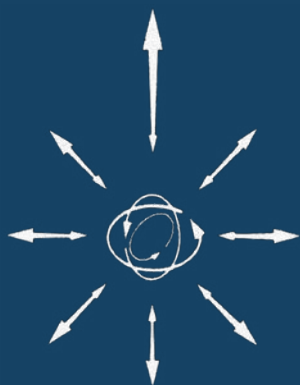


anno VI
11.2024

Cum-Scientia

Unità nel dialogo



Morlacchi Editore U.P.

CUM-SCIENTIA

Unità nel dialogo

La rivista, in versione rinnovata, intende rilanciare la centralità della *coscienza*, valorizzandone l'*atto*, ossia quel sapere che accompagna, condizionandolo, ogni suo contenuto e che è il medesimo per ciascun soggetto. Le differenze costituiscono i punti di vista, mentre l'intenzione di verità si esprime nel *dialogo*, il quale, rivelando il limite di ogni opinione, consente di pervenire a quell'*unità* che emerge oltre le differenze stesse. La nuova veste e la collocazione *open access* consentono di configurare una *agorà* aperta al contributo di quegli studiosi che si propongono di fare argine alle concezioni riduzionistiche e materialistiche di fatto dominanti nella cultura contemporanea. Alla rigidità di queste intendiamo opporre l'*apertura* che è propria del dialogo, il quale consente di oltrepassare il limite della *doxa*, sospinto verso l'*episteme* proprio dalla luce della coscienza.



Il numero è disponibile in Open Access e acquistabile nella versione cartacea sul sito internet www.riviste.morlacchilibri.com e nei principali canali di distribuzione libraria.

Copyright © 2024 by Morlacchi Editore, Piazza Morlacchi 7/9, Perugia.

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata.

Finito di stampare nel mese di maggio 2024 presso la tipografia Logo spa, Borgoricco (PD).

Testata regolarmente registrata presso il Tribunale di Spoleto al n. 2/2018 del 23 settembre 2018.

CUM-SCIENTIA

Unità nel dialogo

Rivista semestrale di filosofia teoretica

anno VI, 11.2024 (semestrale)

Morlacchi Editore U.P.

ISSN 2612-4629

ISBN/EAN (print) 978-88-9392-520-4

Direttore editoriale

Aldo Stella

Coordinamento editoriale

Dario Alparone; Claudio Amicantonio; Alessandro Balbo; Marco Berlanda; Tiziano Cantalupi; Marco Cavaioni; Paolo De Bernardi; Mirko Dolfi; Tullio Fabbri; Manuela Fantinelli; Francesco Gagliardi; Giancarlo Ianulardo; Michele Lo Piccolo; Antonio Lombardi; Fabrizio Luciano; Angelo Matteucci; Maurizio Morini; Alessandro Negrini; Patrisha Nezam; Carlo Palermo; Carlo Piccioli; Maria Assunta Pierotti; Mario Ravaglia†; Piergiorgio Sensi; Aldo Stella; Nicolò Tarquini; Giuseppe Vacca; Arturo Verna; Gianni Zen.

Comitato scientifico

Evandro Agazzi (Universidad Panamericana); Antonio Allegra (Università degli Stranieri di Perugia); Andreas Arndt (Humboldt-Universität zu Berlin); Giampaolo Azzoni (Università di Pavia); Marco Bastianelli (Università di Perugia); Francesco Bellino (Università di Bari); Enrico Berti† (Università di Padova); Paolo Guido Bettineschi (Università di Messina); Adone Brandalise (Università di Padova); Stephen Brock (Pontificia Università della Santa Croce); Francesco Federico Calemi (Università di Perugia); Mattia Cardenas (Università Ca' Foscari, Venezia); Ricardo F. Crespo (IAE Business School Buenos Aires); Nicoletta Cusano (Università degli Studi Internazionali di Roma); Riccardo Fanciullacci (Università di Bergamo); Juan F. Frank (Universidad Austral, Buenos Aires); Nicoletta Ghigi (Università di Perugia); Paul Gilbert (Pontificia Università Gregoriana); Giulio Goggi (Studium Generale Marcianum Venezia); Jesús Huerta de Soto (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid); Luca Illetterati (Università di Padova); Guido Imaguire (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Carlo Lottieri (Università di Verona); Eric Mack (Tulane University); John Maloney (University of Exeter); Massimiliano Marianelli (Università di Perugia); Deirdre N. McCloskey (University of Illinois, Chicago); Domènec Melé (Universidad de Navarra, IESE Business School); Marcello Mustè (Università La Sapienza, Roma); Marie-Cécile Nagouas Guérin (Université de Bordeaux); Antonio-Maria Nunziante (Università di Padova); Mario Olivieri (Università per Stranieri di Perugia); Giangiorgio Pasqualotto (Università di Padova); Roberto Perini (Università di Perugia); Francesco Saccardi (Università Ca' Foscari, Venezia); Carlo Scilironi (Università di Padova); Roger Scruton† (University of Buckingham); Davide Spanio (Università Ca' Foscari, Venezia); Jean-Marc Trigeaud (Université de Bordeaux);

Sophie-Hélène Trigeaud (Université de Strasbourg); Carmelo Vigna (Università Ca' Foscari, Venezia); Mark D. White (College of Staten Island, The City University of New York); Gabriel Zanotti (Universidad Austral, Buenos Aires).

Direttore responsabile

Andrea Gerli

Le proposte di pubblicazione, i contributi da pubblicare, libri da recensire vanno inviati ai seguenti indirizzi:

Aldo Stella, aldo.stella@unistrapg.it

Giancarlo Ianulardo, g.ianulardo@exeter.ac.uk

Piergiorgio Sensi, redazione@cum-scientia.it

Libri a stampa, riviste e materiale cartaceo da recensire vanno inviati:

Piergiorgio Sensi

Via Francesco di Giorgio, 4

06122, Perugia (PG)

INDICE

SAGGI

- Del maestro ministro, o dell'insigne insegnante. Prolegomeni a una filosofia dell'insegnare** 8
PIERGIORGIO SENSI

ANNOTAZIONE TEORETICO-CRITICA

- Riflessioni sull'idea della fine del mondo, sul tragico e sulla ragione pratica nella filosofia di Kant** 46
MICHELE LO PICCOLO

ANALISI D'OPERA

- Mattia Cardenas, *La filosofia come attualità della storia. Sul concetto di storia della filosofia nell'Italia del Novecento*** 68
ALDO STELLA

SAGGI

Del maestro ministro, o dell'insigne insegnante. Prolegomeni a una filosofia dell'insegnare

PIERGIORGIO SENSI

Istituto Internazionale di Ricerche Filosofiche

piergioorgio.sensi@gmail.com

DOI: 10.57610/cs.v7i11.365

Abstract: The essay intends to investigate some characteristics that structure the εἶδος of teaching, such as the relationship between the people involved (teacher-pedagogue/student) and the knowledge (disciplines, objects of study), the learning of mastery, the search for truth, the need to transcend oneself.

Keywords: teach, mastery learning, relationship, truth, knowledge.

Riassunto: Il saggio intende indagare alcune caratteristiche che strutturano lo εἶδος dell'insegnare, quali la relazione tra le persone coinvolte (docente/discente) e il sapere (le discipline, gli oggetti di studio), l'apprendimento della maestria, la ricerca della verità, la necessità del trascendersi.

Parole chiave: insegnare, apprendere la maestria, relazione, verità, sapere.

“La boria di chi si presume già dotto è la più sicura insegna dell'ignoranza inintelligente”
(G. Gentile, *Sommario di Pedagogia*, p. 145)

1. Si parva licet

“Questi prolegomeni non sono fatti per essere usati da scolari-apprendisti (*Lehrlinge*), ma per essere usati da futuri maestri (*sondern für künftige Lehrer*)¹.” Queste, com'è noto, sono le prime parole della *Prefazione ai Prolegomeni ad ogni futura metafisica che vorrà presentarsi come scienza*, di I. Kant. Queste parole, per quarant'anni, ho citato all'inizio di ogni anno scolastico (o anche – negli ultimi anni – accademico), nella mia presentazione a ogni nuova classe di studenti che mi veniva affidata².

1. I. Kant, *Prolegomena*, la traduzione è mia.

2. Dal 1984 ho cominciato a insegnare Filosofia e Storia nei Licei. Dal 2001 al 2022 ho svolto attività di supervisore di tirocinio presso la SSIS (Scuola di Specializzazione per Insegnanti della

Queste parole continuano a scandire la mia riflessione sull'attività dell'insegnare – e dell'insegnare filosofia – anche quando, nell'anno del mio collocamento in quiescenza, “la filosofia tinge il suo grigio su grigio, allora è diventata vecchia una figura della vita (*ist eine Gestalt des Lebens alt geworden*), e con grigio su grigio non è possibile ringiovanirla, ma solo conoscerla”³.

Non voglio scomodare altre autorità filosofiche per ribadire che il senso (di una figura) della vita si scorge quando tale (figura della) vita è diventata “vecchia”, prossima allo svanire, e non è possibile empiricamente “ringiovanirla”; ché i processi di invecchiamento e (impossibile) ringiovanimento appartengono solo alla dimensione empirica, esistenziale, dell'insegnante (ove vale una sorta di irreversibilità); mentre l'essenziale dell'insegnare, in quanto essenziale, non è toccato dallo scorrere del tempo, dall'alternarsi delle stagioni e dal succedersi delle classi di studenti.

L'essenziale dell'insegnare – se anche ciò che è essenziale (*Wesen*, in tedesco) non viene più considerato oggettivamente esistente alla maniera delle idee platoniche – può venire considerato husserlianamente come lo εἶδος della docenza⁴, ossia il “senso” dell'attività dell'insegnare, ciò che sotto-stà alle varie determinazioni storico-culturali all'interno delle quali l'attività si è collocata e si colloca e che ne determinano le variazioni. Ma, alla maniera musicale, le variazioni sono variazioni sul tema: se il linguaggio ha una sua sapienza, mantenere costante un nome per indicare un'attività sta ad indicare che tale attività, al di sotto delle variazioni, mantiene tratti comuni identificanti.

Tale “tema”, tale εἶδος della docenza (e dell'insegnare in particolar modo filosofia), è appunto l'indicare la via⁵ e un avviare alla ricerca, sperimentando

Scuola secondaria) e presso i due cicli di TFA (Tirocinio formativo attivo) attivati dall'Università di Perugia; in questa stessa Università ho tenuto per cinque anni l'insegnamento di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche.

3. Per citare un'altra famosa *Prefazione*, quella hegeliana ai *Lineamenti di filosofia del diritto* del 1820, p. 65. Queste parole precedono immediatamente la famosa immagine della filosofia come notola di Minerva.

4. In questo concordo con P. Bertolini. Si veda il suo *L'esistere pedagogico*, p. 342: l'analisi del rapporto discente-docente, struttura portante di quell'istituzione educativa che è la scuola, può/deve essere indagato (come ogni altra struttura esplicitamente pedagogica) “partendo dal riconoscimento dell'affermato ineluttabile rapporto attivo soggetto/oggetto” e trovando la propria “giustificazione epistemologica nella capacità di far emergere delle *direzioni di senso* o delle *intenzionalità originarie* in quanto appartenenti alla struttura stessa della specifica esperienza costituente il proprio campo di indagine. Direzioni di senso che, pur potendosi considerare universali in quanto originarie, non possono mai essere considerate come definitivamente date o come un che di immutabile o di sovrastorico”. Proprio per quanto affermato in chiusura della citazione, sarebbe stato preferibile non usare l'aggettivo “originario”, bensì originante. Sulle difficoltà logiche di affermare come originaria una struttura non mi addentro, qui, ma rimando ai molti lavori di A. Stella, da ultimo *Riflessioni teoretiche*, pp. 71-85.

5. Ritengo dominante e più teoreticamente giustificabile la derivazione etimologica di insegnare da

e facendone sperimentare il piacere e la fatica, nella progressiva acquisizione della consapevolezza che “ne vale la pena”⁶.

Questa direzione di senso (per come l’ho compresa, e per come mi accingo ad argomentarla alla luce di una consapevolezza crepuscolare) ha cominciato a farsi chiara a me grazie soprattutto ad alcuni maestri che mi hanno indicato la strada, negli anni della mia formazione “canonica”⁷; tale senso, già da allora individuato⁸, è stato poi accuratamente custodito e coltivato, articolato e sviluppato in tutto il resto della mia attività.

in-segnare, ossia lasciare un segno orientante, dove lo “in” indica uno stato in luogo contraddistinto da un “crocevia”, da uno snodo, da una “a-poria”, ossia da qualcosa che rende incerta la prosecuzione del cammino. Chi, come la De Conciliis (in *Che cosa significa insegnare?*) fa valere l’altro etimo, interpretando il luogo indicato dallo “in” come la mente del discente, credo che faccia una forzatura (o che comunque dia dell’attività dell’insegnare una interpretazione molto più “poietica”, produttiva e, perciò, esposta a rischi di “disciplinamento”, “condizionamento sociale”, “governamentalità”, sicuramente non estranei alla costruzione storica della scuola statale all’interno degli stati moderni, ma non escludenti altre possibilità). Scrive De Conciliis “Insegnare vuol dire, alla lettera, imprimere nella mente, fare un segno (*signum*) dentro qualcuno, avviare un processo attraverso un linguaggio che scrive, incide l’interiorità psichica e così facendo non solo la apre, ma la crea. L’insegnamento produce soggettività” (p. 10). Sostenere che l’insegnamento sia attività che “incide” (e dunque ferisce), altera, addirittura “crea l’interiorità psichica e produce soggettività” rischia da un lato la sopravvalutazione del ruolo dell’insegnante, ma rischia soprattutto dall’altro di mancare di rispetto alla peculiare individualità del discente e, dunque, per eterogenesi dei fini, di legittimarne le manipolazioni. Se, come prosegue la De Conciliis, “l’essenza nascosta se non rimossa dell’insegnamento, il suo *Wesen*, come già-stato, passato che non passa, è anzi la forma più radicale di biopolitica ereditata dal pastorato cristiano: una tecnologia di governo esercitata sul gregge dei piccoli viventi” (p. 15), un eventuale insegnamento che “insegni a non obbedire” non sarebbe affatto liberante, ma diversamente (parimenti) manipolante. Se anche è vero, come avverte D. Demetrio in un penetrante e provocatorio saggio sulla “manipolazione didattica”, che “le metafore pedagogiche contengono tutte – nelle loro più lontane origini – la tentazione onnipotente del lasciare impronte ben visibili sull’altro” (*La manipolazione.*, in P. Bertolini, *Sulla Didattica*, p. 16.), è altrettanto vero che l’intenzione operante nell’insegnare, riportata alla sua struttura precategoriale, è intenzione di verità e di liberazione, non manipolazione asservente.

6. Quel “gusto” che giustifica la derivazione di sapere da *sapio*, aver sapore. Il sapiente è anche un degustatore (mentre l’insipiente è anche insipido, sciocco). Quel piacere della scoperta che giustifica la *pena* connessa ad ogni attività costretta a superare la resistenza di ciò che gli sta di contro (*l’objectum*), a vincere l’ansia data dalla difficoltà a procedere determinata dal problema.

7. Queste riflessioni vogliono, perciò, essere anche un ringraziamento e un atto di omaggio a tutti coloro che, con me “apprendista”, si sono comportati come voleva Kant, ossia trattandomi da futuro maestro (per alcuni è un ringraziamento postumo, tra questi un posto particolare spetta a Giovanni Romano Bacchin). Tutti loro mi sono cari: “E chi ha veramente appreso, non dimenticherà mai il maestro: e lo conserverà sempre nell’anima, e ne udrà sempre la voce”, per usare le parole di G. Gentile nel suo *Sommario di pedagogia* (1912), p. 140.

8. In parte, l’ambito teorico in cui si inserisce questa riflessione lo avevo già delineato in un saggio del 1989, *Azione, attività, atto*.

2. Dell'insegnare, ossia il ministero dell'ammaestrare

Insegnare è rendere maestro chi apprende.

La magistralità del docente si risolve nell'autonoma magistralità assunta dal (l'ex) discente: “*Man vergilt einem Lehrer schlecht, wenn man immer nur der Schüler bleibt*”; Si ripaga male un maestro, se si rimane sempre scolari”, ammoniva già Nietzsche, per bocca di Zarathustra⁹.

È necessario, però, riabilitare il significato primario del verbo “ammaestrare”, sottraendolo all'interpretazione decettiva che ha fatto diventare prevalente il significato secondario, ossia quello che sta ad indicare l'addestramento di animali, soprattutto al fine di far apprendere loro comportamenti antropizzati da esibire in pubblico¹⁰.

Ammaestrare, nel suo significato più proprio, è rendere maestro, ossia “padrone dell'arte” (e dunque non bisogno di tutela, non “minore”, non servo), colui che ci è stato affidato e che noi (docenti) affianchiamo nella nostra attività propria¹¹.

L'insegnare è un'attività (eminentemente *relazionale*) che non si rivolge tanto a “discepoli” da istruire e mantenere nello stato di subalternità rispetto al “maestro”, quanto a persone da rendere pienamente autonome nel padroneggiare quella “disciplina” – classicamente bisognerebbe dire quella τέχνη, quella *ars* – che ci è stata affidata, per insegnarla: ogni autentico insegnamento è un “insegnamento per la maestria”¹².

Il mestiere di insegnante è autenticamente un servizio (*ministerium*) volto all'emancipazione dei discepoli, e dunque – come ogni attività finalizzata alla piena realizzazione di altri esseri umani – rientra a pieno nella articolazione delle istituzioni *etiche*¹³ (anche nel senso hegeliano del termine) e,

9. F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, p. 101.

10. Il significato secondario è diventato prevalente là dove l'insegnamento è stato concepito come allenamento-addestramento meccanico di risposte a stimoli, più o meno integrati da rinforzi. Non c'è bisogno di indicare più esplicitamente nefaste correnti psico-pedagogiche, drasticamente e inintelligentemente riduzioniste, ma la mente va alle varie “macchine” per insegnare e loro derivati.

11. Se pedagogo è colui che accompagna o guida il fanciullo (παῖς) in formazione, l'attività propria di entrambi è lo “andare verso”, verso la verità. Dunque, il *pedagogue* (termine che nell'inglese colto si usa anche al posto di *teacher*) e il fanciullo sono ambedue “viandanti” sulla via della ricerca della verità; ecco perché dico “nostra” attività propria.

12. La giustamente famosa teorizzazione del *Mastery learning*, l'apprendimento della maestria, fatta da B. Bloom e da J. Carrol, non a caso individua una delle (se non la principale) finalità di tale pratica didattica nell'aumento progressivo dell'autonomia dello studente; si vedano i due saggi di B. Bloom: *Affective consequences of school achievement*, e *Mastery learning*, editi nel volume di autori vari, a cura di J. Block, *Mastery learning: theory and practice*.

13. Una precisazione, dapprima etimologica e poi storico-filosofica, si impone. Se etimologicamente “servizio” (*servitium*) è l'opera del servo (schiavo o sottomesso), ceduta o prestata a un padrone

così come ogni altra “istituzione etica”, a cominciare dalla famiglia, trova il proprio compimento e la propria dissoluzione nella emancipazione come soggetto autonomo del “minore”, del fanciullo, del “soggetto debole”, una volta aiutato ad innalzarsi, dall’immediatezza naturale che ne connota la debolezza, “zur Selbständigkeit und freien Personlichkeit”¹⁴, all’autonomia e alla personalità libera.

