoli, un vissuto che è proprio dell'oggetto e del possessore di tale oggetto. Essi, secondo Connor, riescono ogni giorno a lusingarci, a piacerci, a farsi odiare, ad affascinarci, a renderci docili e ad ammaliarci.

Il testo, snello e veloce, possiede la peculiarità di incuriosire il lettore che attende, capitolo dopo capitolo, la storia e l'utilizzo dell'oggetto successivo. Strutturato in capitoli che possono essere letti in sequenza oppure saltando da capitolo/oggetto a capitolo/oggetto, Steven Connor è il nostro anfitrión alla ricerca interiore delle nostre storie sugli oggetti che utilizziamo quotidianamente facendoci passare dalla lettura alla memoria.

Il percorso letterario si "snoda", per utilizzare un verbo derivato da un oggetto protagonista del capitolo nove del testo, per diversi "filì" (capitolo diciotto) intellettuali. Gli oggetti vengono presentati sotto diverse "chiavi" (capitolo otto): etimologico, storico religioso, antropologico, linguistico, storico e filosofico. Le "carte" (capitolo quattro) giocate dall'autore sono quelle dell'approfondimento scientifico e della divulgazione. Senza mai tediarci il lettore, o rendere troppo difficile il discorso, Steven Connor entra nella psicologia degli oggetti che sono, in realtà, una proiezione di antiche consuetudini, riti, modi di dire, stili di vita e regole non scritte degli esseri umani che li maneggiano e, quindi, della loro psicologia.

Steven Connor svuota il contenuto delle sue tasche e dei suoi cassettetti permettendo a noi di comprendere il diverso utilizzo di un oggetto e il forte legame, quasi intimo, che ognuno di noi ha con quello che ha conservato o che porta con sé. L'autore mette in completa relazione dimensioni come tempo e spazio e categorie come la memoria. Gli oggetti hanno un "potere", reificano simboli e portano ad associare, nella nostra mente, idee, luoghi ed eventi del nostro vissuto.

Finito di leggerlo, almeno a me è capitato, comincerete a guardare gli oggetti che si usano giorno per giorno con una luce nuova. Con più rispetto, conoscendo anche l'utilizzo nelle altre culture; con dignità, comprendendo tutti i passaggi che hanno portato alla costruzione oppure all'invenzione di tale oggetto; con benevolenza perché quello che emerge, alla fine, è che gli oggetti sono transitori, come la vita umana.

Mario Pesce¹

¹ **Mario Pesce – breve nota biografica.** Antropologo culturale e visivo, è dottore di ricerca in Servizio sociale. I suoi campi di interesse riguardano l'antropologia visuale, l'antropologia religiosa, l'antropologia delle migrazioni in campo urbano e l'antropologia delle società complesse.

RECENSIONE

David Le Breton, *Esperienze del dolore. Fra distruzione e rinascita*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, pp. 264, E. 25,00.

In filosofia spesso si è affrontato il tema del dolore, tuttavia non sempre la riflessione è partita da un'analisi rigorosa della sua natura e del suo senso, che non può che essere condotta con l'ausilio di una molteplicità di saperi e di strumenti di indagine, anche non filosofici. Quando si affronta filosoficamente un tema, occorre esercitare uno sguardo e un'intenzionalità peculiari, con mezzi e metodi tipici della ricerca filosofica; tuttavia vi sono temi e problemi multidimensionali, che richiedono, per essere indagati in modo esauriente, una molteplicità e una varietà di approcci disciplinari. Il filosofo sarebbe superficiale se si facesse domande su questioni la cui natura si può definire solo con l'aiuto degli scienziati (antropologi, neurofisiologi, psicologi-clinici, medici, sociologi). Il filosofo può svolgere il suo ruolo importante quando si avventura nei meandri del labirinto dell'esperienza umana del dolore, nella dimensione individuale e collettiva a partire dai dati della realtà. In questo testo Le Breton affronta un'avventura rischiosa e difficile esaminando una vasta gamma di testi letterari, filosofici, medici, biologici, antropologici per riflettere sul dolore.

Molti hanno un'immagine romantica o disperata del dolore, senza chiedersi quasi mai quale fenomeno esso sia nella sua profondità e globalità. Il dolore fa paura, lo si tiene lontano assolutizzandolo come "esperienza limite" e difficilmente diventa oggetto di analisi e di studio, anche perché non esiste un "dolore oggettivo". Il dolore "non conosce prova capace di rivelarlo se non quella fornita da chi lo prova". (p. XX) e non ha un'emanazione organica corrispondente a una quantità precisa di sofferenza: la percezione che se ne ha dipende dal contesto e dal significato attribuito all'esperienza. (p. 73). La sofferenza che colpisce la persona, infatti, non viene dal corpo o dai meccanismi fisiologici bensì, in misura molto maggiore, dal significato che si attribuisce all'esperienza (p. 244). Le Breton rivolge la sua attenzione, al di là delle alterazioni somatiche e fisiologiche, alle emozioni, alle percezioni, ai pensieri determinati dal dolore nella persona che lo soffre. Il dolore è avvertito dall'individuo nella sua interezza, con tutto lo spessore della storia personale, e interrompe il flusso dell'esistenza nella sua globalità. La sofferenza è la risonanza intima di un dolore, la sua misura soggettiva, dipendente dal significato che l'individuo gli attribuisce. Proprio valorizzando questo aspetto, alcuni lo usano all'interno di un progetto di trasformazione di sé per addestrarsi, per conoscere i propri confini, per una ricerca di spiritualità. Infatti il dolore trasforma le persone in "altro da sé", le spinge in esperienze limite che necessariamente le cambiano.