Insegnare, ossia ammaestrare, è emancipare, autonomizzare, liberare. Si insegna a persone libere, ad essere veramente libere¹⁵.

dietro condizione storica di schiavitù o pattuito compenso, ministero (*ministerium*) è termine più legato al mestiere, alla professione (e la professione è praticata da persone libere), ed indica l'*officium*, il *dovere* di servire di un funzionario all’interno di una struttura o istituzione (pubblica); trapassa nel lessico giuridico-politico dello stato moderno dal lessico ecclesiastico, dove, non a caso, i ministri del culto erano tenuti ad *officiare* i riti: l’insieme delle preghiere giornaliere obbligatorie (chiamato “Liturgia delle ore”) si articola in “uffici”, ossia in sequenze di preghiere da recitare ciascuna a determinate ore della giornata. L'*officium* del sacerdote – non a caso chiamato anche “ministro del culto” – non è fatto dietro compenso, bensì è culto, tributo di onore e venerazione per la divinità; e dunque è un atto dovuto al Sommo bene. Nella laicizzazione-statalizzazione del *ministerium*, il ministro si pone al servizio dell’istituzione, ossia di ciò che eticamente pretende di rappresentare il bene comune. Il primo significato di servizio è quello prevalente nella hegeliana figura della “Autonomia e non autonomia dell’autocoscienza. Signoria e servitù”, nella *Fenomenologia dello Spirito*, ma già lì si chiarisce che si effettua un servizio in tanto in quanto si tiene a freno gli appetiti in vista di altro: il lavoro come servizio è appetito tenuto a freno (“*Die Arbeit ist gehemmte Begierde*”), godimento dilazionato, perché il godimento immediato “annienta la cosa” e impedisce il darle forma. Solo in quanto “appetito tenuto a freno” il lavoro diventa servizio di *formazione* (ossia di riduzione dell’alterità apparente della cosa rispetto al soggetto, di umanizzazione del mondo). Cfr. G.W.F. Hegel, *Phänomenologie*, pp. 145-154. Se nello scontro tra due autocoscienze per l’affermazione di sé il movente del “freno” dell’appetito sembra essere solo la paura di morire, nelle istituzioni autenticamente “etiche”, invece, il tenere a freno l’appetito e l’attività del formare sono ormai chiaramente da ascrivere alla chiara consapevolezza (filosofica ed etica) della necessità di universalizzare l’azione in vista dell’emancipazione dell’altro soggetto esplicitamente riconosciuto come tale: “l’etico è la libertà, la volontà essente in sé e per sé in quanto oggettività” di cui sono “momenti” le potenze etiche che governano la vita degli individui, e che ne costituiscono la “essenza” (*Wesen*), ed è per questo che l’individuo le sente come “doveri”. Se davanti alla “soggettività indeterminata, ossia alla libertà astratta” il dovere può apparire come limitazione (*Beschränkung*), è invece nel “dovere” che l’individuo ha la sua autentica liberazione (*Befreiung*), sia dalla dipendenza dal mero impulso naturale, “sia dalla depressione (*Gedrückttheit*)” in cui si trova in quanto individuo particolare rispetto al dover essere. Cfr. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, cit., §§ 145-149, pp. 295 e ss. Ritengo che in ciò Hegel segua la massima spinoziana racchiusa nell’ultima proposizione dell’*Etica* (p. V, prop. 52): “La virtù non è il premio della virtù, ma la virtù stessa; e noi non godiamo di essa perché reprimiamo le nostre voglie ma, di contro, possiamo reprimere le voglie perché godiamo di essa”. (cito dalla mia traduzione, p. 303). Che questa dimensione “etica” contrasti con la concezione dominante (anch’essa riduzionista) che fa dell’uomo un semplice essere appetente ed egotico è palese.

14. G.W.F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, cit., p. 324.

15. Come mostrerò in seguito, l’istruzione può essere fornita – invece – anche a soggetti destinati a rimanere subordinati. Va notato, però, che sempre di “libertà condizionata” si parla. L’insegnamento e l’educazione sono attività poste in essere in contesti condizionati; la libertà è pertanto, ideale regolativo: “la libertà non è un fatto, ma una meta, il fine a cui tende l’educazione”; S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, 1, p. 51.

3. Precisioni etimologiche e concettuali su docente e discente

Chi ammaestra è docente, l'ammaestrando è discente.

Mette conto da subito fare un piccolo approfondimento etimologico. Docente è sostantivo costruito sul participio presente (ossia indicante l'agente) del verbo latino *doceo*, il quale condivide con il greco διδάσκω la radice indoeuropea *de(i)k*, dalla quale derivano i verbi dell'indicare, dell'insegnare, del dire; l'insegnante sarebbe allora qualcuno che indica dicendo. È molto interessante notare, inoltre, che in latino il verbo *docere* viene costruito per lo più con l'accusativo della persona cui si insegna e l'ablativo¹⁶ della cosa insegnata (talvolta preceduto dal *de*): *docere aliquem (de) aliqua re*; ciò sta a significare che i latini¹⁷ intendevano l'insegnare come un rendere maestro qualcuno intorno a qualche argomento, a qualche contenuto di sapere. L'azione ricade direttamente e prioritariamente su colui che viene informato, istruito e indirettamente sul contenuto "materico", disciplinare, dell'insegnamento.

Questo è ulteriormente rafforzato dall'etimo di *discente*: il latino *disco* risale alla medesima radice indoeuropea di *doceo*; ciò sta ad indicare che i verbi sono correlativi, non si dà l'uno senza l'altro; *disco*, però, si costruisce con l'accusativo della cosa e l'ablativo di colui (o di ciò) da cui si apprende: *disco aliquid ab/ex aliquo*. Là dove l'azione dell'insegnare investe prioritariamente il discente, l'azione dell'imparare investe prioritariamente la cosa da apprendere. Ciò starebbe a significare che ciò su cui si esercita l'ammaestramento è il contenuto di sapere o l'abilità desiderata dal discente che, pertanto, chiede a qualcuno che ritiene esperto di "ammaestrarlo" su ciò.

La cosa insegnata è il terzo vertice della relazione, di quello che io amo chiamare il "triangolo etico" dell'insegnare. Come mostrerò, ma come già da questo scavo etimologico si può intuire, le identità di docente e discente sono correlative e mediate dalla "cosa".

Per quel che riguarda la "cosa" del mio insegnare, a me è stato dato in sorte di poter insegnare quella "scienza" che, per eccellenza, fu definita la scienza degli uomini liberi¹⁸, e ciò che rende veramente liberi è la verità¹⁹; ciò mi ha permesso

16. Come per il corrispondente greco, a volte viene costruito con il doppio accusativo, sia della persona cui si insegna sia della cosa insegnata. L'italiano "insegnare" si costruisce invece con l'accusativo della cosa insegnata (es. insegnare filosofia) e il complemento di termine per indicare colui al quale viene impartito l'insegnamento (es. agli alunni).

17. Anche il greco διδάσκω si costruisce con il doppio accusativo.

18. Platone, *Sofista*, 253 d.

19. Cfr. Gv, 8, 32. Non essere liberi è essere "cattivi", ossia "prigionieri" dell'errore e, in quanto cattivi, ossia prigionieri, anche "viziati" (da *vitare*, deviare, schivare, evitare; ossia avere una tendenza difettosa – o una costrizione, anche fisica – che induce ad allontanarsi dalla retta via) e ciò è di impedimento al mantenere la strada giusta.

di praticare più da vicino l'insegnare nel suo significato radicale, eidetico: ogni autentico insegnamento è un avviare sulla via della (ricerca della) verità.

4. Wege, also Werke. *Formazione e istruzione*

Parafrasando motti heideggeriani, l'opera propria dell'insegnante è quella di essere un *Weg-Marke*, un segnavia, un indicatore (di strade). Perché la conquista del sapere non può non essere messa in atto che dal cercante. Nessuno può sostituirsi.

Il docente, che sa di essere solo segnavia, sa che se il discente non si dispone a fare da solo la strada il suo insegnare è inutile. Il segnavia non corre rischi da delirio di onnipotenza.

La chiave di volta dell'apprendimento (così come di ogni processo essenziale al vivente) è l'assimilazione. L'apprendere non è solo un appropriarsi, un afferrare e un trattenere presso di sé (come direbbe l'etimo tedesco di *Begriff*), bensì è assimilare, per (ac)crescere e trans-formare la propria identità.

Perciò, nel rapporto di insegnamento-apprendimento non si incrementano soltanto il bagaglio culturale o la serie delle abilità cognitive e operative del soggetto che apprende. Tale implementazione e tale incremento avvengono sempre, perché ogni autentico insegnamento è anche "istruzione", è anche ampliamento delle informazioni. Ma non è solo questo.

Il processo di autentica istruzione è un processo di trans-formazione²⁰. Ciò che entra in gioco è la capacità di realizzazione di sé del soggetto in formazione²¹.

20. Non è un caso se lo studente che apprende solo memorizzando e che restituisce solo ciò che ha memorizzato, "senza particolare apporto critico" o di intelligenza, viene nel gergo studentesco chiamato "secchione". Il contenitore definito "secchione" riceve di tutto, passivamente. Sulle metafore del lavoro dell'insegnante che non dovrebbe riempire teste (o secchi), ma ben formarle e accendere fuochi di passione per la ricerca del sapere, da Plutarco, a Rousseau, a Gentile, a Bodei o a Morin ecc. si riempirebbero pagine di citazioni. Meriterà un approfondimento più esteso la derivazione etimologica comune (*sapio*) di sapere e sapore. Il secchio difficilmente apprezza il sapore di ciò che contiene!

21. Pur in un'epoca segnata da una certa idolatria delle scienze "dure", che ha portato quasi tutti i dipartimenti universitari a inserire (al plurale) il sostantivo "scienze" nella propria denominazione, considero un segno di profonda consapevolezza aver mantenuto il sostantivo "formazione" (nella forma del complemento di specificazione del gruppo di scienze insegnate) nei corsi di laurea che preparano educatori e futuri insegnanti. Considero un segno di profonda consapevolezza (e anche speranza) il fatto che l'enciclopedia Treccani online, definisca ancora così la voce "*paideia*": "termine greco, il cui significato originario equivaleva a 'educazione' e che assunse poi il valore di 'formazione umana' per arrivare infine a indicare il contenuto di detta formazione, la cultura nel senso più elevato e personale. P. è perciò non tanto la pedagogia come mezzo per un traguardo formativo, quanto piuttosto il *fine stesso* dell'educazione, l'*ideale* di perfezione morale, culturale e di civiltà cui l'uomo deve *tendere*", corsivi miei. Resta ancora fondamentale il rimando alla grande trattazione fatta da W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*. Considero, invece, una debolezza e una parziale

Non mi addentro in un'analisi e in una ricostruzione storico-culturale dell'attuale privilegiamento del termine "istruzione" (almeno nella definizione del ministero che si occupa di ciò). Mi limito solo a sottolineare due cose: a. ha ragione sicuramente S. Hessen quando afferma che "la storia dell'educazione riflette nel suo complesso la storia della cultura"²²; b. istruire ha significato proprio di descrizione/prescrizione delle procedure (eminentemente meccaniche) che devono essere seguite per produrre determinati effetti. L'istruzione è finalizzata a rendere abili (di qui la enfattizzazione delle abilità della più recente teorizzazione didattica), a rendere "destri", ad addestrare. Si può anche istruire (costruire) senza formare; si può istruire anche senza costruire relazioni personali significative tra chi istruisce e chi apprende; mentre non si può insegnare senza costruire relazioni personali significative²³. Ora, resta da domandarsi se sia veramente efficace un'istruzione sganciata dalla formazione. Ogni processo di istruzione – anche quando non vuole ammetterlo – è necessariamente un processo educativo, e il processo educativo è un processo di formazione (o di de-formazione) del discente.

Nella "essenza" dell'insegnare, come in ogni autentico educare, si mantiene l'eco del carattere "maieutico" di queste attività: educare, ossia *e-ducere*, trarre fuori ciò che il soggetto ha già in sé come inclinazione e come potenzialità²⁴.

Si badi, se il soggetto *prima facie* attivo in quella "azione che forma (formazione)" è il docente, e il discepolo, il discente, è apparentemente passivo (*subiectum*, ossia sotto-posto all'agire del docente), in realtà è questi e non quello il vero e proprio attore principale del processo stesso. Il docente è un deuteragonista. Ma l'apparenza ha una sua ragione, una sua fondatezza.

Chi ha chiara l'idea di quale deve essere il compimento del processo di formazione, chi ha chiaro il fine, chiara la meta, è il docente, che appunto la "insegna", la indica al discepolo. Ma il discepolo si dispone a seguire le indicazioni

rinuncia al compito più alto e autentico dell'educare e dell'insegnare il privilegiare soltanto il termine "istruzione" nel titolo del ministero che cura la "formazione pubblica" dei cittadini.

22. S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, cit. p. 27. Non sarebbe fatica sprecata quella che mostra le ragioni culturali del prevalere dell'idea di istruire su quella di formare (e di educare), ma qui eccede.

23. Da un lato, sono "istruzioni" anche gli astrusi disegni che dovrebbero presiedere al montaggio di mobili di una nota ditta svedese; dall'altro è tema ormai pedagogicamente acquisito che senza relazioni umane significative non si dà apprendimento stabile ed efficace. Cfr. Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*.

24. Scontati sono sia il rimando alla maieutica socratica sia la precisazione che solo l'*e-ducere* può essere autenticamente orientante, in quanto liberante e non deformante. Con buona pace della De Conciliis, (*Che cosa significa insegnare?*, p. 20), che invita ad uscire dalla "retorica della maieutica", disincantatamente e spregiudicatamente, per "volgersi alla produzione disciplinare e alla governamentalità biopolitica non solo del bambino o dell'adolescente, ma dell'uomo tout court" (ossia ad accettare solo il carattere manipolatorio dell'insegnare-educare).

e a compiere *autonomamente* il percorso indicato in quanto “sente” che quella è la “sua” strada, la strada che porta alla realizzazione di sé²⁵. Che il discepolo si disponga a seguire le indicazioni sta a dire che la strada indicata deve essere

25. Ha ragione Recalcati (M. Recalcati, *L'ora di lezione*, p. 42) quando afferma che “il sapere è l'effetto di un percorso che ogni soggetto è tenuto a compiere in proprio, senza che esista, a garantirlo, un tracciato definito a priori... il sentiero si fa nel movimento di chi lo percorre perché non esiste prima di esso”. La “trans-formazione” operata dall'insegnante è fondamentalmente quella che consiste nel “mettere in movimento” l'allievo verso la verità del proprio desiderio. Non è un semplice gioco “dialettico” affermare che la verità del desiderio è desiderio di verità, altrimenti il desiderio scade a impulso, pulsione, brama. Non è un semplice gioco dialettico sostenere che, nell'etimo della parola italiana, desiderio rimanda a una ulteriorità che eccede l'orizzonte terreno in cui si colloca il desiderante, per indicare la volta celeste, dove sono fissate le stelle, che – anticamente - segnavano sia il limite della visibilità empirica sia il fondamento della capacità di orientamento e di misurazione della conoscenza del reale. Non è un caso che il verbo greco che indica l'apprendere (ed è alla radice dei termini che indicano sia colui che apprende – *μαθητής* – sia ciò che può essere appreso – *μάθημα*) sia *μανθάνω*; si può apprendere ciò che si lascia rapportare misurare con precisione. Nella radice della parola “cosmo”, che a partire a quanto sembra dai pitagorici verrà utilizzata per indicare l'universo nella sua versione apparente, misurabile e apprendibile, risuona l'ordine che consente la misurazione; è il movimento ordinato e ricorrente degli astri che permette la misurazione anche dei movimenti più disordinati che compaiono al di sotto del cielo delle stelle fisse (le stagioni terrestri sono determinate da solstizi ed equinozi). In questo mi permetto di invertire l'ordine segnato dal titolo del famosissimo libro di A. Koyré: non dal mondo del pressappoco all'universo della precisione, bensì l'inverso: dall'universo della precisione al mondo del pressappoco. Nei Greci era chiarissimo che il desiderio di conoscenza non potesse non mirare al principio primo e innegabile del tutto (all'*ἀρχή*), e che tale principio fondasse la conoscenza anche del mondo subordinato. Che il desiderio di conoscenza sia desiderio di conoscenza incontrovertibilmente vera e che strutturi ogni soggetto capace di conoscenza – ossia che tutti gli uomini tendano a sapere, e a sapere veramente – è non solo iper-ripetuta citazione aristotelica, ma è anche la chiave di comprensione dell'autenticità del desiderio di realizzazione di sé e di formazione che presiede allo sviluppo umano e cognitivo dei discendenti. Mentre lo *ad-petere* dell'appetito è un rivolgersi mirato a qualcosa (*sc.* qualcosa di determinato) capace di soddisfare una mancanza avvertita e connotata, il *de-siderare* che risuona nel desiderio si correla al vagheggiare e al vagare, ossia alla oscura consapevolezza che il reale oggetto di ciò a cui si aspira sembra essere qualcosa che ecceda la determinazione. Non è questo il luogo per approfondire il rapporto di priorità fenomenologica tra il desiderare e l'appetire. Vale in prima approssimazione il detto di Tommaso d'Aquino “*quod est primum in intentione, est ultimum in executione*” (*Quodlibet* VIII, q. 1, a. 2, ad arg.). Rimando a successivi interventi l'analisi e l'approfondimento del ruolo della “motivazione” del discente come chiave di volta dell'efficacia del processo di apprendimento. È chiaro che tutte quelle teorie pedagogiche che – a partire da Rousseau, ma soprattutto a partire dalla corrente dell'attivismo pedagogico – hanno indagato il ruolo decisivo della conoscenza dei “bisogni”, degli interessi, del soggetto in formazione per rendere efficaci le pratiche di insegnamento-apprendimento, si sono mosse all'interno dell'ambito qui appena delineato. Certo, l'identificazione di tali bisogni e di tali interessi rispondeva all'idea generale di uomo che ciascuno dei protagonisti di quella corrente aveva. Minimo comun denominatore di tutti gli esponenti ascrivibili all'attivismo pedagogico, però, è quello di individuare il bisogno educativo fondamentale nella piena realizzazione di sé, nella completa realizzazione della forma “umana” da parte del discente, dell'educando. Non si obietti che, in tempi di nichilismo e di liquidità di ogni concezione culturale, parlare di “forma umana” è retaggio di un lessico meta-fisico, platonico, da abbandonare definitivamente. Questa sì che è pessima “solidificazione”, inconsapevolmente “metafisica”, nel peggior significato attribuibile alla parola: quello di ideologia, intesa come falsa coscienza.

percorsa, in prima persona, dal discepolo stesso. L'efficacia dell'apprendimento non può essere attestata da altro che dalla conseguita autonomia e maestria.

Se ciascuno è chiamato a trovare la "propria" via di accesso al sapere, l'indicazione del docente è un'indicazione orientante soprattutto perché indica (anche storicamente) gli *Holzwege*²⁶, i sentieri tentati che si sono rivelati inefficaci, "svianti" in quanto hanno mostrato di non portare da nessuna parte.

In questo senso l'insegnante è strettamente legato alla pedagogia dell'errore, e perciò è anche un "facilitatore di apprendimenti": l'insegnante è colui che ti permette di trovare (con più facilità²⁷) la strada giusta, soprattutto perché "segna le vie" dimostratesi errate²⁸. La magistralità del docente consiste essenzialmente in questo: la capacità (riconosciuta) di indicare vie. E di far percepire che nel corso della storia (anche della propria) molte grandi menti hanno inaugurato nuovi paradigmi di spiegazione del mondo dopo essersi accorti di aver seguito "*Holzwege*", sentieri che non portavano da nessuna parte, strade sbagliate. La consapevolezza della "necessità" epistemologica dell'errore, prima ancora della teorizzazione popperiana del cosiddetto falsificazionismo, è radicata

26. Sempre per utilizzare parafrasi heideggeriane.

27. Qui prende il suo senso autentico l'espressione tanto cara a molta pedagogia, secondo la quale l'insegnante è un "facilitatore d'apprendimento". Il senso autentico non è quello della figura profetica che, secondo il detto di Isaia (40, 8), colma ogni valle, abbassa ogni monte e trasforma in piano ogni terreno scosceso, per far camminare speditamente il Messia che deve arrivare; l'insegnante indica la via da attraversare per giungere al vero, ma non la priva delle sue asperità. Indica la via e cerca di trasmettere la gioia dell'attraversamento, quello che permette di dire – una volta giunti alla fine – "ne valeva la pena". L'espressione "ne vale la pena" non va assunta come semplice *τόπος* linguistico. Essa esprime il carattere "faticoso", penoso per l'appunto, che ogni opera e ogni agire implicano, sorgendo essi sempre da un "problema", da un qualcosa di gettato innanzi, che rende ostico il prosiegua del cammino (come indica l'etimo greco: *πρόβλημα*, ovvero sporgenza, inciampo, impedimento, ostacolo; dal verbo *προβάλλω*, gettato innanzi; non è difficile costruire il parallelo con il latino *ob-iectum*). Il facilitatore, pertanto, non elimina l'ostacolo, indica la via (e la tecnica, l'arte) per superarlo (agevolmente). Facilitatore è colui che rende fattibile il tragitto. Il facilitatore, in altre parole, è un aiuto nella soluzione di problemi. L'azione facilitatrice dell'insegnante nella scuola della società liquida e della crisi di senso dell'educare è coloritamente descritta da De Sario come la capacità di agire "dentro il casino" delle classi e dei rapporti complessi con gli alunni, tramite i metodi di capacità negativa, nonché l'incoraggiamento a maneggiare le emozioni, proprie e dei ragazzi. Cfr. De Sario, Fedi, *L'insegnante facilitatore*.