L'autore ci ricorda che il rischio di affrontare il problema del dolore attraverso una visione "dualistica" della persona, scissa in corpo e anima, conduce a valutare il dolore come sofferenza psichica o come risultato di una lesione organica. In questo contesto il corpo è ridotto a biologia e sottratto al contesto di significato che la condizione umana gli attribuisce. (p. 91). Mentre la verità delle cose è che il dolore fisico e quello psichico si integrano a vicenda, fanno tutt'uno. Il medico che riduce il corpo a fisiologia e a biologia può tendere a considerare la sofferenza psichica come qualcosa che non lo riguarda come professionista.

Ma allora la domanda inevitabile è: qual è la relazione tra il dolore e la sofferenza personale, visto che il dolore non sempre è la traduzione matematica di una lesione? La risposta di Le Breton è: il dolore è significato. La sofferenza è percepita secondo una griglia interpretativa appartenente a ciascun individuo; non è la registrazione di un dato fisiologico, ma

un'interpretazione, la traduzione sul registro dell'interiorità di un'alterazione penosa di sé (p. 50). Persino la resistenza o la vulnerabilità al dolore sono in relazione al valore ad esso attribuito dal soggetto nella "cultura di appartenenza."

Buona parte del libro è dedicata ad una profonda, puntuale e raffinata analisi del vissuto in persone che patiscono il dolore in condizioni e in contesti differenti. Come vive il paziente, vittima del dolore, se stesso, il suo rapporto col mondo e la relazione con gli altri, il tempo e lo spazio? Quali complessi, contraddittori e ambivalenti sensazioni si articolano nei meandri del suo animo?

L'autore analizza, facendo riferimento a una gran mole di ricerche empiriche, i cosiddetti "dolori ribelli", aspecifici ma cronici, che di solito sono diagnosticati e curati con molta difficoltà. Di solito, in questi casi il dolore impoverisce il rapporto con il mondo e chiude l'orizzonte delle persone. A proposito di questi pazienti Le Breton conduce analisi molto acute sul processo di trasformazione del dolore fisico in sofferenza. Vi sono situazioni in cui il dolore paralizza l'attività del pensiero o l'esercizio della vita, distrugge la fiducia in sé e negli altri, strappa il corpo alla coscienza di sé, decostruisce la rete di senso che mantiene l'esistenza, provoca "emorragia di senso" e "mutamenti catastrofici" che costringono a vivere in un territorio limite, quasi "extra umano", in cui trascinare nella rovina tutto ciò che appartiene all'esistenza. Il dolore provoca un grande guasto nel linguaggio, rendendo l'individuo incapace spesso di dare parola a ciò che si prova, estraneo quindi alla partecipazione alla comunità umana. Si riesce a parlare del dolore solo quando esso si fa più lieve e di solito solo prendendo in prestito le parole dalla semantica della tortura (stritolare, pugnalarlo, bruciare, ecc.). Soffrire è, come sottolinea Ricoeur, un attacco alla funzione del racconto (p. 63). È per questo che riprendere la parola è la prima funzione per ripristinare la propria esistenza perché solo attraverso di essa si può restituire un significato sociale alla sofferenza.

Le Breton rende conto in modo dettagliato delle possibili strategie per controllare o per ridurre il dolore. La capacità di contenimento del paziente da parte dei propri cari e del personale che lo ha in cura, il lavoro, nel caso i pazienti possano farlo, la religione, aiutano molto il paziente a sopportare il dolore e dargli un senso. È tremendamente importante soprattutto poter attribuire un'origine al dolore attraverso la diagnosi, per dare un senso alla sofferenza personale e poter gestire il dolore. Una diagnosi consente al paziente di cominciare ad organizzare la sofferenza, di inserirla in una storia che ha come esito la guarigione.

Poiché il dolore restituisce tutti alla vulnerabilità e al mistero della vita è importante la dimensione sociale della sua gestione, in famiglia, nella comunità di appartenenza, nel gruppo di amici. Nella tradizione vi sono innumerevoli esempi di una gestione sociale del dolore e della sofferenza. Secondo Le Breton oggi il dolore è divenuto un fatto privato, non è più iscritto in una rappresentazione comune, capace di attribuirvi un significato che vada al di là del singolo e si attende qualsiasi sollievo solo dai medici. Ciò riduce le possibili strategie efficaci di lotta alla sofferenza.