28. La dimostrazione eminentemente filosofica – in epoca classica – era non a caso lo *ἐλεγχος*, ossia la confutazione; per restare nella metafora della via: l'indicazione di come e perché certe "vie" scelte da altri si dimostrano fallaci. Non è un caso se una delle più prestigiose riviste internazionali di Studi sul pensiero antico (attiva da più di quarant'anni) si chiama per l'appunto *Elenchos*. Con la sua magistrale icasticità, G.R. Bacchin così ne chiariva il ruolo: "la confutazione è la dimostrazione più cogente" perché rivela *apparenti* tutte le conoscenze; "perciò la confutazione effettiva non può venire usata là dove ci si propone di ottenere una dimostrazione che assicuri un possesso conoscitivo, un qualche contenuto... La confutazione, dunque, non porta a conoscere qualcosa che è innegabile, bensì a riconoscere che il necessario è innegabilmente uno, che la necessità non può venire attribuita ad alcunché" [alcunché di determinato]. G.R. Bacchin, *Confutazione e dialettica*, p. 117.

nella consapevolezza classica (da Anassimandro a Hegel²⁹) della impossibilità di “dire il vero e lo speculativo” una volta per tutte. Questa consapevolezza tiene lontano l’autentico insegnante dalle tentazioni dell’indottrinamento.

5. *L’esperienza, la relazione, la complessità, l’unità*

Ora, la genesi (empirica) di ogni rapporto di insegnamento-apprendimento deve essere ricercata all’interno di quella struttura relazionale che configura il rapporto educativo in quanto tale³⁰ e, in particolar modo, è da ricercare nel bisogno avvertito dal discente (e di chi lo segue nel percorso formativo finché egli è “minore”, sotto tutela) di essere accompagnato nella capacità di affrontare e risolvere i problemi (gli inciampi, gli sviamenti) che ostacolano la piena realizzazione di sé. Quella figura “istituzionale” che è l’insegnante “di professione” nasce all’interno di quei contesti organizzati istituzionalmente che chiamiamo “scuole”, spazi protetti e liberi da lavori servili³¹, che consentono ai soggetti in formazione di dedicare tempo ed energie all’apprendimento. Anche all’interno di questi contesti, bensì, l’insegnante efficace è quello che riesce ad essere un segna-via, perché ha chiara coscienza che ogni soggetto empirico è un “vian-dante”, sia lui stesso, sia i minori che gli vengono *pro tempore* affidati.

Del resto, lo stesso termine “esperienza” – composto da *ex-per-ire* – indica un muovere da, e un procedere verso, attraversando aree ignote. Chi ha fatto esperienza viene detto “perito”, perché è *ito-per*, ha attraversato e percorso ampi territori (e perciò si suppone che conosca le vie). Solo chi ha *ex-plorato*, ossia ha attraversato territori e percorso vie cercando di determinarne gli sbocchi, è in grado di darne testimonianza (seguendo l’etimo greco di storia: perché ha visto e indagato) e può a sua volta indicare ad altri, può fungere da “insegna”, insegnare.

29. Se dire è determinare-definire, dire è sempre definire qualcosa mediante qualcos’altro; il principio primo, da cui tutto deriva, è necessariamente al di là delle determinazioni; se non può essere determinato, non può essere detto, ma solo “indicato”, per l’appunto.

30. Negli ultimi anni si sono moltiplicati i contributi sul tema, con titoli molto simili; mi limito a citare (in ordine di pubblicazione) quelli che ritengo più significativi: Postic M., *La relazione educativa*; Stella A. *La relazione educativa*; Pian A., *Insegnanti e allievi. La relazione educativa rimessa in causa*; Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa*; Mari G. (a cura di), *La relazione educativa*; Musai M. (a cura di), *Dentro la relazione educativa*; Verna A., *La relazione educativa*; Verna A., *La relazione*.

31. Ecco perché le sette discipline di base insegnate nelle scuole medievali venivano definite arti “liberali”, arti cui poteva dedicarsi chi era libero dal lavoro manuale destinato a soddisfare i bisogni materiali di sopravvivenza, arti che, come aveva già sostenuto Agostino, erano preliminari alla ricerca della “vera sapienza”, coronamento di tutto il percorso formativo. Cfr. *De ordine*, lib. II, [*Quae in dicendo sint disciplinae* (12, 35 – 13, 38)].

Discuterò più avanti se “aver percorso la via” significa anche aver raggiunto la meta desiderata. Mi limito, per ora, a ribadire che l’insegnante debba essere “esperto”, ed è inevitabile che debba *essere riconosciuto* come tale (se non viene riconosciuto come tale da coloro che gli vengono affidati, non viene seguito).

Già da qui si può cominciare a vedere come ogni relazione educativa e ogni autentico insegnamento implicino una dissimmetria nel rapporto docente-discente, una *magistralità*, che fondamentalmente può essere caratterizzata da una “diversa adultità”³². Se insegnare è indicare la via per trovare la realizzazione di sé (anche se all’interno di “ontologie regionali” o campi specifici di esperienza-apprendimento), nel suo ambito, l’insegnante non può non essere un “adulto” ossia un (parzialmente) già realizzato.

5.1. Esistenza e relazione

Esistenza, esperienza, complessità, processo di insegnamento apprendimento, ecc. sono tutte articolazioni della strutturale relazionalità delle cose finite. Senza necessariamente riferirsi alla individuazione degli “esistenziali costitutivi” fatta da Heidegger in *Essere e tempo*³³, e alla sua individuazione della “cura” come “essere dell’esserci”, articolata nel prendersi cura delle cose e nell’aver cura di sé e degli altri, appare chiaro che la determinazione del singolo esistente (il *Da-sein*, lo Esser-ci) sia caratterizzata da una strutturale relazionalità (con gli altri, con il mondo, con la propria finitezza) e che la sua stessa identità si radichi e si articoli in questa rete di relazioni. Ad ogni esserci “ne va del suo essere”³⁴,

32. Noto subito che “adulto” è da *ad-oleo*, ossia crescere. L’adulto è il participio passato, ossia è un “cresciuto”, mentre il discente, in quanto discente, anche se vecchio d’età, fintanto che si dispone ad apprendere è un *ad-olescens*, un participio presente, un “crescente”, un adolescente. Se è giusta la individuazione della comune radice indeuropea sia del latino *oleo* sia del greco *ὀλός*, il crescere e l’apprendere sono strutturalmente legati all’idea di compiutezza, di piena realizzazione di sé, che configura anche l’esser beato (*ἔλβιος*), perfettamente felice in quanto “non mancante di nulla”. Sul fatto che anche la autorità di coloro che vengono proposti allo studio degli adolescenti (gli autori che vengono fatti studiare in diverse discipline) abbia a che fare con l’alimentazione e la crescita (*augeo*) tornerò in seguito. Interessante la caratterizzazione che fa M. Zambrano del ruolo del maestro nel processo di crescita, come mediatore dell’essere “in senso propriamente umano”: “Il maestro è mediatore rispetto all’essere mentre cresce, e crescere è per l’uomo non solo aumentare, ma anche integrarsi, vale a dire qualcosa in più rispetto a svilupparsi, così com’è per la pianta e per l’animale [...] per crescere in senso propriamente umano, per essere; [...] il maestro dell’essere umano, finché questi è un essere che cresce, deve far discendere, per così dire, sulla ragione bene e verità, ma anche armonia e ordine”; M. Zambrano, *Per amore e per la libertà*, pp. 113-114.

33. Cfr. M. Heidegger, *Sein und Zeit* (1927); in particolare i §§ 40-42.

34. Non a caso, in questi ultimi anni ha preso piede, in ambito didattico e nei sistemi formativi in generale, la pratica della “autobiografia”; che cos’altro è l’autobiografia se non la storia della costruzione della propria identità nelle relazioni significative che abbiamo instaurato con altri, con il mondo, ecc., quelle che Demetrio chiama “strutture che connettono”? Rimando alla prima parte (in particolare al cap. 3 “Raccontarsi per raccontare”), scritta da D. Demetrio, nel volume da lui curato *Educare è narrare*.

e da come articola la sua strutturale relazionalità dipende il suo “realizzarsi”: ogni esistente finito si autoprogetta in vista del suo più proprio poter essere.

Il singolo uomo è un essere che si occupa-di e si pre-occupa-di, in tanto in quanto è un essere “situato”, gettato, da sempre (da quando compare come uomo) in una *rete di relazioni* che lo determinano e lo *costituiscono* in quanto esistente. Non sarebbe male far notare questa strutturale relazionalità quando si invitano i nuovi alunni a “presentarsi”: ci si rende presenti in tanto in quanto ci si riferisce-a: *esistere è essere in relazione*. Ciò che intanto appare dell’essere umano è il suo essere da sempre inserito in un “con-testo”, in una fitta trama di rapporti; la sua esistenza si sostanzia di questi rapporti, senza i quali il singolo uomo è condannato all’inesistenza.

Tale carattere *strutturalmente* relazionale determina la costitutiva impossibilità di pensare l’uomo isolatamente e solipsisticamente, chiuso in sé; il suo esserci è strutturalmente “apertura”, un essere esposto (*ex-positum*) e un pro-tendersi-verso, in un processo di costante *trascendimento-superamento* della propria situazione; in questo senso il singolo essere umano è essenzialmente storico, ossia la sua identità come singolo non è “data” una volta per tutte. Se non è dato una volta per tutte, fin tanto che esiste è soggetto a trasformazioni³⁵. Nell’essere esposto e nel protendersi verso ciò che lo costituisce nel suo essere in relazione, l’uomo non può non aver cura e prendersi cura di ciò di fronte a cui è posto o verso cui tende; il singolo uomo è *cura*: relazione, cura, uomo ed esistenza sono in gran parte sinonimi.

5.2. La relazionalità strutturale del finito e la complessità

Limitarsi a sottolineare il carattere relazionale di ogni esistente, ma anche di ogni determinazione “finita”, però, non basta. Bisogna approfondire teoreticamente la struttura concettuale dell’essere relazionale³⁶.

L’esperienza che ciascun soggetto umano fa nel suo essere-nel-mondo e nel suo essere-con-gli altri è un continuo processo di soggettivazione di ciò che intanto gli si op-pone, gli si pone innanzi come altro da sé, come *ob-iectum* (che, quando si comincia a conoscere, si determina come *problema*).

Se ci si muove in quell’ambito e in quel primo livello di configurazione dell’esperienza, quello che Stella chiama “percettivo-sensibile”, ossia quello del

35. Qui la radice del bisogno continuo di “apprendere”, su cui si radica l’enfasi contemporanea del *Long Life Learning*.

36. All’approfondimento teoretico del tema della relazione ha dedicato opere fondamentali Aldo Stella. Ai già citati *La relazione educativa e Riflessioni teoretiche*, va aggiunto quantomeno *La relazione e il valore*, del 1995. Ciò che vado svolgendo in questa parte del paragrafo è un continuo rimandare a quanto compare nella Quarta e nella Quinta riflessione, di *Riflessioni teoretiche*, pp. 163-261.

primo emergere della coscienza in relazione al “mondo”, è inevitabile che l’oggetto, ciò che viene percepito, venga assunto come “vero” nella sua indipendenza (sia dal percipiente sia da altri oggetti percepiti), in quanto occupa per intero il campo della coscienza. A questo livello, lo stesso soggetto percipiente è talmente preso dal percepito che finisce per obliare sé come soggetto. La percezione sensibile, inevitabilmente, valorizza la presenza del percepito nella sua presunta indipendenza. Dico presunta perché, se ciascuna determinazione fosse già *effettivamente* determinata e autosufficiente, allora ogni relazione e con il soggetto e con altri oggetti non potrebbe che essere vista come un nesso estrinseco, inessenziale, sostanzialmente irrilevante³⁷.

Se non che, la ricerca della verità di ciò che viene percepito non può non mettere capo al riconoscimento della insufficienza del dato immediato e alla sua intelligibilità (alla sua essenza), nonché al riconoscimento della connessione strutturale di ogni dato non solo al soggetto (ogni dato è “dato a”, ogni percepito è percepito da un percipiente), ma anche agli altri dati; nel processo di determinazione dei dati, infatti, non si può fare a meno di evidenziare che ogni determinazione (finita) è negazione di altra determinazione finita (negazione finita)³⁸. L’identità di ciascun termine si definisce sempre in relazione ad altro. Per “definire” il dato (A) è necessario negare che sia B, C, ecc. Ma questo vale anche per B, C, ecc.

La consapevolezza della strutturale relazionalità del dato, della determinazione, dell’oggetto consente il passaggio a quel livello che Stella chiama “concettuale-formale”. Ma in questo livello la strutturale relazionalità dei dati (e dei soggetti finiti che li percepiscono) viene ancora concepita come “attività” (produzione, costruzione: Stella ama parlare di “costrutto” mono-diadico) del mettere in relazione, del connettere, dell’*unificare*, del cogliere ed esplicitare nessi. Ciò testimonia anche la strutturale coincidenza di “*ratio*” e “*relatio*”, in quanto entrambe sono forme di attività unificante-connettente, comparante, riferente l’ignoto al noto³⁹. La ragione viene a configurarsi come il processo di rilevamento-evidenziazione dei rapporti che sussistono tra le cose e nelle cose.

37. Chi sostiene l’irrilevanza dell’entrare in relazione nella determinazione dell’identità particolare, nel caso della relazione educativa non può non concludere sulla strutturale irrilevanza del processo di educazione. Emblematica è la nota posizione di Schopenhauer: “Il carattere individuale è innato: non è opera dell’arte o delle circostanze soggette al caso, bensì opera della natura stessa. Esso si manifesta già nel bambino dove mostra in piccolo ciò che nell’avvenire sarà in grande. Perciò data un’educazione e un ambiente perfettamente uguali, due bambini rivelano chiaramente caratteri del tutto diversi” (A. Schopenhauer, *La libertà del volere umano*, p. 98). Ogni concezione drasticamente deterministica e riduzionistica tende a negare il carattere trasformativo (*trans-form-attivo*) della relazione e della relazione educativa, tende a negare la libertà. Ogni concezione deterministica tende ad “addestrare”, non ad ammaestrare”.

38. “*et determinatio negatio est*”, come scrive Spinoza nella lettera a Jelles del giugno 1674.

39. Cusano, *De Docta Ignorantia*, I, I: “*Omnes autem investigantes in comparatione praesuppositi certi*

Che questo livello rappresenti un guadagno concettuale fondamentale rispetto al primo e che tale concezione della relazionalità degli enti costituisca la base della più avanzata concezione scientifica del mondo, almeno a partire dalla elaborazione della meccanica quantistica, è ormai assodato.

Il determinarsi reciproco dei termini impone di tenere costantemente presente il “testo” e il “contesto”, nella consapevolezza della complessità⁴⁰ dell’esperienza stessa.

“Complesso” dice e significa un intreccio, un intrico, un *textus*, un tessuto risultante da un incrocio di trama ed ordito, la cui struttura logica è da ricondurre alla “unità di una molteplicità”. Perciò, nel complesso, e nel pensiero che cerca di coglierlo veritativamente, emerge la difficoltà di tenere insieme unità che tendono a scindersi e a dividersi e molteplicità e legami che tendono a comporsi in organismi e unità superiori. Comprendere in profondità la struttura dell’esperienza, allora, non può non configurarsi che come comprensione della sua strutturale *relazionalità*, che non è esente dall’implicazione della *contraddizione*, in quanto in essa dovrebbero conciliarsi unità e molteplicità, identità e differenza. L’esperienza ci pone di fronte a una realtà composita, complessa, finanche caotica, dove il nostro procedere conoscitivo cerca di determinare un senso e un ordine, onde procedere *efficacemente*.

Il pensiero “semplificante”, come lo chiama Morin, la modalità meccanicistico-analitica che ha dominato la logica delle scienze naturali, almeno sino all’imporsi della meccanica quantistica, è (stato) incapace di cogliere la congiunzione dell’uno e del molteplice, la molteplicità anche caotica delle interrelazioni, il nesso costitutivo dei relati⁴¹.

In questo stesso livello, bensì, la relazione viene mostrata nella sua complessità, ma anche nella sua contraddittorietà: essa afferma sia la relativa indipendenza tra i relati sia la loro relativa dipendenza.

I termini si differenziano solo *in* quella attività del reciproco riferirsi, ed esistono solo *all’interno di* questa attività del riferirsi.

proportionabiliter incertum iudicant; comparativa igitur est omnis inquisitio medio proportionis utens.
40. Questa la cifra accomunante dei lavori dedicati al tema educativo da E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*; Id., *La sfida della complessità*; una discussione delle implicazioni teoretiche della riflessione di Morin può essere rintracciata in A. Stella, *La relazione educativa*, e nel mio *Complessità, quanti, relazione*.

41. L’intensa attività che nell’ultimo quarto di secolo Morin ha portato avanti per avviare una “riforma dell’educazione” – con testi dai titoli molto indicativi quali *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, *Insegnare a vivere*. – invita a raccogliere le sfide della complessità e dell’incertezza, abbandonando definitivamente quelle forme di pensiero unilaterali e quella logica binaria che ignorano contraddizioni e complessità, e dunque non permettono una effettiva “intelligenza” della realtà.

La relativa indipendenza consente di mantenere ancora la distinzione, ed impedire che l'una non si risolva e non si dissolva nell'altra. Le identità, infatti, rimangono due perché in qualche modo (ecco perché si usa l'aggettivo "relativo", che indica anche il "relazionale") sono indipendenti, ma non assolutamente indipendenti: se l'autonomia fosse assoluta le identità non sarebbero determinate e la relazione non potrebbe mai instaurarsi. La relativa dipendenza indica che le identità sono in relazione reciproca, senza che questa reciprocità annienti l'identità di entrambe, come si avrebbe se la dipendenza fosse assoluta. Questa sottile dialettica tra i termini, tra la loro relativa indipendenza e la loro relativa dipendenza, è la dialettica tra immediato e mediazione che fa dire a Hegel che "non c'è nulla, né in cielo né nella natura né nello spirito, né dovunque si voglia, che non contenga tanto l'immediatezza quanto la mediazione⁴²", dove il "ci" indica l'ambito all'interno del quale la coscienza finita può fare esperienza. Ma non ci si può fermare qui.

Come icasticamente si esprime Stella⁴³, "la struttura razionale del mondo [...] mette capo all'esigenza innegabile di una ragione non solo formale [...] e solo tale ragione [trascendentale] può esprimere l'esigenza metafisica di un fondamento autentico, cioè dell'intero inteso come assoluto".

Ed è la conoscenza di questo intero che persegue l'intenzione di verità che anima e struttura ogni ricerca.

Nella struttura propria della conoscenza degli umani opera una forte spinta a trovare *un* senso, a pensare la totalità e a pensarla come "*uni-verso*"; giusta la lezione kantiana: la stessa conoscenza analitica (quella propria del kantiano Intelletto) tende al compimento (pensare è unificare, diceva lo stesso Kant, nel livello "concettuale-formale" di Stella la connessione viene costruita e articolata mediante una progressiva unificazione); tale compimento non può non venir cercato nella conoscenza "incondizionata". Questa tendenza all'incondizionato viene ad essere, anzi, lo stesso "principio della ragion pura" (*ein Prinzipium der reinen Vernunft werden*): se è dato il condizionato (ed è inevitabile che, nell'esperienza, il condizionato si dia) è data l'intera serie delle condizioni; e tale serie deve essere pensata come incondizionata⁴⁴. Ciò sta ad indicare che

42. G.W.F. Hegel, *Wissenschaft der Logik*, B. I, p. 77: "Hier mag daraus nur dies angeführt werden, daß es Nichts gibt, nichts im Himmel oder in der Natur oder im Geiste oder wo es sei, was nicht ebenso die Unmittelbarkeit enthält als die Vermittlung".

43. *Riflessioni teoretiche*, cit., p. 191.

44. "Wenn das Bedingte gegeben ist, so sei auch die ganze Reihe einander untergeordneter Bedingungen, die mithin selbst unbedingt ist, gegeben". I. Kant, *Kritik des Reinen Vernunft*, p. 345. Che il fondamento della serie (il primo motore, se si cerca la causa prima, il fine ultimo se si va verso la progressiva unificazione) sia necessariamente richiesto e implicato dalla serie, ma non possa appartenere alla serie (il primo motore non appartiene alla serie che fonda, perché non può essere mosso da altro, il fine ultimo non può rimandare ad alcun fine che non sia sé stesso), ossia deve essere fondamento incondizionato

nell'ordine empirico (nel sistema dell'esperienza) la relazione è prioritaria, ma l'ordine empirico stesso – in quanto sistema di riferimenti e rimandi infiniti – tende ad una unità incondizionata (irrelata) che eccede l'ordine stesso. Il *primato* della relazione nell'ordine empirico non può essere confuso con il fondamento dell'esperienza stessa. Di qui la tendenza a trasformarsi in iperfisica (e a generare antinomie) di ogni sistemazione analitico-formale dell'esperienza. Di qui l'istanza autenticamente meta-fisica che riemerge costantemente come “problema necessario”.

In altri termini: la complessità acquista senso in tanto in quanto intende riferirsi e fondarsi in un'unità profonda. Da Anassimandro e Parmenide, ai neoplatonici e a Kant, tutta una corrente di pensiero occidentale ha teso a mostrare la necessaria implicazione e trascendenza dell'uno per la fondazione-intelligibilità dei molti.

Il rinvio strutturale delle cose finite all'unità eccedente e trascendente è anche ciò che fonda il *cum* che consente la comunicazione⁴⁵. In ogni relazione, infatti, è presente un “senso di unità” che funge da fondamento di qualsivoglia possibilità di congiunzione dei termini, e questo vale per la stessa relazione comunicativa.

L'ulteriore indagine su quel particolare tipo di relazione che è la relazione docente/discente/sapere dovrà mostrare chiaramente che la struttura aporetica della relazione (che suppone contemporaneamente l'indipendenza e il riferimento reciproco – ossia la dipendenza) dei termini impone di considerare la relazione non come costruzione di un nesso o di un medio “attivamente posto tra”, bensì come *atto* del loro riferirsi, che è atto del loro *trascendersi* e del loro *inverarsi*⁴⁶.

6. *Insegnare, educare, formare: la relazione docente-discente-disciplina (il “triangolo etico”)*

Credo di aver apportato sufficienti argomenti per affermare che ogni evento educativo (di cui sono sotto-insieme quegli eventi educativi costituiti dalle attività di insegnamento) si colloca in quella strutturale relazionalità dell'esistere degli uomini e non intendo indugiarvi ulteriormente. Deve essere messo a

era già stato ben evidenziato da Aristotele nella *Metafisica*. Libro XII, L., 1071b-1073a.

45. L'economia del presente lavoro non mi consente di indugiare adeguatamente su questo aspetto. Rimando a successivi sviluppi.

46. Il “terzo livello” di cui parla Stella, *Riflessioni teoretiche*, pp. 191-195. Altrimenti risultano inintelligibili e l'autentica trasformazione del discente nel processo educativo e la inevitabile progettazione del proprio “togliersi di mezzo” da parte del docente, di cui dirò nelle riflessioni conclusive.

fuoco, però, il tipo e le modalità essenziali di relazionalità che si articolano nei processi educativi e di insegnamento apprendimento.

Quando si parla genericamente di educazione, mentre si focalizza l'analisi sui principali agonisti della scena (educando-educatore), si tende a mettere sullo sfondo (se non ad obliare) che storicamente educare significa non solo promuovere le capacità personali dell'educando sino alla loro piena manifestazione, consentirgli di acquisire una compiuta identità personale, permettergli una formazione integrale; educazione è anche fenomeno socio-culturale mediante il quale gli "adulti" di determinati gruppi sociali trasmettono ai più giovani la propria "cultura" (intesa in senso antropologico, ossia l'insieme dei valori, dei principi di comportamento, degli usi, dei costumi, delle tradizioni e delle attività identificanti il gruppo sociale stesso⁴⁷). Per educazione, dunque, intendiamo anche il processo di trasmissione culturale proprio di ogni gruppo sociale strutturato e storicamente comparso nonché il processo di inserimento/integrazione dei più giovani nel gruppo sociale stesso. Ora, tali processi di trasmissione culturale e di integrazione sono stati operati da determinate strutture culturali che, progressivamente, hanno assunto connotati di vera e propria istituzione, quando hanno cominciato a dotarsi di uno "statuto", di un ruolo pubblicamente riconosciuto, di attività identificanti e connotanti. Il termine *istituzione* deriva, come è noto, da *istituire*, che vuol dire "stabilire un ordine, fondare, regolare". Viene normalmente usato per indicare apparati o gruppi organizzati che perseguono uno *scopo* specifico, in maniera sistematica, seguendo *regole e procedure* anch'esse specifiche e determinate.

Non è questo il terzo vertice del triangolo etico richiamato nel titolo. Questo se mai è il con-testo, la "lavagna" sulla quale disegnerò e analizzerò il triangolo. Il rapporto insegnamento-apprendimento, infatti, articola il processo educativo in quella istituzione che da secoli chiamiamo "scuola"⁴⁸.

47. Per una trattazione generale e sintetica di questi aspetti rimando a G. Chiosso, *Studiare Pedagogia*, pp. 1-20; e a S. Santamaita, *Storia dell'educazione*, pp. IX-XIII.

48. Come è noto, l'etimo rimanda al greco σχολή, (tradotto perfettamente dal latino *otium*), ossia ozio, aver tempo libero (dal lavoro manuale e/o servile); tale tempo può essere così dedicato ad attività intellettuali, di ricreazione mentale o di studio (non a caso, nel medioevo, le discipline oggetto di insegnamento nelle scuole abbaziali o vescovili e poi nelle *Universitates* venivano definite "arti liberali", perché praticate dai "liberi dal lavoro servile"). Solo in un secondo momento la parola greca σχολή verrà usata per indicare il luogo in cui maestri ed allievi si riuniscono per dedicarsi alle attività intellettuali, alle scienze e alle arti; le scuole si organizzano intorno a "maestri", a capi-scuola. A mo' di esempio, Giotto si formò alla scuola (nell'atelier, nella bottega) di Cimabue, Raffaello si formò alla scuola (nell'atelier, nella bottega) del Perugino, prima di emanciparsi a loro volta come maestri di prim'ordine; *si parva licet*: io mi sono formato alla scuola di G. R. Bacchin; che a sua volta si era formato all'interno della Scuola patavina di metafisica classica che faceva capo a M. Gentile, ecc. Non uso a caso la locuzione "formarsi alla scuola", ma di ciò in altra sede.

La scuola (almeno a partire da quella “di scrittura”⁴⁹ organizzata dai Sumeri) si configura come istituzione a carattere sociale che, attraverso un’attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un’educazione, una formazione, un’istruzione, mediante un insegnamento metodico, regolato e organizzato. Nelle scuole si trasmettono anche “saperi” o, quanto meno, si dovrebbe “insegnare a cercarli”. E il terzo vertice del triangolo è proprio questo. C’è un insegnante, un discente, un sapere da apprendere. Il tutto all’interno di una istituzione che regola i rapporti e vigila (o dovrebbe vigilare) sull’efficacia delle azioni messe in atto.

L’istituzionalizzazione delle scuole lascia supporre che il bisogno di formazione/istruzione sia cronologicamente anteriore alla creazione della figura del docente. Anche qui vale la regola tomistica che il primo nell’intenzione è l’ultimo nell’esecuzione. Se nessuno sa, nessuno insegna. La domanda di formazione/istruzione viene rivolta a qualcuno che si presume che sappia (di cui si riconosce il di più, il *magis*, la magistralità), ma la domanda dei discenti è anteriore. Dal punto di vista concettuale, il docente è definito dall’attività dell’insegnare, è l’agente del processo dell’insegnare; ma il processo dell’insegnare è innescato da una domanda di apprendimento; il docente si pone in essere in tanto in quanto si suppone che vi sia qualcuno che domanda il suo insegnamento⁵⁰ (mentre teoricamente è possibile pensare a soggetti bisognosi di apprendere e che apprendono senza che si diano altri soggetti che intenzionalmente insegnino⁵¹). Dunque, la malintesa questione della centralità dell’alunno qui trova il suo spazio concettuale preciso. Nel rapporto docente/discente sono i discenti, in quanto destinatari dell’attività del docente, che istituiscono il rapporto (e ne sono per ciò stesso – di fatto – i giudici)⁵². In questo senso, essi sono i “soggetti primi”.

49. Che l’insegnare sia strettamente correlato al dire, al significare, al comunicare è *leit motiv* di questo saggio; che l’istituzionalizzazione della struttura pubblica per insegnare sia legata al sorgere della scrittura è altro motivo che meriterebbe approfondimento non solo storiografico.

50. Come si dice volgarmente, così come sono i figli a far essere padri i padri, così pure sono i discenti a far essere docente il docente, il docente è tale solo rispetto a loro.

51. Cfr. la preziosa ed essenziale analisi che fa V. Iori, *Dal fare didattica all’essere-in-didattica*, pp. 28-30.

52. Se il primo documento che ufficializza la costituzione dell’Università di Bologna è fatto risalire alla costituzione “*Habita*” (altrimenti detta “*Privilegium Scholasticum Friderici I*”), del 1155-1158, con la quale Federico Barbarossa concesse privilegi e tutele alla corporazione di studenti ivi costituitasi (dal 1088, secondo il parere della commissione presieduta da G. Carducci nel 1886, che approvò la data arbitrariamente proposta da Corrado Ricci), è chiaro che la più antica e blasonata “istituzione” dove si pratica l’insegnamento al massimo livello è nata su richiesta di studenti costituiti in corporazione, che si accordano con degli intellettuali che, da allora, all’interno di quel patto, diventano “*magistri*”: a far essere maestro il maestro – anche storicamente – sono i discenti. La domanda che ci dovremmo porre più avanti è “come fanno i discenti a riconoscere un maestro”, a insigirlo del

Il docente è tale solo se un discente (o chi per lui, istituzione, gruppo, comunità) gli riconosce e gli attribuisce il ruolo. Il docente esiste solo nel contesto relazionale di una domanda di apprendimento, che struttura anche spazi e tempi adeguati per essere soddisfatta. I segni che insigniscono (rendono degno) l'insegnante devono essere attribuiti e riconosciuti. Per dirla alla maniera classica, non si è mai insegnanti "in sé", lo si è sempre "per altro (altri)"⁵³. Di più, non si insegna mai per propria (autonoma) iniziativa: ad insegnare si è sempre chiamati (vocati) e mandati⁵⁴.

Ciò sta a significare che l'identità professionale del docente viene costruita solo all'interno della relazione con i discenti (e con l'istituzione). E viene

titolo? Invece, è piuttosto noto che dallo sviluppo delle università e delle scuole "normali", saranno progressivamente queste che le autorità pubbliche investiranno del ruolo di "abilitatori" dei docenti, e quindi saranno queste che daranno le "insegne", insigniranno, i futuri maestri.

53. È chiaro che in un sistema di istruzione pubblica organizzata, i segni che indicano la "capacità di insegnare" e abilitano un soggetto ad esercitare questa azione sono segni pubblicamente definiti e riconosciuti. Per questi resta comunque attuale il detto latino "*Video barban et pallium: philosophum nondum video*". (Erode Attico, in Aulo Gellio, *Noctes Atticae*, lib. IX, cap 2, 4). Il preoccuparsi poco di quali siano gli elementi chiave che "abilitano" qualcuno a esercitare la professione docente nel contesto pubblico indica quanta poca attenzione i decisori pubblici dedichino al tema della formazione delle future generazioni (ma i decisori pubblici concordano o discordano con l'opinione pubblica?); è chiaro anche, per quel che vado scrivendo, che gli elementi chiave devono essere riferiti a tutti e tre i vertici del triangolo "etico": per abilitare un docente bisogna saggiare la sua preparazione specifica nel campo disciplinare in cui andrà ad insegnare, la sua capacità di gestirsi e di gestire le dinamiche relazionali, *in primis* con i discenti (ma *in secundis* anche con le altre soggettività interagenti), la sua abilità a trasformare il sapere disciplinare in disciplina insegnata – quella che normalmente viene chiamata "didattica"; mai dimenticare che anche gli aspetti "tecnici" dell'insegnamento sono giocati all'interno di una dinamica relazionale tra "esistenti" e, per lo più, tra esistenti in cerca di identità compiuta). Non ho ancora smesso di domandarmi perché l'idea più efficace delle ormai abbandonate SSIS, ossia il tirocinio (nonché la sua supervisione affidata a docenti esperti), sia stata rapidamente liquidata o svilita. Sarà che l'insegnamento è un'arte liberale, una τέχνη, un mestiere: il mestiere si apprende e si affina a "bottega", nell'atelier del maestro. a) Come tutte le professioni ad altro profilo etico, quella dell'insegnare comporta un carico di responsabilità che non è sempre agevole sostenere da soli, soprattutto negli anni della propria formazione professionale. b) Con buona pace di G. Gentile, se è vero che non si può insegnare senza sapere, non basta sapere per saper insegnare. Ma insegnare non è semplicemente applicare procedure operative standardizzate. La prassi, l'agire umano, anche quello didattico, sono sempre "orientati a valori". La tassonomia, l'ordinamento dei valori in gioco all'interno dell'attività di insegnamento, non può mai essere ricondotta a una determinazione puramente "tecnica".

54. È in questo spazio concettuale che si radicano le tesi di molti pedagogisti sul carattere "vocazionale" e/o "missionario" della professione docente. Chi insegna in un contesto regolato dal "pubblico", dalla legislazione, è chiaro che è "mandato" da questo contesto ad esercitare la sua professione, e chi gli affida il mandato, la "missione", ha diritto di pretendere il "controllo" delle modalità di esercizio. Chi affida il mandato, anche chiama. La speranza (che è virtù eminentemente teologica, però!) è quella che alla chiamata esterna corrisponda anche una profonda motivazione interiore del chiamato, quella che tradizionalmente veniva chiamata "vocazione". Il docente "autentico" non può non avere un quadro valoriale ben definito e una profonda motivazione a far diventare maestri gli apprendisti, deve sentire come "dovere" il mettersi a disposizione della crescita dell'altro. Ma su ciò tornerò.

costruita sulla base di quell'identità personale che il docente ha acquisito prima di entrare nella relazione didattica propriamente detta.

6.1 Note a margine dell'identità del docente

Ogni identità determinata o, se si preferisce, l'identità di ogni soggetto determinato, particolare, è un'identità che si determina all'interno di una rete di relazioni e si costituisce in forza di un limite che separa la singola determinazione dalle altre e dal contesto. Il limite è, propriamente, ciò che definisce ogni identità⁵⁵. Detto altrimenti, l'identità si è costruita per identificazione e differenziazione. La mia identità è stata costruita determinando un campo proprio⁵⁶, escludendo territori di pertinenza e proprietà altrui. Ma l'identità di ciascuno, costituendosi in una dinamica relazionale, non è mai statica e data una volta per tutte. A rigore, il termine "identità", derivando da *idem*, starebbe ad indicare ciò che permane costante nel fluire delle modificazioni e, anzi, prende senso proprio in relazione al mutare spazio-temporale. Di nuovo, per il porsi dell'identità è sempre necessaria la differenza (anche se solo per venire esclusa, come accade quando si traccia il "confine" di una figura sulla lavagna o si "definisce" un concetto: A è non-B). Il limite definente, allora, rivelandosi come intrinseco a ciascun dato nel suo definirsi, *non* può venir interpretato come un *terzo* tra i due relati⁵⁷, bensì deve essere assunto (e, nel caso di soggetti umani, anche essi dati e singolarmente determinati, vissuto) come "mediazione in atto" di ciascuna soggettività. La dialettica di relativa indipendenza e relativa dipendenza dei termini costituisce la dinamicità propria della relazione, quella che le consente di valere come la spinta che genera ogni procedimento, teorico o pratico che sia.

55. De-finire (de-terminare) è propriamente tracciare un confine, un limite. Limite, com'è noto, è da *limes*, via traversa, sentiero che divide e unisce due "campi", due territori. Il limite identifica differenziando e differenza unificando (i due territori si differenziano all'interno di una stessa area).

56. Che ogni costruzione di identità sia un processo di "appropriazione" e che questo abbia dato origine a malintese e nefaste assolutizzazioni dell'individuo e delle sue "proprietà" meriterebbe un'indagine approfondita anche in ambito didattico. Il riferimento all'emblematico titolo dell'opera di Stirner, *Der Einzige und seine Eigentum*, (*L'unico e la sua proprietà*) è particolarmente "appropriato". Se pretendo di far valere la mia identità, ottenuta per differenziazione, come se fosse propria di un essere che non sopporta altre divisioni e che pretende di non essere limitato da altro, ossia se tendo a pensarmi come "individuo", non posso che originare un processo di annichilimento. Ad essere propriamente privo di limiti (e perciò anche indivisibile, ché dividere è comunque tracciare un *limes*, una via traversa) è solo l'assoluto. Pretendere di far coincidere l'assoluto con un individuo determinato è contra-dire, negare lo stesso individuo, "porre la propria ragion d'essere nel nulla", nichilismo dispiegato. Non a caso il testo di Stirner si apre e si chiude con la formula "*Ich hab' mein' Sach' auf Nichts gestellt*".

57. Innescherebbe quel "*regressus in infinitum*" ampiamente criticato da Platone e Aristotele. L'aporia del cosiddetto "terzo uomo" è esplicitata da Platone nel *Parmenide* (132a-133a).

La differenza che ci costituisce intrinsecamente, nella nostra identità finita, viene a coincidere con quella dimensione che la psicoanalisi ha chiamato “inconscio” (ossia l'altro dalla coscienza *nella* coscienza⁵⁸).

Se hanno una buona parte di ragione quegli empiristi che (a partire da Hume) sostengono che noi non siamo altro che un “fascio di percezioni” in continuo mutamento, purtuttavia questo continuo fascio di percezioni si riferisce a qualcosa di profondo e di permanente, che permane costante nel tempo e nello spazio, e che permette di dire che “noi”, io, siamo un fascio di percezioni⁵⁹. L'identità profonda che ci costituisce, però, non può non essere consapevole (pena l'assunzione di tratti etimologicamente de-liranti⁶⁰) del suo carattere relazionale, limitato, finito. Solo chi sa accogliere la propria limitatezza e la propria finitudine – e dunque solo chi non ha deliri di onnipotenza, chi sa gestire le proprie frustrazioni, i propri fallimenti, i propri errori –, solo chi non fugge di fronte agli ostacoli, ai problemi, alla continua variazione (e dunque alla continua ridefinizione) delle relazioni che intessiamo con gli altri soggetti, anch'essi in continua trasformazione, può fare spazio ed accogliere autenticamente l'umanità dell'altro, in particolar modo quella dei soggetti in formazione.

L'insegnante (ma ogni autentico educatore, vorrei dire) non può permettersi un'identità narcisistica, ostinatamente attaccata a se stessa e ai propri sogni di onnipotenza. Le relazioni umane autentiche si fondano sulla profonda consapevolezza della propria finitezza e fallibilità. Tutti quei pensatori che hanno giocato sul probabile etimo di uomo dal latino *Humus*, la terra umida che viene

58. Uso la felice formula di A. Stella, *La relazione educativa*, p. 75. Come è noto, secondo la teorizzazione di C. G. Jung, una parte del nostro inconscio sarebbe collettiva. Nell'inconscio possiamo trovare quelle caratteristiche che non sono state acquisite individualmente, bensì ereditate, cioè gli istinti intesi come impulsi e attività che procedono, senza motivazione conscia, da una costrizione interiore. Cfr. C.G. Jung, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*.

59. Cfr. Hume, *Trattato sulla natura umana*, I, pp. 263-266. Sul fatto che la permanenza non autorizzi a sostantificare l'io si può anche essere d'accordo, ma questo non autorizza a nientificare lo stesso io: l'identità finita è un continuo processo di qualcosa che “sottosta” e che continua a consentire la possibilità di dire “io”. Anche Hume (e non solo lui) cade, infatti, in quello che io chiamo il paradosso del fiume di Eraclito: il fiume in cui non possiamo bagnarci due volte, perché il flusso d'acqua è in continuo movimento, deve pure mantenere una sua continuità, altrimenti non può essere definito “quello stesso” fiume. Che ciò che permane dell'io (non del fiume) non sia empiricamente rintracciabile (e ciò induce alcuni neuroscienziati a sostenere che l'io e la coscienza, non esistono) non significa che non esista. Che per definirlo bisogna andar oltre la fisica lo sapeva anche Kant. Ma solo per un pregiudiziale (acritico e inintelligibile) rifiuto della meta-fisica si può non ammetterne l'esistenza, contraddicendo la stessa propria fenomenologia (sarebbe facile ironia notare che sia Hume sia i contemporanei negatori della coscienza usino costantemente i pronomi io e noi, gli ultimi, inoltre, sembrano anche gelosi della loro identità personale e dei diritti di autore delle loro opere!).

60. Delirio è da *lira*, solco, limite, via traversa, quella che ci definisce. *De-lirare* è uscirne indebitamente fuori.

formata da qualche artefice, hanno inteso continuamente ricordare le appunto “umili” origini della nostra identità finita, esposta e precaria, bisognosa di cure. Solo chi ha umile coscienza della propria umile origine può accogliere nelle loro difficoltà e far crescere quelli che gli vengono affidati come discenti.

6.2 Nota a margine su autorità, autorevolezza, stile del docente

Quando un insegnante in una istituzione pubblicamente riconosciuta (ossia là dove non viene insignito direttamente dai suoi allievi, ma se li trova affidati dai meccanismi istituzionali) entra nella “classe”, nel gruppo di studenti lui affidati, viene da subito “studiato”. La prima cosa che gli allievi studiano (e la studiano osservando e soppesando il modo di porsi, l’occupare gli spazi, il gestire i tempi, le modalità di azione e di costruzione delle relazioni, il tono di voce, ecc. piuttosto che quello che dice) è lo stesso insegnante, il suo *modo d’essere*, e sin dai primi giorni cominciano a ipotizzare modalità di articolazione della relazione mentre elaborano la possibilità di “fidarsi di – affidarsi a” lui. La decisione di affidarsi o non affidarsi sarà tanto maggiore quanto maggiore sarà l’autorevolezza che attribuiranno al docente.