Le Breton fa analisi ampie e interessanti sul senso del dolore nella gestione di relazioni difficili col mondo e con le persone. Il dolore può funzionare come difesa da dolori più grandi e come resistenza alle avversità; può costituire l'esercizio di forme di controllo e di potere sulla realtà. Il dolore svolge un'importante funzione nelle esperienze iniziatiche all'interno di varie culture. Molto interessante, infatti, risulta l'analisi della funzione del dolore nelle esperienze di estasi e di trance, nelle cerimonie di iniziazione e di passaggio in alcune tribù primitive. A questo proposito Le Breton ci offre una riflessione molto acuta sulle cause del "primitivismo moderno". La rivalutazione presso le nuove generazioni di forme di esperienza di dolore è finalizzata a favorire una presa di contatto con la vita, ad esplorare se stessi, ad accedere ad una forma nuova di spiritualità. Tatuaggi, marchi corporei, piercing, "forme procurate di dolore", costituiscono uno dei modi per riprendere il controllo su se stessi e sulla propria esistenza, mu-

tare il proprio atteggiamento nei confronti della vita, conseguire una rinascita, una purificazione, mutando pelle, sfidando i confini del tollerabile, procurandosi ferite, (p. 172 segg.).

Il libro di Le Breton, in conclusione, è un lavoro al confine tra molte discipline e possiede il pregio di coniugare i diversi approcci di conoscenza per configurare un'immagine approfondita e completa della questione complessa del dolore. Il volume di Le Breton costituisce un utilissimo strumento per capire le tante e diverse dimensioni del dolore e della sofferenza, per riflettere filosoficamente sul significato che assumono per noi e sulle strategie da usare per inserire il dolore in una vita degna di essere vissuta.

Mario De Pasquale

REPERTORIO (articolo ALICE GIULIANI, Percorso di estetica. Note sul progetto-laboratorio “E per voi che cos’è la bellezza?”)

[1] La bellezza è armonia

i *Hermes di Prassitele*

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b6/Hermes di Prassitele, at Olimpia, frontend.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b6/Hermes_di_Prassitele_at_Olimpia_frontend.jpg)

ii *Venere di Milo* [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9c/MG-Paris-Aphrodite of Milos.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9c/MG-Paris-Aphrodite_of_Milos.jpg)

iii *Il Doriforo di Policeto*

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/2c/Doryphoros MAN Napoli Inv6011.jpg/512px-Doryphoros MAN Napoli Inv6011.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/2c/Doryphoros_MAN_Napoli_Inv6011.jpg/512px-Doryphoros_MAN_Napoli_Inv6011.jpg) e il relativo rapporto aureo <https://unartemaestra.files.wordpress.com/2013/04/policeto-doriforo-musei-vatvani-rapporto-aureo.jpg>

iv *“La metà perfetta: le simmetrie di Julian Wolkenstein”*

http://www.repubblica.it/persone/2011/03/19/foto/ritratti_simmetrici-13833726/1/

v *Il Discobolo*

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/93/Discobolus in National Roman Museum Palazzo Massimo alle Terme.JPG](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/93/Discobolus_in_National_Roman_Museum_Palazzo_Massimo_alle_Terme.JPG)

vi Le due statue di *Kleobis e Biton*

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/66/Ac.kleobisandbiton.jpg>

vii Per approfondire il concetto di kalokagathia:

[http://www.treccani.it/scuola/lezioni/scienze umane e sociali/bellezza e arte_1_kalokagathia.html](http://www.treccani.it/scuola/lezioni/scienze_umane_e_sociali/bellezza_e_arte_1_kalokagathia.html)

[2] La bellezza è perfezione

A La sezione aurea e le sue ricorrenze ambito artistico e matematico:

<http://www.liceoberchet.gov.it/ricerche/sezioneaurea/presentaz.htm>

B Un video suggestivo sulla presenza della sezione aurea in natura

<https://www.youtube.com/watch?v=33vjSaNVM0U&feature=related>

C Il nuoto sincronizzato alle Olimpiadi del 2004:

<https://www.youtube.com/watch?v=WDi8J4g-pUk>; la coreografia di Nureyev del celebre ‘pas de quatre’ del balletto “*Il Lago dei Cigni*” <https://www.youtube.com/watch?v=jSTia7AmWDI>

[3]

A *La Transverberazione di santa Teresa d’Avila* di Gian Lorenzo Bernini

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2f/Rom%2C Santa Maria della Vittoria%2C Die Verz%C3%BCckung der Heiligen Theresa %28Bernini%29.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2f/Rom%2C_Santa_Maria_della_Vittoria%2C_Die_Verz%C3%BCckung_der_Heiligen_Theresa_%28Bernini%29.jpg)

B Il soffitto della Chiesa Sant’Ignazio di Loyola a Roma, affrescato da Andrea Pozzo

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/84/Andrea Pozzo - Apoteose de Santo Inacio.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/84/Andrea_Pozzo_-_Apoteose_de_Santo_Inacio.jpg)

La Chiesa della Certosa di San Martino a Napoli

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e3/Capela do mosteiro S. Martino %283838909007%29.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e3/Capela_do_mosteiro_S._Martino_%283838909007%29.jpg) La biblioteca dall’Abbazia benedettina di Admont

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dd/Austria - Admont Abbey Library - 1185.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dd/Austria_-_Admont_Abbey_Library_-_1185.jpg))

^C La Galleria degli Specchi del Palazzo di Versailles
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f1/Chateau_Versailles_Galerie_des_Glace_s.jpg; una cappella del Palazzo
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/37/Versailles_Chapel_-_July_2006_edit.jpg; un breve video di presentazione di Versailles che ne esalta il lusso e l'aspetto spettacolare <https://www.youtube.com/watch?v=Q9RDGR5hijQ>

Il sontuoso Palazzo di Schönbrunn a Vienna
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7f/Sch%C3%B6nbrunn%2C_Viede%C5%88%2C_Rak%C3%BAsko.jpg

Per un esempio italiano: il teatro della Reggia di Caserta
http://www.settemuse.it/viaggi_italia_campania/CE_caserta_citta/caserta_008_teatro_reggia.jpg

[4]

^A *Snow Storm* e *Calais Pier* di William Turner:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joseph_Mallord_William_Turner_-_Snow_Storm_-_Steam-Boat_off_a_Harbour's_Mouth_-_WGA23178.jpg
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e2/Joseph_Mallord_William_Turner_024.jpg

Der Wanderer über dem Nebelmeer di Caspar David Friedrich
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Caspar_David_Friedrich_-_Wanderer_above_the_sea_of_fog.jpg

^B *L'infinito* di Giacomo Leopardi letto da Giorgio Albertazzi
<https://www.youtube.com/watch?v=BLmhOx6luCw>

^C Una scena di *The Tree of Life* <https://www.youtube.com/watch?v=9EEIeH7ymwA> e una tratta da *Into the Wild* <https://www.youtube.com/watch?v=Z-bjtEO0xN8>: si noti la differenza, tra l'aspetto surreale e in qualche misura spaventoso e misterioso suscitato dalla grandiosità della prima visione e quello invece esaltante e liberatorio della seconda.

[5] [6]

^A "Scrat e la ghianda" – una scena tratta da *Ice Age 2*
<https://www.youtube.com/watch?v=mrmoE6KBD8I>

^B Invito a proporre una citazione letteraria in cui si descrive un luogo o un oggetto significativo per l'autore o il personaggio in questione. Tra i tanti esempi possibili in cui i ragazzi si possono riconoscere, uno che ho incontrato di recente è la descrizione della soffitta nel libro di Adelle Waldman, *Love affairs* (pp. 59-60) in cui si valorizza l'apparente squallore di una stanza 'vissuta' a discapito dell'eleganza 'plasticosa' delle altre abitazioni.

[7]

^A Esempi di valori femminili e relative icone: fertilità nella *Nascita di Venere* di Botticelli
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/47/La_nascita_di_Venere_%28Botticelli%29.jpg?uselang=it; eleganza dell'icona Grace Kelly
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3e/Grace_Kelly_1955.jpg; indipendenza e anticonformismo: Twiggy e la minigonna http://media.soundsblog.it/t/twi/twiggy_01.jpg
<http://images.vanityfair.it/gallery/1868/Mid/9f18ecf8-0862-44f1-8a86-1c201362d9d6..jpg>
Un video che, secondo la tecnica del *morphing*, mostra le diverse sembianze delle icone cinematografiche maschili e femminili attraverso il tempo
<https://www.youtube.com/watch?v=fRdzkSP9ewY>;

<https://www.youtube.com/watch?v=vEc4YWICeXk> (Negli ultimi tempi sono stati pubblicati online molti altri filmati che rendono evidenti queste trasformazioni nella moda)

^B “La ragazza che vuole essere Barbie”

<http://www.repubblica.it/images/2012/04/23/122834862-c870c449-c0c8-4fdd-b127-357c8969a02e.jpg>

[8]

^A La scena del riconoscimento di Peter Pan in *Hook* di Steven Spielberg (“*There you are, Peter!*”) <https://www.youtube.com/watch?v=6s8ZEFUSYA>

[9]

^{xxii} Ad esempio: una foto della tour Eiffel di Parigi

http://commons.wikimedia.org/wiki/Tour_Eiffel#/media/File:Eiffel_trocadero_i.jpg ; una immagine della sua copia a Las Vegas