Autorevolezza qui è da leggere in senso squisitamente etimologico. Ed è strettamente legata alla “autorialità” (se riferita alla competenza disciplinare). Il docente deve essere percepito dai suoi allievi come qualcuno che può ed è in grado di aiutarli nella loro crescita; e *auctor* – etimologicamente, essendo il sostantivo agente di *augeo*, (verbo latino che deriva dalla radice indoeuropea “*aug*”) – è propriamente e letteralmente colui che determina, favorisce, incrementa la crescita.

L’apparato istituzionale tende a sottovalutare questo aspetto di autorevolezza e si concentra piuttosto sulla attribuzione di “autorità”, e il docente può appoggiarsi a questo riconoscimento ufficiale che gli permette di usare anche strumenti di contenimento e/o di repressione di comportamenti inadeguati⁶¹, ma non è questa certo la via migliore per conseguire autorevolezza.

Il docente da subito si presenta come colui che si mette a disposizione della crescita del discente⁶², nel campo disciplinare specifico di cui è competen-

61. Su questo aspetto si radicano le analisi della De Conciliis (cit.), basate sull’interpretazione foucaultiana della genesi degli apparati repressivi con cui lo Stato moderno ha operato il disciplinamento.

62. Così scrive M. Zambrano, *Per amore e per la libertà*, pp. 113-114: “Il maestro è mediatore rispetto all’essere mentre cresce, e crescere è per l’uomo non solo aumentare, ma anche integrarsi, vale a dire qualcosa in più rispetto a svilupparsi, così com’è per la pianta e per l’animale. Il maestro è mediatore senza alcun dubbio tra il sapere e l’ignoranza, tra la luce della ragione e la confusione in cui inizialmente ogni uomo è solito stare. Ma lo è in funzione del fatto che la creatura umana ha bisogno di questi saperi multipli e diversi per integrarsi, per crescere in senso propriamente umano, per essere; in ragione di ciò è necessario che la luce della ragione si accenda nella coscienza e nell’animo e che,

te (questo è il suo “mandato”); ma deve presentarsi in maniera “credibile” e “affidabile”. La credibilità, l’affidabilità, la competenza disciplinare (tre delle insegne che insigniscono il docente) dovrebbero essere garantite dal mandato istituzionale, ma in effetti sono caratteristiche che il docente deve guadagnarsi “sul campo”, ossia devono essere riconosciute e attribuite dai discenti. La “cerimonia di investitura” del buon docente avviene in classe, nei primi giorni di relazione, e viene ad opera dei “dispari”, non dei pari, come avviene invece nelle istituzioni. Sono i discenti che devono poter riconoscere nel docente quelle capacità che oscuramente avvertono come capaci di farli crescere bene. Di nuovo e ancora, l’identità personale “viene prima” e fa da base di appoggio dell’identità professionale. Quando parlo di “oscuro avvertimento” lascio intendere che una delle basi fondamentali per la costruzione di rapporti significativi ed efficaci si fonda su quella che i fenomenologi chiamavano *Einfühlung*, empatia.

Questo vale in ogni rapporto educativo, *a fortiori* all’interno della relazione allievo maestro. Da subito l’allievo saggia la capacità del maestro di mostrarsi adulto, padrone di sé, cosciente dei suoi limiti, riluttante alla millanteria, ma al tempo stesso competente, informato, capace di gestire, spazi, tempi e modalità della relazione didattica.

Come opportunamente sostiene Groppo, per essere veramente tale, un educatore, un insegnante

deve essere in grado durante la relazione di essere sempre presente a se stesso, cosciente della propria relazione emotiva, capace di comprendere i bisogni dell’altro, la sua profonda esigenza di comunicazione e di contatto, ma anche in grado di saper decidere la strategia educativa più adeguata per rispondere ai bisogni dell’altro in modo da saperlo contenere, saper orientare e canalizzare le sue spinte fusionali o aggressive o sessuali verso obiettivi più maturi, di maggior autonomia e di maggior controllo, cioè di crescita. [...] deve sapere, avendolo già sperimentato su di sé, quanto sia necessario vivere e accettare le frustrazioni, perché esse sono necessarie per permetterci di prendere coscienza dei propri limiti e quindi renderci più equilibrati e più realistici nella relazione⁶³.

E ancora: “Lo strumento principale che definisce l’identità professionale dell’educatore è costituito dalla sua personalità stessa, consapevole, matura, responsabile, e dalla sua testimonianza”⁶⁴. La profonda empatia che permetterà

una volta accesa, si condensi, che germini, diremmo. [...] il maestro dell’essere umano, finché questi è un essere che cresce, deve far discendere, per così dire, sulla ragione bene e verità, ma anche armonia e ordine”. Per una ampia analisi del rapporto maestro-allievo nel pensiero e nell’opera educativa di pedagogisti del Novecento, rimando al n. 7/2013 della Rivista «Formazione Lavoro Persona».

63. M. Groppo, *Educazione e riabilitazione*, p. 106.

64. Ivi, p. 110. Ed è per questo che concordo con lui anche quando afferma icasticamente “la

una gestione agevole del gruppo degli alunni deve potersi radicare sulla percezione dell'affidabilità dell'adulto, del maestro, di colui che "è di più". Perché è a "qualcosa di più alto", di ciò che intanto percepisce di essere, che tende ogni essere umano e in special modo il soggetto in formazione⁶⁵.

Il senso esistenziale di ogni "insegnare" (e di ogni rapporto educativo in generale) è nell'indicare ai soggetti in formazione la direzione della ricerca del "senso" della vita stessa e delle modalità per viverla al meglio; testimoniare la rilevanza di ciò che si insegna alla costruzione di una vita "ricca di senso".

Del resto, perché il docente (dei gradini più alti del sistema scolastico dei paesi occidentali, secondario e universitario) viene chiamato anche "professore"? *Profiteri* è verbo che indica il manifestare pubblicamente la rilevanza delle proprie idee, convinzioni, cognizioni. Non a caso "professione", oltre ad indicare il mestiere esercitato da chi pratica una "arte nobile" (o liberale), indica anche la pubblica manifestazione di un sentimento religioso (la professione di fede) o di un sistema valoriale. Religione e sistemi valoriali sono dottrine, teorie, che di solito intendono chiarire a chi le professa "per quale ragione vale la pena" di vivere.

Allora, il docente viene riconosciuto come autorevole quando si manifesta adulto nella gestione delle relazioni, consapevole dei propri limiti e quindi capace di far posto, di accogliere, i limiti di coloro che gli vengono affidati, convinto propugnatore (professore) della rilevanza (anche esistenziale) del sapere che insegna. E questo a tutti i livelli⁶⁶.

formazione degli educatori [ivi compresi gli insegnanti, aggiungo io] deve porsi come condizione preliminare la scelta di una personalità sufficientemente matura e responsabile, consapevole dei propri limiti, motivata e disponibile a stabilire una relazione d'aiuto con soggetti immaturi o con deficit cognitivi e relazionali". Questo non vale solo per coloro che hanno a che fare con deficit riconosciuti e certificati, ma per chiunque si relazioni con soggetti che hanno "bisogni educativi" e culturali autentici. Ogni alunno, per parafrasare sigle care al nostro Ministero, è un BES, è un Bisognoso di Educazione Speciale, ossia adatta per la sua propria domanda di crescita, per la sua vita. Al di là della retorica dei documenti ufficiali, che altro significa altrimenti la necessità di individualizzare l'insegnamento e personalizzare l'apprendimento?

65. Cito ricorrentemente il famoso epigramma di F. Hölderlin, *Falsche Popularität*, "O der Menschenkenner! er stellt sich kindisch mit Kindern, / Aber der Baum und das Kind suchet, was über ihm ist", "Falsa popolarità. Che psicologo. Con i fanciulli si fa fanciullo. Ma il fanciullo, come l'albero, cerca ciò che è più in aiuto di sé", *Le liriche*, pp. 406-407. Con buona pace di coloro che credono che per essere "amati" dai propri allievi (figli, educandi) bisogna esserne "amici" e mettersi "al loro livello". Bisogna essere adulti, cresciuti. In un certo senso, è vero che nella ricerca della verità "non finiamo mai di crescere", ma quanto a modalità relazionali non possiamo – senza creare gravi danni, non solo psicologici – rimanere adolescenti tutta la vita.

66. Non è un caso se, in *Lettere a una Professoressa*, i ragazzi di don Milani individuavano nella mancanza di percezione del senso e dello scopo della scuola la causa dell'abbandono da parte degli "svogliati": "agli svogliati basta dargli uno scopo". Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, p. 67. Comprendere il senso di ciò che si fa è motivante.

Il docente viene percepito come autorevole tanto più quanto più si mostra capace di svegliare nell'alunno il desiderio di sapere.

Una delle caratteristiche che permette ai discenti una più agevole percezione della autorevolezza del docente è il suo "stile". Che cosa si deve intendere per "stile" del docente?

In prima istanza va detto che il docente si presenta ai suoi allievi come essere umano "singolare", dotato di una sua specifica personalità, di un suo precipuo "modo d'essere", si presenta, cioè, come "persona". La persona è singolarità determinata, che si viene ulteriormente definendo in base alla rete di relazioni che costituiscono il suo "contesto" di azione. L'incrocio tra questo nodo di relazioni e la singolarità del docente produce una "cifra" individuale, singolare, una tonalità inconfondibile: uno "stile".

La parola "stile" richiama etimologicamente lo *stilo*, la bacchetta con cui si incidava la cera sulle tavolette per scrivere e, dunque, indica la qualità individuale, personale, della grafia che lascia traccia, che comunica e che comunica le peculiarità della soggettività del comunicante. Lo "stile" è il tratto artistico della professione docente⁶⁷. Scrive icasticamente Recalcati: "Lo stile è il rapporto che l'insegnante sa stabilire con ciò che insegna a partire dalla singolarità della sua esistenza e dal suo desiderio di sapere⁶⁸". E ancora,

il gesto del maestro ... sa rendere il sapere un oggetto che causa il desiderio, agisce allargando l'orizzonte, trasporta la vita altrove, al di là del già visto e del già conosciuto: la educa nel senso etimologico più radicale. [...] Esiste una e una sola condizione perché questo possa avvenire e riguarda il modo, lo stile, con il quale un insegnante entra in rapporto con ciò che insegna. ... la trasmissione del sapere avviene solo per contagio, per testimonianza⁶⁹.

E ancora:

Non può ridursi a una somma di competenze, come ci vorrebbero far credere i programmatori cognitivisti. Né a un carattere inconsueto e forte. Lo stile è il modo di dare forma a una forza, di rendere il sapere vivo, agganciato alla vita, di abitare un'etica della testimonianza che rifiuta qualunque criterio normativo di esemplarità. Lo stile è il modo con il quale un insegnante entra, lui stesso, in rapporto con il sapere. Ma è anche un modo di trasmettere il sapere che da questo rapporto singolare scaturisce⁷⁰.

67. Cfr. D. Pennac, *Diario di scuola*, p. 212: "mi sembra che avessero uno stile. Erano artisti nella trasmissione della loro materia".

68. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 5.

69. Ivi, pp. 87-88.

70. Ivi, pp. 104-105.

Lo stile è ciò che del docente “lascia traccia”, si imprime (in questo senso, sì, viene “in-scritto”) e si ricorda più a lungo, molto più a lungo (a volte) di ciò che con quello stile è stato detto e insegnato. Lo stile è legato alla presenza anche corporea del docente e perciò (e non solo perché ancora domina la lezione “parlata”) ciò che si ricorda più a lungo dei docenti che abbiamo avuto è la loro voce: è la voce che dà corpo alla parola, che la incarna.

Quando la parola sa “incarnarsi”, e diventa testimonianza della rilevanza esistenziale del sapere per chi insegna (ossia se traduce e fa trasparire alle orecchie e agli occhi dei discenti l’amore per il sapere che anima il docente, se continua a far percepire il rapporto stretto con “la vita del desiderio”), gli oggetti del sapere si animano e suscitano a loro volta desiderio di conoscenza negli allievi⁷¹.

6.3. Nota sull’identità del discente come domandante verità

L’insegnamento autentico (così come l’autentica formazione) è processo che tende alla formazione di un soggetto umano consapevole e armonico, che non solo ha ampliato il proprio bagaglio culturale, ma che ha “appreso a vivere”, per parafrasare Morin, è in grado di esercitare autonomamente il “mestiere di vivere” (Pavese), di esser uomo. Ogni autentico insegnamento, a qualsiasi livello erogato, dovrebbe consentire (nei limiti del livello nel quale erogato) al discente di acquisire autonomia, di “uscire dallo stato di minorità intellettuale” (Kant) almeno per quel che riguarda per quello specifico settore disciplinare che gli viene offerto. Non è un caso che gli obiettivi finali di quel segmento primario di scuola, che quando lo frequentavo io si chiamava “elementare”, erano riassumibili nello slogan “saper leggere, saper scrivere, saper far di conto”, essere autonomo in queste attività di base. Il raggiungimento degli obiettivi risultava molto più agevole quando i discenti ne comprendevano il “senso” (non a caso il già citato don Milani raccomandava di chiarire lo scopo, il senso, del fare scuola a coloro che erano “svogliati”).

L’apprendimento è efficace quando incontra quello che gli attivisti di inizio Novecento chiamavano “interessi” o “bisogni” del discente.

Ma quali sono i bisogni “autentici” del discente (che, peraltro, è soggetto a tutta una serie di condizionamenti familiari, sociali, culturali che possono indurre una pletora di bisogni “inessenziali”)? Mettendoci anche qui alla ricerca di un εἶδος, si potrebbe dire che precategorialmente un discente è comunque qualcuno che è proteso a cambiare la sua situazione di partenza. La domanda di apprendimento del discente è quella che fa sorgere la docenza, si diceva.

71. Con chiaro riferimento all’eros platonico, Recalcati chiama tutto questo “l’erotica dell’insegnamento”, come recita il sottotitolo del suo libro.

La domanda di apprendimento, quando non è legata all'esigenza di acquisire informazioni essenziali alla soluzione di uno specifico problema, è radicata in quella "tendenza a sapere" che struttura ogni soggetto umano.

Se, come si è già detto, in ogni intervento pedagogico strutturato e organizzato, in ogni istituzionalizzazione dell'insegnare opera un intento trasmissivo e "conservatore", se cioè tale intento tende ad adeguare la personalità dell'educando ai valori della società in cui si trova a crescere⁷², è anche vero che – per tornare a usare un lessico dal sapore heideggeriano – nella deiezione che caratterizza ogni esistente (sia docente che discente) opera un'istanza di trascendimento. La domanda fondamentale del discente è rivolta al futuro e al cambiamento (alla crescita e alla formazione "piena" e "ben riuscita"). Ogni intervento educativo tende a "trascendere la deiezione"⁷³ nella direzione della piena realizzazione di sé, di ogni essere umano. Non può definirsi educativo un rapporto che non sia volto alla modificazione, al cambiamento, al superamento della situazione data⁷⁴.

La domanda di cambiamento in vista della piena realizzazione di sé struttura la stessa domanda di insegnamento che origina il rapporto discente-docente. Il discente chiede di essere accompagnato nella realizzazione di sé all'interno di contesti specifici. La sua *intenzione* di compiutezza e la consapevolezza di abbisognare di aiuto strutturano la sua domanda di apprendimento.

Intenzione di compiutezza e di piena realizzazione di sé significano intenzione di "vera" compiutezza e di "vera" realizzazione di sé: intenzione di verità.

Come ogni attività cosciente, anche l'apprendere non può che essere "intenzionale" e intenzionato. La domanda di sapere particolare (di quella particolare "regione" del sapere che è la singola disciplina) si radica nella intenzione di pervenire veritativamente ad una conoscenza collegata all'intenzione di pervenire alla piena realizzazione di sé. Si concretizza⁷⁵, perciò, in un processo specifico di apprendimento.

Che tale processo sia destinato a non trovare definitivo compimento, e dunque il pieno raggiungimento della verità sia destinato a rimanere un "ideale

72. La cosiddetta "educazione depositaria" criticata aspramente da P. Freire ne *La pedagogia degli oppressi*, determinata dalla "istituzionalizzazione dei valori" operata dal sistema dell'istruzione pubblica, contro la quale I. Illich proponeva la "descolarizzazione della società", I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.

73. Cfr. V. Iori, *Essere per l'educazione*, pp. 140-143.

74. Ivi, p. 120.

75. Noto di sfuggita che la parola "concreto" viene da *cum-cresco*, crescere insieme. La domanda che il discente pone al docente è domanda di concretezza, di crescere insieme. Rispondere a questa domanda solo in modo trasmissivo è evaderla astrattamente, traendola fuori (*abs-trahere*) dalla concretezza, dalla rilevanza veritativa ed esistenziale.

regolativo”⁷⁶ è ciò che permette di sostenere le tanto in voga oggi teorie del *Long-Life-Learning*.

La magistrale ministerialità del docente sarà, anzitutto, quella di “capire che cosa chiede l’altro, nel mettersi con lui in un atteggiamento di autentica comprensione, cioè di disponibilità a condividerne attese, desideri, angosce ed entusiasmi”⁷⁷. Per non rischiare di scivolare verso pericolose forme di “psicologismo”, il docente deve aver chiara la propria “intenzione”: quella di essere effettivamente al servizio della vera realizzazione del discente. La gestione degli aspetti legati all’empatia deve essere sempre ricondotta al “senso” dell’agire didattico⁷⁸.

6.4. Nota “disciplinare”: la manipolazione, la tecnica, la didattica, il dialogo

All’interno delle “scuole”, la relazione educativa tra adulto e adolescente è sempre relazione didattica tra un adulto che insegna “qualcosa” a qualcuno che (si suppone) intende apprendere quel qualcosa. In un certo senso, la “cosa” insegnata diventa il “medio” della relazione didattica (e rende fungibile il docente all’interno dell’istituzione: i docenti vengono assegnati alle classi di alunni da meccanismi istituzionali o da decisioni delle autorità, anche quando queste tengono molto in considerazione le richieste degli “utenti”⁷⁹).

76. “Rientra nella nozione stessa di uomo il fatto che sia irraggiungibile il suo obiettivo ultimo, che sia infinita la sua marcia in quella direzione. Pertanto, la destinazione dell’uomo non consiste nel conseguimento di questo obiettivo. Egli deve e, in pari tempo, può approssimarsi sempre più a questo obiettivo: e, per questa ragione, l’infinito avvicinarsi a questo obiettivo rappresenta la sua autentica destinazione in quanto essere umano, ossia in quanto ente dotato di ragione ma, contemporaneamente, limitato, in quanto essere dotato di sensibilità, ma pure libero”. J.G. Fichte, *La missione del dotto* (1794), p. 205.

77. V. Iori, *Essere per l’educazione*, p. 155. Noto *en passant*: che il docente sia chiamato costantemente ad “aggiornarsi” è richiesto, empiricamente, innanzitutto dal continuo mutare dei soggetti in apprendimento che gli vengono affidati, i quali portano costantemente novità di linguaggi, di culture, di dinamiche relazionali. Questo giustifica anche la frase, spesso usata in modo retorico-sentimentale, mentre invece esprime una struttura costitutiva, che l’insegnante costantemente apprende dai suoi studenti. La necessità teorica di aggiornare costantemente il proprio sapere da parte del docente, invece, è costitutivamente connessa alla consapevolezza che nessun sapere è “dottrina definitiva”, ma sistemazione provvisoria.

78. Cfr. G. Mollo, *La via del senso*: “nell’atto personale, che è intenzionale e globale – compromettendosi ed impegnandosi – solo allora ogni uomo può cogliere il senso del suo essere in relazione con l’esistenza”, p. 91; “La dimensione della persona si fonda sulla necessità di apertura e sulla possibilità di elevazione...” “caratteristica precipua della persona è quella di attuarsi nel divenire e nel relazionarsi: in tal senso la persona è centro di libertà”, p. 124.

79. Non sto qui a chiosare quanto questo lessico sia da ascrivere al carattere pervasivo di perverse logiche efficientiste-aziendaliste all’interno della scuola. Certo, se si riduce il processo di formazione e l’autentico insegnare alla semplice soddisfazione di bisogni estrinseci, la logica aziendalistica ha la via spianata al trionfo. Parafrasando Pasolini: “organizar – la *customer satisfaction* – e trasumanar – ossia obliare l’“umano”.