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2c/Las_Vegas_Paris_Eiffel_lights.jpg?uselang=it ; l'immagine della sua versione ‘ridotta’ in un souvenir

http://commons.wikimedia.org/wiki/Tour_Eiffel#/media/File:Eiffel_Tower_Keychain.jpg

[10]

^{xxiii} Articoli da proporre alla riflessione delle classi superiori:

Sergio Givone: “*Creatività e coraggio di osare: soltanto così riscopriremo il bello*”

<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/08/13/givone-creativita-coraggio-di-osare-soltanto-cosi.html>

“*Il rimpianto di Greenway: Venaria era meglio prima*”

<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2007/06/18/il-rimpianto-di-greenway-venaria-era-meglio.html>

^{xxiv} L’Hotel Fuenti di Vietri sul Mare, un esempio di abusivismo e deturpazione del paesaggio

per cui fu coniato il termine ‘ecomostro’ http://it.wikipedia.org/wiki/Hotel_Fuenti

http://1.bp.blogspot.com/_gU8TOkockqs/T1bkLWOnM0I/AAAAAAAAAYY/zm1H3g_3Ct0/s1600/duomo-writing.jpg

I muri imbrattati del Battistero di Firenze accanto al cartello di divieto a scrivere sulla parete

<http://operaduomo.firenze.it/media/W1siZiIsIjIwMTMvMDgvMDkvMThfMjlfMDRfNDk0X3Jlc3RhdXJvX2VtZXJnZW56YV9iYXR0aXN0ZXJvLmpwZyJdLFsicCIlnRodW1iliwMzA0eCJdXQ/restauro-emergenza-battistero.jpg>

^{xxv} Un possibile riferimento storico alla relazione tra ‘corruzione’ e cancellazione della bellezza: il sacco di Palermo e la vicenda di Villa Deliella

http://www.wikimafia.it/wiki/index.php?title=File:Villa_deliella_palermo.jpg

<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2009/10/16/le-ruspe-villa-deliella-il-liberty-fini.html>

Degrado, consapevolezza e rinascita a Scampia, Napoli:

http://espresso.repubblica.it/polopoly_fs/1.41994.1379600668!/httpImage/image.jpg_gen/derivatives/articolo_648/image.jpg;

http://napoli.repubblica.it/cronaca/2015/04/23/news/il_futurooltre_le_vele_e_a_scampia_la_scuola_migliore_per_trovare_lavoro_-112644056/ (ma si possono scegliere esempi vicini alla realtà vissuta direttamente dagli studenti, evitando gli stereotipi).

^{xxvi} Il video della puntata “Futebol de Rua” del programma “Il Testimone”

<http://ondemand.mtv.it/serie-tv/il-testimone/s03/il-testimone-s03e09>

^{xxvii} Un breve video di presentazione per comprendere il senso del progetto “El Sistema”
https://www.youtube.com/watch?v=276oR_tEmbs; avendo prima citato l’esempio di Scampia,
può essere interessante citare il confronto con il progetto napoletano “Laboratorio Mina”:
http://video.sky.it/cinema/il-meglio-di-cinema/gomorra_la_serie_i_corti_del_laboratorio_mina/v197033.vid

“Mi sapresti dire cos’è il bello?”
Platone, *Ippia Maggiore*, 286c-304e (sintesi)

Socrate : Ora Ippia, rispondi in forma breve a una questione. Recentemente, ottimo amico mio, mentre scorrendo criticavo alcune cose in quanto brutte, e altre invece lodavo come belle, un tale mi ha messo in grave dubbio, chiedendomi, addirittura con insolenza : “ma come fai, Socrate, a sapere quali cose sono belle e quali brutte? In realtà mi sapresti dire cosa è il bello?” Ed io, per la mia inettitudine, rimasi tutto confuso e non seppi rispondergli a modo. Ecco perché ora, dico, sei giunto proprio al momento giusto. Insegnami dunque cosa sia il bello in quanto bello. Imparerò, allora, facilmente, e nessuno potrà più confutare quello che dico.

Ippia : Nessuno, assolutamente! Proprio roba da nulla e assai limitata sarebbe se no la mia professione... La domanda non è gran cosa, ed io sono in grado di insegnarti a rispondere a domande ben più complesse, sì da sfidare chiunque ti voglia contraddire.

Socrate : Come parli bene! Su via, allora! Io cercherò di interrogarti sulla questione del bello facendo finta, per quanto mi è possibile di esser quel tale. [si schiarisce la voce] “Non è forse vero che i giusti sono giusti perché operano secondo giustizia?”

Ippia : Certo: rispondo, appunto, che i giusti sono giusti per la loro giustizia.

Socrate : “Anche i sapienti, allora, sono sapienti per la sapienza, e tutto ciò che è buono è buono perché è conforme al bene?”

Ippia : Come no!

Socrate : “Così, anche tutte le cose belle non sono forse belle per il bello?”

Ippia : Sì, per il bello.

Socrate : “E allora dimmi, forestiero, cosa è questo bello?”

Ippia : Ma chi ponga una domanda simile, Socrate, cos’altro vuole sapere se non ‘cosa sia bello’?

Socrate: Ippia mio caro, rifletti un po’: quel tale ti chiede non ‘cosa è *bello*’ ma ‘che cosa è *il bello*’.

Ippia : Capisco, mio caro, e io gli risponderò che cosa è il bello, così non sarò più confutato. Ecco, Socrate, il bello sappilo bene, se debbo dire la verità, è una bella fanciulla.

Socrate : Bella risposta Ippia. Voglio dirti comunque quello ch’egli dirà.

Ippia : Parla.

Socrate : “Quanto sei caro, Socrate!” Esclamerà. “Non dovremo dire che anche una cavalla è cosa bella, se è bella?”

Ippia : Vero, Socrate!

Socrate : Poi, ne sono quasi sicuro, a riprova del suo modo di fare, quel tale dirà : “Ottimo, Socrate, e una bella pentola? Non è una cosa bella?”

Ippia : Ma, Socrate, penso che debba essere così! Anche un tale utensile sarà bello se di bella fattura, solo che non è degno di essere giudicato come cosa bella a confronto di una cavalla, di una fanciulla, di tutte le altre cose veramente belle. La più bella delle pentole è brutta a confronto del genere ‘fanciulle’.

Socrate : E saremo d’accordo, Ippia, nel sostenere che anche la fanciulla più bella è brutta al confronto con il genere delle dee?

Ippia : E chi potrebbe negarlo, Socrate?

Socrate : Ma allora amico mio, ti sembra ancora che il bello, ciò per cui tutte le cose assumono ornamento e appaiono belle qualora si accompagni loro, possa essere una fanciulla?

Ippia : Ma Socrate, se è questo che cerca, è facilissimo rispondergli! Costui cerca ciò per cui tutte le altre cose assumono ornamento e appaiono belle: se gli risponderai che questo bello di cui chiede altro non è che l'oro, lui rimarrà confuso e non cercherà più di contraddirti.

Socrate. Eh no! ottimo amico mio, non solo non accetterà una simile risposta ma prendendomi in giro dirà: "Oh uomo dai discorsi fumosi, credi forse che Fidìa, che forgiava le sue statue non con l'oro ma con l'avorio, sia stato un cattivo artefice?"

Ippia: E io certamente risponderei: niente affatto! Diremo che Fidìa fece quel che doveva fare, perché anche l'avorio è bello.

Socrate: Ma forse allora anche un'altra pietra può essere bella?

Ippia: Sì certo, quando sia una pietra appropriata: quello che conviene e si addice a una certa cosa, questo è appunto ciò che la rende bella.

Socrate : Ecco Ippia! Vedi un po' se proprio tale appropriatezza non sia per caso il bello!

Ippia : Senza dubbio sì, Socrate! Secondo me il conveniente, il conforme è ciò che fa apparire belli gli oggetti. Se, per esempio, uno si mette abiti e calzari che si adattano bene alla sua figura, anche se è un tipo ridicolo, apparirà più bello.

Socrate : Ma allora, se il conveniente fa apparire gli oggetti più belli di quello che sono in realtà, esso sarebbe una specie d'inganno rispetto al bello e non quello che andiamo cercando, Ippia... Sì perché noi andiamo cercando ciò per cui tutte le cose sono belle. Il conveniente non può essere il bello, poiché esso fa apparire le cose più belle di quello che sono, se dobbiamo seguire il tuo ragionamento, e non le fa apparire quali sono realmente. Ecco, invece, quel che dobbiamo sforzarci di definire: che cosa sia il "quid", il "qualcosa" che le fa essere belle.

Ippia : Ma certo, Socrate! non è mica difficile trovarlo! Sono convinto che, riflettendo un po' tra me e me, poi te lo saprei dire con esattezza.

Socrate : Su dunque, in nome degli dèi, trovalo in mia presenza, o, se vuoi cercalo con me, come abbiamo fatto finora. Se lo troviamo sarà bellissima cosa!

E adesso vedi un po' se ti sembra che questo sia il bello : io affermo che il bello, in via ipotetica, sia l'utile. E lo sostengo riflettendo su questo: noi diciamo 'belli' gli occhi capaci di vedere e utili a questo scopo. E così diciamo bello anche il corpo rispetto alla corsa o alla lotta e belli tutti gli strumenti che si usano in musica e nelle altre arti, e belle, se vuoi, anche le istituzioni e le leggi; tutte queste cose, in generale, le chiamiamo belle per la stessa ragione: tenendo sott'occhio quale sia la natura di ciascuna, se appunto è utile, per il suo scopo, quindi se funziona, la diciamo bella, mentre quella che sotto tutti gli aspetti è inutile la diciamo brutta. È dunque corretto dire che bello è soprattutto l'utile e che la capacità di operare è una bella cosa, mentre l'incapacità è una cosa brutta?