L'attenzione alle dinamiche esistenziali e formative del soggetto in apprendimento è conquista irrinunciabile della pedagogia; tale conquista, però, non può, non deve, essere pensata in contrapposizione alla trasmissione dei contenuti fondamentali degli oggetti di studio, delle discipline. Non ho mai amato chiamare "materie" i contenuti di studio che ho studiato e insegnato. Ho sempre preferito il termine "disciplina"⁸⁰. "Materia" è termine che rimanda soltanto alla dimensione contenutistica, nella sua indifferenziata potenzialità di sfruttamento, il cui quantitativo da somministrare nell'insegnamento è di solito lasciato alla discrezionalità e alla arbitrarietà dei costruttori o dei realizzatori dei cosiddetti "programmi" di studio. La didattizzazione dell'insegnamento rischia di operare (in modo pressoché inavvertito) la riduzione della disciplina a "materia", nel senso dello "*Stoff*" di cui parla Heidegger⁸¹, e dunque di ciò che si presta a venire manipolato e consumato, operando una drastica riduzione di ogni ente (ma anche di ogni "ente umano") a "fondo". Didattizzazione e manipolazione sono termini strettamente connessi.

Chiamare discipline gli oggetti di studio non "salva" da questo rischio, ma costringe a pensare che ogni oggetto di studio non può venire considerato solo come aggregato più o meno eterogeneo di contenuti da memorizzare, ma che ha una sua strutturazione logica che fornisce organicità ai contenuti, che risponde ad alcune problematiche fondamentali e determina le strategie di risoluzione di quei nodi problematici; strutturazione logica che determina, altresì, le priorità nella scelta dei contenuti da insegnare e le priorità nella scelta di quali competenze e abilità "allenare"⁸².

Quando si scelgono mezzi e strategie per far apprendere qualcosa a qualcuno, ossia per modificarne la situazione, la conformazione, il rischio della manipolazione è inevitabile. Ma, per dirla volgarmente, "c'è modo e modo". Si può scientemente e intenzionalmente decidere di manipolare per occultare, per raggirare, per estorcere, per de-formare (e in tutti questi casi si tratta di

80. Rimando al mio *Lineamenti per una didattica (filosofica) della filosofia*, in F. Falcinelli (a cura di), *La formazione docente*, in particolare pp. 101-103.

81. Cfr. M. Heidegger, *La questione dell'essere* (1949).

82. Insegnare una disciplina è averne chiara la struttura (nel senso bruneriano, cfr. J. S. Bruner, *Il processo educativo dopo Dewey*, pp. 41-42). Nel caso della filosofia e della storia, inoltre, senza una "opzione teoretica" non si insegna nessuna delle due discipline. Il docente deve assumersi la responsabilità del proprio punto di vista su "che cos'è" ciò che insegna e di sottoporlo alla pubblica discussione dei "pari" (colleghi) e dei "dispari" (alunni). E questo anche perché la presa di posizione teoretica non può non orientare le stesse scelte didattiche. Così si esprime anche Mollo, *La via del senso*, p. 131: "la materia scolastica di per sé, come sistemazione logica di un sapere, può non avere significato per lo studente; lo acquista nel farsi disciplina, ossia nel venir presentata e compresa come struttura organizzata per divenire conoscenza; non quindi una sequela di pure e semplici informazioni in successione logica, ma un incontro di relazione per l'apprendimento di un sapere".

una manipolazione “disonesta”, finanche perseguibile dal sistema giuridico). Si può invece essere consapevoli che una parte di manipolazione è strettamente connessa con ogni intervento didattico, e che questa manipolazione può essere preterintenzionale, più o meno consapevole o consaputa. L’aspetto tecnico del mestiere dell’insegnare comporta inevitabilmente “manipolazioni” indirizzate a produrre il cambiamento nel discente.

Quando è che tali manipolazioni non infrangono il carattere strutturalmente etico della triangolazione educativa e didattica? O, se si preferisce, quando questa manipolazione inevitabile è anch’essa “etica” o “leale”⁸³?

Innanzitutto, quando si tengono sotto controllo i rischi, inevitabilmente connessi alle relazioni educative, di strumentalizzazione, di suggestione, di seduzione (e qui torno a ribadire quanto è importante che il docente sia effettivamente “adulto” e consapevole); inoltre, quando si dichiarano apertamente “i trucchi”, le modalità operative adottate, le finalità perseguite, i criteri di valutazione che vengono fatti valere. Quando si è “onesti”: parafrasando Oscar Wilde, per un docente “*it is important to be Earnest*”, dove “*earnest*” sta a significare franco⁸⁴, probò, leale, onesto.

7. Essere-per-la-fine: il “tema antico”, il gesto di Socrate, la scala di Wittgenstein

Anche quando riflette sul tema dell’insegnare, “la filosofia deve, per un *compito* insostituibile, tornare sempre al suo ‘tema’ antico, tema solo suo e che tutta la costituisce ... gli uomini filosofano per ‘sfuggire all’ignoranza’ ed il filosofo *non pretende di sapere*, ma *tende* al sapere: perché egli ‘non sa’ è solo uomo, ma in quanto ‘sa di non sapere’ egli può dirsi ‘uomo divino’ (*Sofista*, 216c)⁸⁵”.

Non solo l’insegnante di filosofia, ma ogni insegnante è tenuto a ripetere il “gesto di Socrate”⁸⁶, ossia il far comprendere definitivamente all’allievo (che vorrebbe rimanere accanto al docente per continuare ad “assorbire” la sua sapienza) che chi è “solo un uomo” “non sa”, come dice Bacchin. E se anche i suoi allievi, ossia coloro che lo hanno scelto come “maestro”, in quanto

83. Così la definisce Demetrio, nel già citato *La manipolazione*, p. 25 e ss. Bisogna sempre tener presente, come avverte Mollo, che “nella relazione viene posta in gioco la stessa comprensione di se stessi”, non solo quella del discente! (G. Mollo, *La via del senso*, p. 129).

84. Su questi aspetti, nodali nella professione docente, e sulla *parresia* come virtù basilare, rimando a successivi interventi.

85. G. R. Bacchin, *Originarietà e mediazione nel discorso metafisico*, p. 7.

86. Come scrive Recalcati, *L’ora di lezione*, pp. 40-46, riferendosi al rifiuto di Socrate, nella scena di apertura del *Simposio* platonico, di sedersi accanto al suo allievo Agatone, che vorrebbe – attraverso il contatto anche fisico – far passare in sé la sapienza del maestro e trasformarla in possesso tetico.

riconoscevano in lui un “*magis*”, un di più, lo ritengono per questo “un uomo divino”, devono essere aiutati definitivamente dal maestro a comprendere che quello che c'è di divino in lui è la consapevolezza di sapere di non sapere e la determinazione esistenziale che è diventata “stile di vita” di continuare a “trascendersi verso la verità”. L'autentica magistralità consiste nell'attivare nell'allievo il desiderio di ricerca e nel far comprendere che il sapere non è un sistema chiuso, dato e definito una volta per tutte⁸⁷. Far comprendere all'allievo che ciò che struttura il desiderio che lo anima, e che anima anche il docente, non è il *conatus sese conservandi* di hobbesiana memoria, ma – se mai – lo spinoziano *amor Dei intellectualis*⁸⁸.

Il docente e il discente nel loro reciproco determinarsi, nella relazione che li struttura, non possono non arrivare a riconoscere che la spinta che anima entrambi (quell'*amore* che entra in gioco come *transfert* in ogni mestiere di cura) è la spinta ad uscire dalla propria instabile finitezza, la spinta a *trascendersi*, per attingere la verità⁸⁹.

Tale spinta a trascendersi, nella direzione di quella verità che si cerca ma che non si riesce a trasformare in possesso tetico, è ciò che “compie” autenticamente l'identità del soggetto (sia del discente, sia del docente) in quanto ne legittima il desiderio e la ricerca e impedisce l'asservimento dell'io ad identità finite e costrittive (*captivae*, e perciò schiavizzanti). Il vero è la condizione “trascendentale” (ciò che fonda, che rende possibile) la ricerca. Il vero è anche ciò che si sottrae ad ogni pretesa di possesso tetico perché mostra l'alterazione determinata da ogni determinazione.

Il vero è l'ideale regolativo della ricerca di identità, ed è perciò critico di ogni forma di “idolatria” dei soggetti particolari, autentica condizione di libertà come processo di liberazione, senso di ogni autentica educazione, che è – come si diceva all'inizio – educazione alla libertà.

87. Superfluo il rimando al teorema dell'incompletezza di Gödel o al principio di indeterminazione di Heisenberg.

88. Cfr. *Ethica*, parte V, propp. 14-16: la mente fa in modo che tutte le affezioni del corpo, ossia le immagini delle cose, siano riferite a Dio, ossia all'autentico fondamento, a quel fondamento che l'esperienza intende perché esperisce la propria instabilità e insufficienza. E questo “amore di Dio” “deve occupare la mente in sommo grado”. Cito dalla mia traduzione, Armando, Roma 2008.

89. Icastica la riformulazione agostiniana del “tema antico” e della istanza di trascendimento che costituisce l'identità finita degli umani (*De vera religione*, 39, 72-73): “*Noli foras ire, in teipsum redi; in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris, transcede et teipsum. Sed memento cum te transcendis, ratiocinantem animam te transcendere. Illuc ergo tende, unde ipsum lumen rationis accenditur. Quo enim pervenit omnis bonus ratiocinator, nisi ad veritatem? ... Omnis qui se dubitantem intellegit, verum intellegit*”; se trovi la tua natura mutevole, trascendila, ma trascendila nella direzione verso la quale tende la tua ragione, ossia verso quella verità che abita in te nella modalità dell'assenza, “abissale presenza della verità assente”, come amava ripetere Bacchin, cfr. *Anypotheton*, p. 16.

Il vero mette in discussione ogni delirio di onnipotenza del soggetto finito (sia di chi insegna sia di chi apprende) e lo restituisce alla consapevolezza umile del tendere: “il soggetto, cercando il vero, intende questionare le sue stesse pretese di soggetto: in-tendere il vero significa non più pre-tendere di inglobarlo, ma accettare... di perdersi in esso⁹⁰”.

L'autentico maestro, indicando la via della ricerca del vero, insegna a “difendersi da sé”, dalla pretesa che la propria identità finita possa essere assunta come assoluta e, dunque, dalle consequenziali e indebite assolutizzazioni dei propri vissuti, dei propri “pensierini”, dei propri bisogni, delle proprie emozioni; tutte assolutizzazioni che ci chiudono nel nostro “piccolo mondo” insufficiente a se stesso, dove cominciamo a percepire gli altri come l'inferno⁹¹, dove prima o poi facciamo esperienza che il chiudersi nella nostra identità finita è – come dice Stirner – porre la nostra ragion d'essere nel nulla.

Ecco perché l'essenziale della docenza è nel pensarsi (da parte del docente) come “essere per la fine”: se ha perseguito la piena realizzazione di sé da parte del discente, ha perseguito la fine del rapporto di insegnamento (e di sé come insegnante): come chiaramente esplicita la trattazione agostiniana nel *De Magistro*, l'insegnare ha la stessa funzione del linguaggio: rimandare oltre sé; come aveva ben compreso Wittgenstein, il dire e l'insegnare, una volta che hanno avviato l'autonoma ricerca della verità del discente (ormai “ammaestrato”), sono la scala che deve essere gettata via, una volta che si è saliti con essa, oltre essa⁹².

Per enfatizzare: l'insegnante deve avere il coraggio di sperimentare fino in fondo la paradossale ma radicale essenzialità del detto evangelico (Lc. 17, 10): “quando avrete fatto tutto quello che vi è stato ordinato, dite: siamo servi [maestri-ministri] inutili”; deve avere il coraggio di “morire” come insegnante per lasciar diventare “maestro”, libero, autonomo, l'ex-allievo.

Chi ha paura di perdersi nel vero è già perso nell'erranza.

Riferimenti Bibliografici

Aa. Vv., *Il rapporto maestro-allievo nel pensiero e nell'opera educativa di pedagogisti del Novecento*, in «Formazione Lavoro Persona», III, n. 7, Marzo 2013. <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/1029/62192.pdf>

90. A. Stella, *La relazione e il valore*, p. 195.

91. Come dice Garcin, nella *pièce* teatrale *Porta chiusa*, (1944) di J.P. Sartre.

92. Rispettivamente a Agostino, *De Magistro*, e L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, prop. 6.54.

- Agostino di Ippona, *De ordine*, <https://www.augustinus.it/latino/ordine/index2.htm>
- *De vera religione*, https://www.augustinus.it/latino/vera_religione/index.htm
- *De Magistro*, <https://www.augustinus.it/latino/maestro/index.htm>
- Aristotele, *Metafisica*, ed. G. Reale, Rusconi, Milano 1997.
- Bacchin G.R., *Originarietà e mediazione nel discorso metafisico*, Jandi Sapi, Roma 1963.
- *Anypotheton*, Bulzoni, Roma 1975.
- *Confutazione e dialettica*, in «Teoretica», I, n. 1, giugno 1988.
- Bertolini P. (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Block J., *Mastery learning: theory and practice*, Holt, Rinehart & Winston, 1971, (tr.it. *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, a cura di A. Visalberghi, Torino 1972).
- Bloom B., *Affective consequences of school achievement*, in Block J., *Mastery learning: theory and practice*, cit.
- *Mastery learning*, in Block J., *Mastery learning: theory and practice*, cit.
- Bruner J.S., *Il processo educativo dopo Dewey* (1960), Armando, Roma 1977.
- Chiosso G., *Studiare Pedagogia*, Mondadori Università, Milano 2018.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2018.
- Costabile A. (a cura di), *La relazione educativa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.
- Cusano N., *De docta ignorantia*, https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost15/Cusa/cus_d100.html#01
- De Conciliis E., *Che cosa significa insegnare?* Cronopio, Napoli 2014.
- Demetrio D., *La manipolazione. Virtù e vizi della didattica come tecnica dell'inganno a fin di bene*, in P. Bertolini, *Sulla didattica*, cit.
- (a cura di) *Educare è narrare*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- De Sario P., Fedi D., *L'insegnante facilitatore*, La Meridiana, Molfetta 2011.
- Enciclopedia Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/paideia/>
- Falcinelli F. (a cura di), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Morlacchi, Perugia 2007.
- Fichte J.G., *La missione del dotto*, ed. a cura di D. Fusaro (testo a fronte), Bompiani, Milano 2013.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia* (1912), Sansoni, Firenze 1954.

- Grosso M. (a cura di), *Professione educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Vita e Pensiero, Milano 1994.
- *Educazione e riabilitazione. Modello educativo e modello medico a confronto*. In Grosso M. (a cura di), *Professione educatore*, cit.
- Hegel G.W.F., *Phänomenologie des Geistes*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973.
- *Wissenschaft der Logik*, B. I, Meiner V., Hamburg 2008.
- *Lineamenti di filosofia del diritto* (1820), v. it. (testo tedesco a fronte) di V. Cicero, Rusconi, Milano 1996.
- Heidegger M., *Sein und Zeit* (1927), Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1967 (tr.it a cura di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1976).
- *La questione dell'essere*, (1949), in Heidegger-Jünger, *Oltre la linea*, Adelphi, Milano 1990
- Hessen S., *Fondamenti filosofici della pedagogia*, vol. 1, Armando editore, Roma 1961,
- Hölderlin F., *Le liriche*, tr. con originale a fronte a cura di E. Mandruzzato, Adelphi, Milano 1977.
- Hume D., *Trattato sulla natura umana*, I, Laterza, Bari 1982.
- Iori V., *Dal fare didattico all'essere-in-didattico*, in P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, cit.
- *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Illich I., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972.
- W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. di L. Emert, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Jung C.G., *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1977.
- Kant I., *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können* (1783), hrsg von K. Pollok, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2001.
- *Kritik des Reinen Vernunft*, F. Meiner Verlag, Hamburg 1956.
- Mari, G. (ed.), *La relazione educativa*, La Scuola, Brescia 2009.
- Mollo G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996.
- Musaio, M. (ed.), *Dentro la relazione educativa*, Elledici, Torino 2012.
- Nietzsche F., *Also sprach Zarathustra*, Kritische Studienausgabe Herausgegeben von G. Colli und M. Montinari, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München 1999.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer, Milano 1995;
- *La sfida della complessità*, Le lettere, Firenze 2018

- *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2000.
- Pian A., *Insegnanti e allievi. La relazione educativa rimessa in causa*, Armando, Roma, 2002.
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro scolaro*, Armando, Roma 1994.
- Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- Santamaita S., *Storia dell'educazione*, Università Bruno Mondadori, Milano 2013.
- Sartre J.P., *Le mosche - Porta chiusa*, Bompiani, Milano 2013.
- Schopenhauer A., *La libertà del volere umano*, Laterza, Roma-Bari, 1988.
- Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, LEF, Firenze 1976.
- Sensi P., *Azione, attività, atto*, in «Teoretica», II, nn. 1-2, 1989, pp. 109-165.
- *Lineamenti per una didattica (filosofica) della filosofia*, in F. Falcinelli (a cura di), *La formazione docente*, cit.
- *Complessità, quanti, relazione*, in «Cum-Scientia», 8/2022.
- Spinoza B., *Etica*, tr. it. a cura di P. Sensi, Armando, Roma 2008.
- *Tutte le opere*, ed. it. a cura di A. Sangiacomo, con testi originali a fronte, Bompiani, Milano 2011.
- Stella A., *La relazione e il valore*, Guerini, Milano 1995.
- *La relazione educativa*, Guerini, Milano 2002.
- *Riflessioni teoretiche*, Morlacchi U.P., Perugia 2023.
- Stirner M., *Der Einzige und seine Eigentum*, [http://max-stirner-archiv-leipzig.de/dokumente/1844-Der-Einzige-und-sein-Eigentum-\(1845-1893-1991\).pdf](http://max-stirner-archiv-leipzig.de/dokumente/1844-Der-Einzige-und-sein-Eigentum-(1845-1893-1991).pdf)
- Tommaso d'Aquino, *Quodlibet*, VIII, <https://www.corpusthomisticum.org/q08.html>.
- Verna A., *La relazione educativa. Un'indagine storico-teoretica sulla scuola della riforma*, Cacucci, Bari 2012.
- *La relazione*, Aracne, Canterano (Rm) 2020.

Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, [https://www.wittgenstein-project.org/w/index.php/Logisch-philosophische_Abhandlung_\(Darstellung_in_Baumstruktur\)](https://www.wittgenstein-project.org/w/index.php/Logisch-philosophische_Abhandlung_(Darstellung_in_Baumstruktur))

Zambrano M., *Per amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia dell'educazione*, Marietti 1820, Genova 2008.

ANNOTAZIONE TEORETICO-CRITICA

Riflessioni sull'idea della fine del mondo, sul tragico e sulla ragione pratica nella filosofia di Kant

MICHELE LO PICCOLO

Istituto Internazionale di Ricerche Filosofiche

michelelopiccolo27@gmail.com

DOI: 10.57610/cs.v7i11.366

Abstract: The following considerations are intended to offer a rereading of Kantian morality from the standpoint of the idea of the tragic as the conflict between necessity and freedom. The problematic character of the victory of freedom (moral) in conflict with necessity (natural) makes it impossible to determine the actual morality of the action, resulting in the “derubrication” of responsibility to the legal plane alone.

Keywords: Kant, Tragedy, Moral Philosophy, Eschatology, Practical Reason.

Riassunto: Le considerazioni che seguono intendono offrire una rilettura della morale kantiana a partire dal punto di vista dell'idea del tragico, quale conflitto tra necessità e libertà. Il carattere problematico della vittoria della libertà (morale) nel conflitto con la necessità (naturale) rende impossibile la determinazione dell'effettiva moralità dell'azione, con la conseguente “derubricazione” della responsabilità al solo piano giuridico.

Parole chiave: Kant, Tragedia, Filosofia Morale, Escatologia, Ragione Pratica.

Introduzione

“Fin da Aristotele vi è una poetica della tragedia; solo a partire da Schelling vi è una filosofia del tragico. Proponendosi di istruire sull'attività poetica, lo scritto di Aristotele vuole determinare gli elementi dell'arte tragica; suo oggetto è la tragedia, non l'idea di essa”¹. A ciò possiamo aggiungere che se per Schelling il tragico diventa filosofico è perché nella *forma* (*eidos*) tragica viene colta l'universalità del filosofare, ovvero nella tragedia agli occhi di Schelling viene ad essere rappresentata nella forma artistica quell'“originaria antitesi di ogni ragione filosofante”². L'antitesi che il tragico rappresenterebbe è quella tra *necessità*

1. P. Szondi, *Saggio sul tragico* (1961), p. 3.

2. F. Schelling, *Lettere filosofiche su dommatismo e criticismo* (1795-1796), p. 80.

e *libertà*, assoluta oggettività e assoluta soggettività, quale punto di partenza e problema originario della filosofia. Lo scopo di questo lavoro consiste nel vedere se nella filosofia kantiana – da cui Schelling prende le mosse – vi è lo spazio per una filosofia del tragico. Ovvero se, attraverso l'idea della tragedia come conflitto tra necessità (naturale) e libertà (morale), sia possibile fare luce sulla filosofia kantiana. Ci riferiamo a quel problema che si trova all'origine della stesura della critica del giudizio, come Kant stesso scrive nell'introduzione: "l'incommensurabile abisso"³ presente tra il dominio della libertà, in cui la causalità si fa autonoma e perciò libera; e il dominio della natura, in cui la causalità è tutta risolta nel meccanismo e perciò nell'assenza di libertà.