Ippia : Perfettamente corretto. Socrate.

Socrate : Piano, compagno mio caro! Ho paura di quello che stiamo dicendo. Quando questa capacità e questa utilità servono a realizzare il male, le dobbiamo dire belle, o tutto meno che belle?

Ippia : Secondo me tutt'altro che belle, Socrate !

Socrate : Ma allora Ippia potere e utilità non sono dunque per noi, a quanto sembra , il bello!

Ippia : A meno che il suo potere non sia la capacità di fare il bene e sia utile a raggiungere tale scopo.

Socrate : Ecco! Il bello è l'utile e la possibilità di fare qualcosa di buono. I bei corpi, le belle istituzioni, la sapienza, tutto quello di cui sopra parlavamo, sono cose belle perché giovano.

Ippia: Evidentemente.

Socrate : E allora Ippia, sembra che, per noi, ciò che giova sia il bello.

Ippia : Senza dubbio Socrate.

Socrate : Ma ciò che giova è appunto ciò che fa del bene.

Ippia : Proprio così.

Socrate : Possiamo dire dunque che il bello è causa del bene e il bene è il prodotto del bello?

Ippia : Certo!

Socrate : Per Zeus, ottimo amico mio, ma allora il bello non è il bene, né il bene è bello! Ti sembra possibile dopo quello che abbiamo sostenuto?

Ippia : Ma insomma, Socrate, cosa credi che sia tutta codesta roba? Solo ciance, quisquiglie, frantumi di ragionamenti sono! No! Quel che è bello e di gran valore è riuscire a pronunciare un buono e bel discorso in tribunale, in Consiglio, davanti a qualsiasi autorità e, riusciti a persuadere, venir via riportando in premio la propria salvezza. A questo bisogna dedicarsi e lasciar stare codeste tue sottigliezze, se non vuoi passare per un folle.

Socrate : Caro Ippia, beato te che sai quali sono le occupazioni degne di un uomo e , che, come dici, le pratichi alla perfezione! Io invece oscillo sempre in un perpetuo dubbio: come puoi giudicare, se un discorso è fatto bene o male, se buona o cattiva è una certa azione, se ignori in che consiste il bello? Ma forse è fatale ch'io debba sopportare tutto questo: è possibile anzi che ne tragga giovamento... Sì , caro Ippia, credo di aver ricavato già un certo utile dalla conversazione di entrambi: credo di avere compreso il significato del proverbio "difficili sono le cose belle"!

Il mito del carro alato – L'anima, la bellezza, l'amore

Platone, *Fedro*, 249c-252b (sintesi)

Bisogna infatti che l'uomo comprenda in funzione di quella che viene chiamata Idea, procedendo da una molteplicità di sensazioni ad una unità colta con il pensiero. E questa è una reminiscenza di quelle cose che un tempo la nostra anima ha visto quando procedeva al seguito di un dio e guardava dall'alto le cose che diciamo che sono essere, alzando la testa verso quello che è veramente essere. Perciò, giustamente, solo l'anima del filosofo mette le ali. Infatti con il ricordo, nella misura in cui gli è possibile, egli è sempre in rapporto con quelle realtà, in relazione con le quali anche un dio è divino. Un uomo che si serva di tali reminiscenze in modo corretto, in quanto è sempre iniziato a misteri perfetti, diventa, lui solo, veramente perfetto. Però, in quanto si allontana dalle occupazioni umane e si rivolge al divino, viene accusato dai più di essere fuori di senno. Ma sfugge ai più che egli, invece, è invasato da un dio. [La sua è quella follia per la quale] qualcuno, vedendo la bellezza di quaggiù e ricordandosi di quella vera, mette le ali e così alato arde dal desiderio di levarsi in volo, ma non riuscendovi, guarda verso l'alto come un uccello senza curarsi di quanto avviene quaggiù e guadagnandosi in tal modo l'accusa di essere pazzo. [...] chi ama i belli, partecipe di questa mania, viene chiamato innamorato. Come si è detto, infatti, ogni anima umana, per sua natura, ha contemplato [le Idee] [...] Ma ricordarsi di quegli esseri partendo dalla realtà terrena non è facile per nessuna delle anime [...]. Restano poche anime che ne conservino un sufficiente ricordo; queste quando scorgono qualcosa che assomiglia a ciò che stava lassù, ne restano colpite e non sono più padrone di se stesse. Ma non capiscono ciò che provano, perché non ne hanno una chiara percezione.

Ora della giustizia, della temperanza e di tutte le altre virtù che sono preziose per le anime non c'è nessuna luce nelle cose terrene, ma in pochi a fatica, avvicinandosi alle immagini di quelle virtù mediante organi imperfetti, riescono a contemplare il genere di ciò che vi è stato rappresentato.