La *teleologia* kantiana è così la risposta al tema tragico, anche se, come noto, la risposta non è una soluzione oggettiva del problema, bensì soggettiva; il che, a ben vedere, significa che nella filosofia di Kant, posta la differenza tra giudizio riflettente e giudizio determinante, la conciliazione di ciò che nel loro differire (libertà e natura) costituisce il tragico ripete quell'antitesi e costituisce soluzione *solo*⁴ pratica, soggettiva, per quanto soluzione per una soggettività *überhaupt*, non particolare ma nemmeno identica con l'oggetto proprio dell'interesse conoscitivo. In altre parole, la teleologia, mantenendosi come massima soggettiva per gli scopi pratici senza mettere capo ad una metafisica del *telos* della natura, si iscrive nel contesto tragico senza proporre un fattuale ed oggettivo superamento (qui la profonda affinità tra l'idea del criticismo come "compito infinito" di Schelling, ma anche, come noto, con la filosofia di Fichte), eppure proponendo una soluzione, nella forma soggettiva della fede e dello *sperare*. Scetticismo e dogmatismo sono così i concetti limite nella cui dialettica si mantiene la soluzione kantiana. L'antinomia escatologica (se la storia debba essere intesa come una progressiva caduta nel peccato o come una progressiva affermazione della morale tra gli uomini che porterebbe a rappresentare la fine del mondo come l'assunzione di Elia piuttosto che come una spaventosa catastrofe) presentata nel saggio del 1794 *Das Ende aller Dinge* indica la traduzione, nel linguaggio teleologico, (il quale è, come abbiamo visto, il piano in cui quell'antitesi originaria deve trovare soluzione per Kant) di quell'originario e problematico rapporto tra natura e libertà.

La fine del mondo intesa nel suo significato negativo non è così la risoluzione della libertà e del soggetto nella natura, come se il piano soggettivo non fosse altro che l'epifenomeno della dimensione empirico-oggettiva (questa è la fine del mondo colta nel suo significato teorico, oggettivo), bensì indica la

3. I. Kant, *Critica del Giudizio* (1793), p. 14.

4. Su come deve essere inteso questo "solo" si gioca il senso dell'interpretazione della filosofia di Kant che proponiamo in questo saggio.

sconfitta, pensata dalla libertà, della libertà stessa. L'esito positivo di questa lotta, essendo determinato da un giudizio riflettente, non può essere predetto nella conoscenza di leggi, bensì soltanto auspicato e sperato nella consapevolezza della sua indeterminabilità. In tal modo la soluzione al problema tragico si mantiene, come dicevamo, nel tragico e si configura pertanto come *desiderio di soluzione*, il quale per mantenersi tale deve coinvolgere in se stesso la necessità (come dover essere) della soluzione con l'impossibilità (come essere) della sua realizzabilità. Con questo secondo lato viene ad essere affermata la possibilità del capovolgimento tragico, della lotta che si conclude nella sconfitta della libertà. Se, per Kant, le rappresentazioni apocalittiche esprimono nell'ordine conoscitivo il significato "pratico" di questa sconfitta⁵, allora è necessario affermare che il significato profondo della fine del mondo (in senso negativo) è l'assenza della ragione, o almeno la sua ineffettualità. In altre parole l'idea della fine del mondo consente di operare una *traduzione*, traslando il problema pratico-morale da un piano noumenico e personale su un piano storico e collettivo, dove la morale è sì un "fatto della ragione", il cui possesso però, piuttosto che essere soltanto legato ad una effettiva e puntuale capacità del soggetto agente, assume l'aspetto di una "disposizione" capace di orientare la storia umana in direzione del suo principio razionale, ma che, proprio in quanto "disposizione", non predetermina già l'arrivo alla meta, anzi, non è a priori escludibile che la storia prenda la direzione contraria.

L'impossibile realizzazione della sintesi tra libertà e natura (nel lato della libertà) non vale, è bene sottolinearlo, come lo scetticismo morale, come necessità dell'esito tragico, come sconfitta necessaria della libertà, bensì vale come "monito". L'impossibile realizzazione dell'identità è cioè niente altro che l'indecidibilità sul piano dell'esperienza di una sintesi positiva tra fenomeno e noumeno. La fine del mondo è infatti *l'idea della ragione* – nel duplice senso di idea che la ragione produce e di idea della *razionalità* stessa – così che attraverso questa idea viene ad essere pensata, attraverso l'ipotesi di un giudizio finale situato nel punto – anch'esso ideale – in cui il tempo passa nell'eternità, la sintesi tra il piano fenomenico e il piano noumenico. Questa interpretazione della teleologia kantiana in chiave tragica trova sostegno attraverso la lettura parallela della *Critica della Ragion pura*⁶, della *Critica della Ragion pratica*⁷, de *La religione dei limiti della semplice ragione*⁸ e del saggio *Das Ende aller*

5. "L'idea di una fine di tutte le cose trae origine non dal ragionamento sul corso fisico delle cose nel mondo, bensì da quello sul loro corso morale" I. Kant, *La fine di tutte le cose*, p. 243.

6. I. Kant, *Critica della Ragion pura* (1787²).

7. I. Kant, *Critica della Ragion pratica* (1788).

8. I. Kant, *La religione entro i limiti della semplice ragione* (1793).

*Dinge*⁹. Prima di procedere riteniamo opportuno sostare almeno un poco sulla distinzione kantiana tra imperativi ipotetici e imperativi categorici.

Poiesis e praxis

Il primo teorema dei *principi della ragion pura pratica* dice che “tutti i principi pratici che presuppongono un oggetto (materia) della facoltà di desiderare come motivo determinante della volontà, sono empirici e non possono fornire leggi pratiche”¹⁰ ed aggiunge che in questi principi “il motivo determinante del libero arbitrio è la rappresentazione di un oggetto e quella relazione di essa col soggetto mediante la quale la facoltà di desiderare è determinata all’attuazione di esso”¹¹; e ciò significa che una volontà orientata in direzione di un oggetto intende finire e concludersi in esso. In questo caso, pertanto, l’azione non può essere definita *buona* che in relazione alla capacità propria dell’azione di raggiungere il fine desiderato. In altre parole, tutti i principi pratici che presuppongono un oggetto producono al massimo un imperativo di carattere ipotetico. I tratti di un’azione così delineata richiamano due concetti della filosofia pratica di Aristotele: il concetto di *poiesis* e il concetto di *phronesis*. Negli *elenchi sofistici*, e dunque in un contesto apparentemente distante dalle riflessioni sulla vita pratica, Aristotele rileva una differenza grammaticale tra alcuni verbi che rappresentano situazioni incompatibili se coniugati al presente e al perfetto e altri verbi che esprimono la stessa situazione sia coniugati al presente che al perfetto e per i quali, anzi, la coniugazione in un tempo implica anche la coniugazione nell’altro. Egli scrive che “a chi afferma che è impossibile fare e avere fatto al tempo stesso la medesima cosa, si risponde opponendo che è tuttavia possibile vedere e aver visto al tempo stesso e sotto il medesimo rapporto la medesima cosa”¹². La differenza tra questi due tipi di attività è affermata anche in un noto passo della *Metafisica* nei termini di attività poietiche (*poiesis*) e attività pratiche (*praxis*):

poiché delle azioni che hanno un termine nessuna è di per sé fine, ma tutte tendono al raggiungimento del fine, come ad esempio il dimagrire ha come fine il dimagrimento [...] ossia non sono ciò in vista di cui ha luogo il movimento, ne consegue che queste non sono azioni, o almeno non sono azioni perfette, perché appunto non sono fini¹³.

9. I. Kant, *La fine di tutte le cose*.

10. I. Kant, *Critica della Ragion pratica*, p. 26.

11. *Ibidem*.

12. Aristotele, *Elenchi Sofistici*, 22, 178 a, 9-11.

13. Aristotele, *Metafisica*, Θ 6, 1048 b18-22, p. 409.

Il rapporto tra l'azione e il fine nella *poiesis* è un rapporto del mezzo con il fine, il quale è già posto come ciò che deve essere raggiunto e che orienta e suscita il movimento. Le azioni *perfette* (*praxis*) invece sono movimenti nei quali “è contenuto anche il fine”; per queste azioni, dice Aristotele, non c'è un “termine d'arresto”. Nonostante queste azioni possano venire interrotte, il loro interrompersi non dipende dal raggiungimento di un fine, perché queste azioni hanno il fine in loro stesse e non cercano soddisfazione al di fuori del proprio essere; queste azioni sono, in altre parole, *azioni libere*. Il profondo legame che unisce l'aver in sé il proprio fine – cioè l'essere un *fine* – e la *libertà* è stato riconosciuto da Kant stesso nell'affermazione che l'uomo non è semplicemente un mezzo, ma deve essere trattato come un fine perché è libero nella misura in cui la ragione pura è per se stessa pratica. Non sono libere, viceversa, tutte quelle azioni che hanno il proprio fine in un oggetto, rispetto al quale l'azione sarebbe in tal modo necessariamente subordinata. In questa subordinazione dell'azione rispetto al suo fine c'è una necessaria superiorità della *mens* conoscitiva sulla *mens* pratica perché in essa si richiede una certa capacità di calcolo, ciò che Aristotele chiama *phronesis* (la romana *prudentia*, da cui derivano in Kant gli imperativi ipotetici come “regole di prudenza”): una buona riuscita dell'azione poetica è strettamente legata alla *conoscenza* del modo migliore per raggiungere il risultato e, in definitiva, alla conoscenza dei *meccanismi* della natura o dell'*abitualità* del contesto in cui ci si muove. Di conseguenza, configurandosi ogni azione che ha il proprio movente in un oggetto come un'azione non libera, sarà invece libera quell'azione che ha il proprio movente nella forma stessa del volere. Secondo Kant, infatti, nessuna cosa può essere definita buona se non la volontà: “il principio unico della moralità consiste nell'indipendenza da ogni materia della legge (ossia da un oggetto desiderato), e nello stesso tempo della determinazione del libero arbitrio mediante la semplice forma legislativa di cui una massima dev'esser capace”¹⁴. *Libera* è quell'azione in cui si prescinde da qualsivoglia riferimento dalla natura e da ciò che essa realizza effettivamente nella natura, ché, altrimenti, entrerebbero nella costituzione della massima dei principi oggettivi i quali minerebbero dall'interno la purezza della ragione pratica.

Finitudine pratica

L'importanza della libertà nella filosofia kantiana è sostenuta da Kant nella *prefazione* alla *Critica della ragion pratica*, qui egli afferma infatti che “il

14. I. Kant, *Critica della Ragion pratica*, p. 42.

concetto della libertà, in quanto la realtà di essa è dimostrata mediante una legge apodittica della ragion pratica, costituisce ora la chiave di volta dell'intero edificio di un sistema della ragion pura¹⁵. La libertà è così quel concetto che, una volta assicurato nella sua *realtà* funge da base per la *realtà oggettiva* di tutti gli altri concetti (quelli di Dio e dell'immortalità) che, "come semplici idee, nella ragione speculativa rimangono senza sostegno"¹⁶. Il fatto che la *realtà oggettiva* della libertà sia dimostrata mediante la legge della ragione *pratica* indica che ci troviamo di fronte ad una nozione di *realtà* e di *oggettività* che non appartiene a quel sistema di riferimento costituito dall'interesse conoscitivo, e, di conseguenza, realtà ed oggettività non sono categorie di pertinenza esclusiva del rispetto conoscitivo. Nella prefazione alla *Critica della ragion pratica* Kant afferma infatti che "i concetti e i principi della ragion pura speculativa, che pure hanno già sostenuto la loro critica speciale, sono di nuovo sottoposti ad esame"¹⁷. Non solo, quindi, il tempo come forma pura dell'intuizione e la causalità come concetto puro dell'intelletto vengono ad essere riformulati nell'orizzonte pratico della ragione, ma le stesse nozioni di realtà ed oggettività subiscono una riformulazione che impedisce di poter semplicemente desumere il loro significato dal ruolo che giocavano nell'economia di una critica dell'interesse conoscitivo. Che le cose stiano così non è però particolarmente sorprendente se si tiene conto del motivo essenziale che si trova all'origine di quel processo di risignificazione in cui vengono coinvolti l'intelletto e la sensibilità. Infatti, questi vengono riformulati proprio perché i concetti non devono, come per una conoscenza, determinare un oggetto rispetto alla cui esistenza l'intelletto non può dire nulla, e che solo l'intuizione può provare; bensì il pensiero, attraverso i suoi concetti e principi, deve determinare il soggetto alla *produzione* di un *oggetto*. La "facoltà di produrre o di produrre oggetti corrispondenti alle rappresentazioni, oppure di determinare se stessa, cioè la propria causalità, all'attuazione di essi (sia o no sufficiente il potere fisico)"¹⁸ è la volontà, così che il problema della *Critica della ragion pratica* consiste nel dimostrare che la volontà viene determinata dalla ragione pura. In questo senso, allora, se "la ragione pura, è veramente pratica, dimostra la realtà propria e quella dei suoi concetti mediante il fatto, ed è vano ogni sofisticare contro la sua possibilità di esser tale"¹⁹. Seguendo il ragionamento, infatti, è sufficiente mostrare nella volontà la presenza di un fatto comprensibile solo attraverso la ragione pura per dimostrare la *realtà pratica* (capacità di determinare la volontà) della ragione.

15. Ivi, p. 4.

16. *Ibidem*.

17. Ivi, pp. 7-8.

18. Ivi, p. 17.

19. Ivi, p. 3.

“La libertà – dice Kant – è l’unica fra tutte le idee della ragione speculativa di cui noi conosciamo a priori la possibilità senza tuttavia percepirla, perché essa è la condizione della legge morale che noi conosciamo”²⁰. La realtà della libertà è perciò sintetica (perché l’oggetto che ne dimostra la realtà è il *sollen*) ed è perciò trovata analiticamente muovendo da ciò che conosciamo e che non potrebbe essere se anche la libertà non fosse reale²¹. Se Kant è il filosofo della sintesi, il suo procedimento è comunque analitico perché la sinteticità non è prodotta dal filosofo trascendentale né questo ha la possibilità di assistervi, piuttosto il filosofo per Kant si trova sempre per così dire a giochi conclusi e non può che pensare il senso, il valore e la possibilità di una realtà che è già posta. La realtà della libertà si trova, così, prima dell’uomo che la coglie e il cui coglimento ha per fondamento la stessa libertà.

Tuttavia Kant scrive una critica della ragion pratica: se la libertà è la condizione della legge morale, comunque ciò non impedisce che ci siano, accanto alla via per sapersi liberi, cioè oltre la legge morale, dei *motivi* dell’agire che tendono ad offuscare la libertà dietro l’egida del sentimento di piacere. “Ecco dunque la prima questione – dice Kant – se la ragion pura basti per sé sola alla determinazione della volontà, oppure se soltanto come condizionata empiricamente possa essere un motivo determinante di essa”²². Se dunque la ragione è praticamente libera – e lo dimostra l’esistenza della legge morale – allora “la critica della ragion pratica in genere ha dunque l’obbligo di distogliere la ragione, condizionata empiricamente, dalla pretesa di dar essa solo esclusivamente il motivo determinante della volontà”²³. Posto che la volontà è “una facoltà o di produrre oggetti corrispondenti alle rappresentazioni, oppure di determinare se stessa, cioè la propria causalità, all’attuazione di essi (sia o no sufficiente il potere fisico)”²⁴ è necessario chiedersi che tipo di determinazione compie la ragione pura della volontà e quale sia invece la determinazione della volontà prodotta da una ragione empiricamente condizionata. Dove si manifesta, infatti, questa finitezza in un uso della ragione – quello pratico – che non ha bisogno di un’intuizione sensibile? Chiaramente non nell’intuizione (perché non è in questione la conoscenza di un oggetto dato), ma sempre nel lato sensibile dell’uomo. La ragione può determinare la volontà nella coscienza pura, ma la volontà è condizionata nella coscienza empirica dalla sensibilità. In questo

20. Ivi, p. 4.

21. Vedremo più avanti in che senso la libertà sia *reale*, dal momento che abbiamo escluso di poter assumere la nozione di realtà semplicemente nei termini dell’esistenza di un oggetto corrispondente al concetto di esso.

22. Ivi, p. 17.

23. Ivi, p. 18.

24. *Ibidem*.

senso la ragione muove a priori la volontà escludendo i moventi non a priori che muovono dal di fuori (della ragione) l'uomo. Questa esclusione non può essere però di natura meccanica, poiché come esclusione meccanica sarebbe niente altro che una eliminazione totale o una sostituzione di quei moventi così che la ragione agirebbe secondo il rapporto di causa-effetto su quell'ordine di realtà che si struttura proprio secondo tale rapporto e rispetto al quale la ragione dovrebbe essere sopraordinata. Invece, questa esclusione che opera la ragione *parla* all'uomo, ovvero è razionale, è un *logos*, e non ha senso patologico o fisiologico.

Rispetto alla determinazione a priori compiuta dall'intelletto, che strutturava la sensibilità in funzione di una regolarità della natura secondo il rapporto causale, la determinazione a priori della volontà, non riguardando l'essere dato ma il *dover essere*, non è condizione di possibilità di un'esperienza scientifica, ma condizione di possibilità di un'esperienza morale in cui è il "come agire" che viene investito dalla ragione. Questa determinazione a priori della volontà è un sapere che si manifesta come un *comando* o un *obbligo* sia perché è un sapere, sia perché è un'esclusione di un'altra forma di determinazione che avviene da parte della coscienza empirica. Quest'altra forma di determinazione, nonostante possa essere tradotta in un linguaggio, non è razionale, perché la sua origine è empirica. In quanto la sua origine è empirica, ciò dovrebbe significare che il tipo di determinazione della volontà sia analogo a qualsiasi altra causalità del mondo naturale, che, cioè, la volontà costituisca un oggetto che viene determinato dall'esterno. Invece, per Kant, la volontà, essendo una facoltà della soggettività umana, è caratterizzata da quegli stessi tratti che costituiscono la specifica situazione dell'essere umano: un essere finito dotato di ragione. La volontà umana, così, è razionale, ma limitata dalla sua costituzione naturale; e, viceversa, la volontà nell'essere umano è naturale, ma limitata dalla sua costituzione razionale. La natura, cioè, *inclina* la volontà, mentre la ragione pone un *imperativo*. Nessuno dei due lati è quello che sarebbe in un dominio costituito solo da se stesso.

È anche su un altro livello che la compresenza di ragione e natura per la volontà è indice di una finitudine pratica che caratterizza l'orizzonte umano, ovvero quando dalla prospettiva di una determinazione del volere ci spostiamo nella considerazione dell'oggetto che costituisce il suo scopo. Da questa prospettiva la non analiticità tra moralità e felicità, tra il *bene supremum* e quell'altra condizione (la felicità) presente all'interno dell'oggetto della facoltà di desiderare degli esseri razionali *finiti* è la considerazione di quella problematicità propria dell'agire umano. Il sommo bene, nel senso di bene perfetto (*consummatum*), contiene infatti due elementi che non sono analiticamente connessi.

La sinteticità indica quella condizione di contrasto che viene pensata come risolta o nel lato del soggetto morale nell'idea di *beatitudine*, in cui la felicità non è, come per un essere morale e sensibile, ricompensa della virtù, ma definitiva indipendenza dalle inclinazioni e quindi anche dal bisogno di felicità. Eppure la si chiama beatitudine proprio nella traccia o memoria del sentimento, come se il sentimento fosse elevato su un piano spirituale e rimanesse comunque "sentire". La soluzione dell'antinomia della ragione pratica non è comunque risolta in questo modo dalla filosofia kantiana, ma la soluzione mantiene la sinteticità dei due termini, ovvero mantiene separati i due termini (felicità e virtù) e li pensa connessi attraverso un terzo termine (Dio) capace di mediare tra i due. La soluzione kantiana, cioè, riguarda il problema di una sintesi che muove da termini differenti, perché muove a partire dalla facoltà di desiderare di un essere razionale finito. La moralità, pertanto, si presenta nell'uomo come lotta contro le inclinazioni nella direzione di una risoluzione ideale dell'altro termine, la felicità, a se stessa, come santità e beatitudine; mentre l'orizzonte umano include la moralità all'interno di un problema in cui deve essere tenuto presente l'altro termine come irriducibile, anche idealmente, alla moralità; e perciò l'ideale dell'agire umano è il *sommo bene* nella sintesi che realizza l'intero come costruito mono-diadico²⁵, unificazione e non unità. Come noto, questa sintesi è resa possibile attraverso i *postulati* della ragione pratica nella *Critica della ragion pratica* e attraverso il *giudizio teleologico* nella *Critica del giudizio*. Ciò che ci interessa mettere in evidenza è che sia la prospettiva unitaria della beatitudine – nella forma "depotenziata" del *rispetto di sé* – è segnata da una possibilità tragica, sia la prospettiva sintetica (felicità come ricompensa) costituisce la risposta – il cui esito è sempre iscritto nella possibilità del capovolgimento tragico – ad una situazione umana che presenta i caratteri della tragedia.