La bellezza invece era splendida a vedersi a quel tempo, quando [...] si contemplava il beato spettacolo che essa offriva alla vista [...]. Perfette, semplici, immutabili e beate erano le visioni a cui eravamo iniziati e che contemplavamo in una luce pura [...] Solo la bellezza [tra le idee] ha

avuto questa sorte, di essere evidentissima e amabilissima. Chi [...] ha a lungo contemplato le visioni passate, quando vede un bel volto di aspetto divino, che imita bene la bellezza, o un bel corpo [...] lo guarda e lo onora come un dio e, se non temesse di apparire completamente folle, offrirebbe sacrifici all'amato come a una statua sacra o a un dio. Alla vista di quello, un cambiamento e un calore insolito si impadroniscono di lui. Egli, infatti, ricevuto l'effluvio della bellezza attraverso gli occhi, si riscalda e [...] Per effetto di questo calore, si sciolgono le parti circostanti al germoglio che, indurite e chiuse da tempo, impedivano [alle ali] di crescere. La stessa sofferenza che prova chi sta mettendo i denti nel momento in cui questi spuntano, cioè prurito e irritazione alle gengive, prova anche l'anima di chi comincia a mettere le ali. [...] Così i germogli, rimasti chiusi all'interno insieme al flusso d'amore, pulsando come tutte le parti che palpitano, pungono ciascuno il proprio passaggio; di conseguenza l'anima, tutta pungolata da ogni parte, smania e soffre, ma nuovamente, ricordandosi dell'amato, si allieta.

Questa passione gli uomini la chiamano eros, ma quando sentirai come la chiamano gli dei, probabilmente riderai per via della stranezza del suo nome.

Alcuni [...] citano traendoli da quelli apocrifi due versi rivolti a Eros, il secondo dei quali è davvero temerario [...]: «I mortali lo chiamano Eros alato / gli immortali invece Pteros / perché costringe a mettere le ali».

Discorso di Diotima

Platone, *Simposio*, 201d-212c (sintesi)

Chi intende muoversi [alla volta della Bellezza] [...] deve arrivare a capire che la bellezza che si trova in un corpo qualunque è identica a quella che si trova in un altro e che, se deve seguire il bello che è in ogni aspetto, sarebbe grande stoltezza non comprendere che una sola, e la stessa, è la bellezza che si trova in tutti i corpi.

Quando abbia ben capito questo, deve divenire amante di tutti i corpi belli, e attenuare lo slancio eccessivo verso uno solo, quasi disprezzandolo e giudicandolo poca cosa; dopo di questo deve ritenere che la bellezza insita nelle anime è da tenere in maggior conto di quella che è nei corpi, tanto che, se uno nell'anima è ben appropriato, anche se ha poco fiore, ne sia contento e lo ami e lo curi [...] perché sia trascinato a considerare di nuovo il bello che è nei modi di comportarsi della vita e nelle leggi[...]. Dopo ai modi di comportarsi nella vita occorre condurlo alle conoscenze, perché ne intenda la bellezza [...]

Chi dunque venga guidato fino a questo livello nelle vicende d'amore vedendo l'un dopo l'altro e direttamente gli aspetti del bello [...] all'improvviso scorgerà una bellezza stupenda per la qualità, quella appunto [...] a causa della quale avvennero tutte le fatiche di prima; innanzitutto bellezza che sempre esiste, che non nasce e non muore, che non cresce e non declina[...] Questo è il giusto procedere sulle cose d'amore o esservi guidati da un altro, cominciando dalle bellezze che si trovano qua, e in nome della bellezza in sé salire, come ci si servisse di gradini, da uno a due, e da due a tutti i corpi belli, e dai corpi belli ai bei modi di comportamento, e dai modi di comportamento ai begli apprendimenti, e dagli apprendimenti giungere a quell'apprendimento estremo, che altro non è se non l'apprendimento di quella bellezza, e concludere conoscendo cosa è quella bellezza in sé [di cui tutte le cose belle partecipano].

Questo è il punto della vita, caro Socrate", diceva l'ospite di Mantinea, "se mai ve n'è qualcun altro che deve essere vissuto dall'uomo, proprio quando egli contempla la bellezza in sé.

[...] E cosa pensi mai", continuava, "che accadrebbe a uno se vedesse la bellezza in sé, genuina, pura, [...] la bellezza divina, nel suo unico aspetto? Pensi che fosse una vita da nulla quella di un uomo che la fissasse con lo sguardo e la contemplasse con quello con cui si deve contem-

plare, e con essa avesse convivenza senza fine? O non pensi piuttosto che soltanto lì, guardando la bellezza per quello in cui si lascia vedere, gli avvenga di generare [...] la vera virtù, perché è il vero che egli tocca; e generando vera virtù e nutrendola, potrà accadergli di essere caro agli dèi, e [...] potrà toccare a lui di essere immortale?”.