Edipo Re e la morale kantiana

Dal punto di vista di un'analisi della tragedia *Edipo Re* di Sofocle dobbiamo senz'altro dire che il significato tragico di quest'opera si colloca nel contesto di un giudizio pratico soltanto *ipotetico* – Edipo si maledice e si sente responsabile di cose commesse lottando contro il destino perché aveva presente un fine che voleva realizzare o allontanare, ma non conosceva la realtà in cui si trovava ad agire (ed è la non conoscenza a costituire il fato stesso: non è responsabile di questa non conoscenza ma è comunque responsabile di ciò che in

25. Cfr. A. Stella, *Il concetto di relazione: costruito o atto?*, pp. 259-273, e A. Stella, *La relazione e il valore*.

virtù di questo ignorare produce), così che vi è senz'altro un significato tragico delle azioni in quanto *poiesis*, ma è più difficile dire – anzi possiamo escluderlo discostandoci così da un significato “freudiano” della vicenda di Edipo – che le intenzioni di Edipo fossero identiche a ciò che di fatto poi produce *sul piano fenomenico degli effetti*. Se torniamo ad Aristotele e alle sue analisi sulla tragedia greca comprendiamo che i caratteri di una tragedia sono tali che può essere definita tragica quella vicenda umana capace di suscitare pietà o terrore. Dice Aristotele che

non deve apparire né che gli uomini dabbene mutano dalla buona alla cattiva sorte, giacché questo non è atto a suscitare terrore e pietà, ma ripugnanza, né che i malvagi (mutano) dalla cattiva sorte alla buona, giacché questa è la situazione che più di tutte è priva di tragicità. In quanto non possiede nessuna delle (condizioni) che deve (avere): infatti non è né provvista di giusto amore per l'uomo, né capace di suscitare pietà, né capace di suscitare terrore. Neppure, poi, (dev') essere il soggetto molto malvagio a cadere dalla buona sorte nella cattiva, giacché la composizione siffatta possiederebbe, sì, il giusto amore per l'uomo, ma non possiederebbe né pietà né terrore: la prima infatti, riguarda colui che ha cattiva sorte senza esserne meritevole, il secondo chi (ci) è simile. Resta, pertanto, il soggetto che si trova a mezzo tra questi, ed è tale quello che né si distingue per virtù e per giustizia, né muta nella cattiva sorte per vizio e perversità, ma per un certo errore, nell'ambito di coloro che versano in grande rinomanza e fortuna, come per esempio Edipo e Tieste e gli uomini famosi che discendono da stirpi siffatte²⁶.

Tralasciando l'ultimo punto, e cioè che gli uomini di cui deve trattare la tragedia siano uomini che versano in grande fortuna (perché più le condizioni sono favorevoli più il capovolgimento della sorte acquista un elevato significato tragico), il non trattare di uomini *malvagi* o *buoni* e il non mutare nella cattiva sorte per vizio o cattiveria permette di descrivere questo passare come il mutamento di un soggetto ignaro del proprio reale carattere. Inoltre, nella prospettiva del sommo bene, in cui virtù e felicità devono essere connesse in modo sintetico, l'assenza di una massima cattiva o la presenza di una massima buona, nel contesto dell'esperienza non costituisce un tratto sufficiente ad eliminare a priori la possibilità del patimento che la fortuna e l'ignoranza possono determinare. È, infatti, nella relazione tra *sorte* e *giusto amore per l'uomo* (Aristotele), tra *felicità* e *moralità* (Kant) che si colloca l'uomo in quanto essere razionale ma finito. Nel contesto dell'esperienza umana è tragica la non analiticità tra una moralità situata nell'intenzione e il sentimento di piacere o

26. Aristotele, *Poetica*, 1452b 34 – 1453a 13, p. 614.

dispiacere di cui possiamo essere capaci, in modo che il *non sapere* investe la previsione (*phronesis*) della felicità o del dolore che ci attende (*poiesis*).

L'indeterminabilità conoscitiva del rapporto tra i due elementi del *sommo bene* è pertanto la possibilità tragica come impossibilità di calcolare l'esito delle nostre azioni. Non è infatti secondo Kant possibile una *dottrina della felicità*, laddove invece è possibile una dottrina della morale. Non è possibile conoscere a priori cosa *universalmente* rende felici perché la felicità è la soddisfazione di tutti i desideri, anche quelli empirici, i quali restano vincolati all'esperienza e ad una conoscenza soltanto a posteriori. Vi è dunque una indeterminabilità teoretica a priori di ciò che rende felici. Vi è però un altro senso della tragedia: *l'indeterminabilità* – a priori –, non solo di ciò che rende felici, ma *di ciò che si è veramente*, così che tragico è lo scoprire di essere diversi da come si riteneva di essere. La differenza tra apparire ed essere è esemplarmente rappresentata dall'arte tragica greca nella vicenda di Edipo nell'*Edipo Re*²⁷ di Sofocle. Scrive Szondi:

La fuga [di Edipo] dai suoi genitori presunti lo porta incontro al suo vero padre. Per la prima volta nella vicenda di Edipo essere e apparire giungono in tal modo a divergere, e offrono alla dialettica tragica un nuovo spazio di azione: la salvezza nell'ambito dell'apparenza si rivela nella realtà come annientamento²⁸.

Alla certezza della conoscenza del proprio carattere appartiene la possibilità del suo capovolgimento *tragico* nello scoprire che si era differenti da come ci si rappresentava. La tragedia rappresenta il momento in cui il positivo passa nel negativo, momento che, secondo Hegel, costituisce la verità del finito. Aristotele descrive la tragedia come quell'arte che imita persone migliori di quelle attuali, a differenza della commedia in cui vengono imitate persone peggiori di quelle attuali. Il passaggio dall'*agathos* al *kakós* – e viceversa – si configura come un passare in cui la *fortuna* non rivela *chi* siamo realmente, bensì rivela il limite di ciò che pensavamo di essere. Possiamo quindi individuare nel suo significato formale la vicenda tragica di Edipo come *passaggio dal credere di sapere al sapere di credere* e chiederci se vi è un significato tragico anche nella teoria morale kantiana del *rispetto* di sé nell'agire morale.

Nella filosofia kantiana la nozione di persona è connessa al problema dell'imputazione e della responsabilità, ma se è da un punto di vista pratico necessario inferire dal comportamento (fenomenico) al suo fondamento intenzionale

27. Sofocle, *Edipo Re* in *Antigone, Edipo Re, Edipo a Colono*, a cura di Franco Ferrari, BUR, Milano 1982.

28. P. Szondi, *Saggio sul tragico*, p. 83.

(noumenico) – potendo riconoscere infatti la responsabilità solo in ciò che è libero – tuttavia la libertà viene a collocarsi nell'uomo su un piano d'esperienza segnato dal sapere di non sapere. Si è in altre parole, come Edipo, liberi e tuttavia ci sfugge la conoscenza di ciò che siamo al di là di ciò che conosciamo di noi stessi. Come è possibile però coniugare la libertà pratica con una soggettività *alle spalle*²⁹ di ciò che noi stessi vediamo e sappiamo di noi nel momento in cui agiamo? Come poter dire che siamo sempre noi? Non era forse uno dei motivi della *Critica della ragion pratica* il voler riconoscere all'uomo la capacità di agire come un essere *in sé* e non soltanto come *fenomeno*, in modo che le azioni dell'uomo potessero essere considerate come azioni libere? Qui invece sembra che si stia sostenendo il contrario, cioè che le azioni dell'uomo *appaiono* libere senza *esserlo* necessariamente, riproducendo per la pratica ciò che veniva asserito per una ragione conoscitiva. È opportuno però non confondere le due nozioni di libertà che operano nel discorso kantiano: da un lato il libero arbitrio e dall'altro la libertà intesa come il prescindere dall'oggettività; distinguere cioè una nozione di libertà come libertà-da e una intesa come libertà-di. Il libero arbitrio non prescinde dall'oggettività, ma è la possibilità di scelta, che può configurarsi da un punto di vista teorico come esecuzione della massima che contiene l'imperativo categorico oppure come esecuzione della massima in cui l'oggettività costituisce il criterio della sua formulazione, mentre la libertà nel secondo senso, come libertà-da, è tutt'uno con la *moralità*. La libertà-di è resa possibile dalla libertà-da³⁰, conosciuta attraverso l'imperativo, ma non è possibile determinare se effettivamente ciò che appare come libertà-di sia effettivamente tale. La responsabilità si colloca nel primo senso: libertà come libero arbitrio e l'imputabilità delle azioni al soggetto riguardano il soggetto empirico, dove invece la razionalità in sé non è suscettibile di imputazione, essendo ciò in virtù di cui deve essere giudicato l'arbitrio. Da ciò emerge che la problematizzazione di una coincidenza dell'arbitrio con la moralità, pur essendo l'arbitrio tale solo per la moralità, è richiesta dalla stessa natura del libero arbitrio, il quale *può* assumere la massima contenente il principio morale quanto assumere la massima della felicità. Quello che vogliamo sostenere consiste in ciò, che l'agire secondo scopi presupposti espone il soggetto allo scoprire che la felicità apparentemente ritenuta tale possa rivelarsi come l'opposto di se stessa; ma vogliamo anche sostenere che la coincidenza dell'arbitrio con la moralità è

29. Vedremo più avanti come questa soggettività sia alle spalle solo nella misura in cui si costituisce come *telos* dell'arbitrio, della dimensione del diritto e del soggetto in quanto fenomeno.

30. Senza la libertà della ragione non sarebbe possibile pensare l'alternativa tra razionalità e sensibilità in cui si trova l'arbitrio.

teoreticamente inconoscibile, in modo che il soggetto finito *debba* essere considerato libero (libero-di) senza *poter* essere giudicato morale (libero-da).

Possiamo individuare questa concettualità riflettendo su uno dei momenti della *Critica della ragion pratica*, la quale sembra descrivere un uomo la cui moralità è radicata nell'intenzione di agire per il solo rispetto della legge morale; il *rispetto* che l'uomo prova per se stesso è determinato dalla ragion pura pratica, in quanto questa "reca un danno infinito alla presunzione la quale prescrive come leggi le condizioni soggettive dell'amor proprio"³¹. È solo nella *certezza* di aver agito (o che qualcuno abbia agito) per il *solo* dovere che si realizza quella differenza tra un'azione solo conforme oggettivamente alla legge morale ed un'azione morale. Se, pertanto, la ragion pura pratica reca un danno alla *presunzione*, questo recar danno non è effettivo se il rispetto di sé nasce dalla *certezza* di aver agito per il solo rispetto della legge morale, senza, cioè, la partecipazione di fattori soggettivi al cui principio vi è l'*amor di sé*. In altre parole, il sentimento del rispetto è vero (e legittimo) a condizione che l'azione non sia solo conforme alla legge morale, bensì che il motivo determinante sia esclusivamente il *dovere*; e questa condizione deve essere presente affinché qualcosa come la stima, il rispetto o l'ammirazione sia possibile e legittima. *In abstracto* le cose possono stare senz'altro così, ma *in concreto*, quando, cioè, oltre al sapere la condizione del rispetto di sé si richiede di sapere se un'azione particolare presenti questa condizione, le cose si fanno invece più complicate. Per la *situazione* di cui si vuole giudicare è necessario esser *certi* che il movente non sia una figura dell'amor proprio, il quale convertirebbe il rispetto di sé che nasce dal recar danno alla presunzione in una differente forma di presunzione. Nella *certezza*, perciò, lungi da questa il costituire la forma soggettiva del sapere capace di distinguere la virtù dal suo fenomeno, si annidano, in quanto possibilità obliata dell'errare, la presunzione e l'amor proprio. Nello scritto *la fine di tutte le cose* si trova la traccia di questa consapevolezza:

Quale uomo conosce se stesso, chi conosce tanto bene gli altri da poter decidere se, tolta dalle cause che hanno determinato la sua buona condotta la parte che, come si suol dire, vi ha avuto la fortuna, ad esempio l'innata bontà del suo temperamento, il natural prevalere delle sue facoltà superiori (dell'intelletto e della ragione, per domare i suoi istinti), ed ancora, non va dimenticato, le circostanze favorevoli che hanno fatto sì che il caso gli risparmiasse molte delle tentazioni in cui altri sono incappati; chi deciderà, io chiedo, una volta tolto tutto ciò, in modo da farne risultare il suo reale carattere (ed è giusto che si faccia una tale operazione, al fine da poter valutare ciò che gli appartiene, non potendo egli ascrivere a proprio merito

31. I. Kant, *Critica della Ragion pratica*, p. 92.

ciò ch'è invece dono della fortuna), chi deciderà, se all'occhio onniveggente d'un giudice del mondo un uomo conserva ancora, per quanto riguarda il suo valore morale intrinseco, una qualche superiorità rispetto ad un altro, o se non sia forse un'insensata presunzione emettere, in presenza di una così superficiale conoscenza di sé, un giudizio assolutorio sul valore morale sia di se stessi che di altri (nonché sul destino grazie ad esso meritato)?³²

L'innata bontà del temperamento, il *naturale* prevalere delle facoltà superiori e le *circostanze* costituiscono ciò che in generale va sotto il nome di "fortuna" e che, secondo Kant deve essere distinto dal *reale carattere* di una persona. Il vero carattere, ciò che ne *La religione nei limiti della semplice ragione* Kant chiama "*disposizione alla personalità*" è la "natura" di quel volere che si trova costitutivamente di fronte all'alternativa tra la ragione e l'amor proprio. Bene e male

sono detti innati semplicemente in questo senso: essi sono posti a fondamento anteriormente a ogni uso della libertà nell'ambito dell'esperienza (risalendo alla primissima giovinezza, fino alla nascita). E così questi fondamenti vengono rappresentati come dati nell'uomo fin dalla nascita, senza però che la nascita ne sia stata la causa³³.

La "disposizione alla personalità", infatti, a differenza della disposizione all'animalità e all'umanità, considera l'uomo "in quanto essere razionale e a un tempo suscettibile d'imputazione"³⁴ in modo che il principio primo dell'adozione delle nostre massime, nella misura in cui deve sempre risiedere nel libero arbitrio, non può essere la presenza di un elemento, di un carattere presupposto al *vero carattere*, il quale viene a configurarsi in tal modo come un carattere *assunto – voluto* – rispetto al quale si è responsabili, cioè "suscettibili d'imputazione". A fianco, o per dire altrimenti, al di sopra di questo vero carattere si troverebbe il carattere *naturale e fortuito*. Nella singola persona il vero carattere sembra così trovarsi sempre oscurato dal carattere naturale, dal concorso della *fortuna* il quale costituisce il contesto della sua espressione. Infatti,

è senz'altro possibile rilevare empiricamente delle azioni contrarie alla legge, e rilevarle (almeno in noi stessi) anche quando sono consapevolmente contrarie alla legge; le massime, invece, non le si può mai osservare direttamente, nemmeno noi stessi, e perciò il giudizio "l'autore di queste azioni è un uomo cattivo" non può essere fondato con sicurezza sull'esperienza³⁵.

32. I. Kant, *La fine di tutte le cose*, p. 244.

33. I. Kant, *La religione entro i limiti della semplice ragione*, p. 77.

34. Ivi, p. 85.

35. Ivi, p. 73.

Troviamo una simile riflessione anche nella *Critica della Ragion pura*, dove aveva scritto che

La vera moralità delle azioni (merito e colpa), perfino quella stessa della nostra propria condotta, ci resta qui affatto celata. Le nostre imputazioni possono riferirsi soltanto al nostro carattere empirico. Ma per quanta parte se ne debba attribuire l'effetto puro alla libertà, per quanta alla semplice natura e al difetto incolpabile del temperamento o alla sua felice natura (*merito fortunae*), nessuno può scandagliarlo, e neanche può giudicare con piena giustizia³⁶.

Nel saggio *La fine di tutte le cose*, il fatto che il giudizio sul reale carattere non possa realizzarsi che solo alla fine, nel momento ipotetico in cui si passa dal tempo all'eternità, sembra indicare che il carattere reale non è indipendente dall'esperienza nonostante in questa non sia possibile giudicarne la natura. Ciò che in tal modo viene affermato è di nuovo una critica della facoltà conoscitiva, che assume, da questo punto di vista un valore etico non indifferente. Infatti, al rispetto e alla stima che si può provare nel vedere un'azione (specie la propria) conforme alla legge morale nella certezza, o per meglio dire, presunzione, di avere agito liberamente solo per il dovere, subentra la critica di un tale sentimento in favore dello *sperare* di agire e aver agito moralmente e dello *sperare* che il proprio reale carattere sia o non sia come il carattere appare nella *fortuna*, a seconda se un'azione si manifesti in una conformità oggettiva alla legge morale o meno. Inoltre, il concetto dell'imperscrutabilità del reale carattere, unito al concetto della libera assunzione di esso, rende lo *sperare* non un semplice stare in attesa, bensì fa di questo concetto una consapevolezza critica capace di mantenere nel limite del potersi definire (e definire gli altri) essenzialmente giusti o sbagliati. Il *non sapere* investe così anche la possibilità di definire buono il reale carattere delle nostre azioni (*praxis*).

Ciò detto, allora, si chiarisce come la stessa prospettiva sintetica (felicità come ricompensa della virtù) potrebbe presupporre un atteggiamento dogmatico laddove viene ritenuta possibile la determinazione di una massima come "buona" o "cattiva", rispetto a cui viene rilevata la contraddizione di una felicità o di un dolore, che appunto si ritiene non meritato. La tragicità della non analiticità tra moralità e felicità è così *a priori*, non ricavabile dall'esperienza, ma non vi è nessuna esperienza che possa essere indicata come "caso" o "esempio" di questa contraddizione.

Inoltre, se sul piano morale il giudizio sulla vera natura del volere (se esso sia o meno morale e non soltanto conforme oggettivamente alla morale) non

36. I. Kant, *Critica della Ragion pura*, p. 440.

riesce a porsi, sul piano del diritto le cose stanno in tutt'altra maniera, così che questa stessa consapevolezza critica negativa illumina il piano del diritto, il quale, identificato *tout court* con la morale, implicherebbe come possibili delle conseguenze profondamente problematiche. Il diritto infatti si costituisce come dimensione oggettiva ed esteriore in cui non è la moralità di un'azione ciò che viene considerata, bensì la conformità oggettiva del comportamento alla legge. Tralasciamo in questa sede il problema del rapporto tra moralità e diritto, il problema cioè di una ragione pura pratica in grado di fornire i criteri legittimi della legalità ad un ordine – quello della legge – che da solo coinciderebbe semplicemente con il potere, e guardiamo il problema nella sua portata teoretica: nel diritto l'ambito soggettivo noumenico dell'intenzione morale passa nel territorio dell'esperienza e del fenomeno, così che, se il diritto coincidesse con la morale, il giudizio sulla conformità/non conformità oggettiva alla legge varrebbe come giudizio sulla moralità, cioè sul carattere della persona.

L'indeterminabilità di questa coincidenza tra arbitrio e moralità non vale, come dicevamo sopra, come la non pertinenza del problema morale per quanto riguarda l'arbitrio, anzi è solo per questa indeterminabilità che la moralità può presentarsi come criterio problematizzante l'arbitrio, dal momento che la possibilità di una coincidenza conoscitiva (nel lato dell'essere) presuppone la risoluzione della prospettiva pratica ad antropologia, male e bene dovrebbero essere già posti in una certa quantità nella natura dell'uomo in modo che l'arbitrio sarebbe niente altro che esecuzione di questa natura, negandosi però come arbitrio. Determinare una sintesi della moralità come libertà da (e non nella sua semplice conformità oggettiva, si badi) e dell'arbitrio come libertà di in un'azione effettiva è invece impossibile. È, pertanto, proprio l'*arbitrio* ciò che esclude la possibilità di una determinazione conoscitiva di una sua coincidenza con la moralità. Il punto è piuttosto delicato e bisogna non lasciarsi attirare da facili soluzioni che potrebbero semplicemente manifestare la difficoltà di non assumere, all'interno di una riflessione conoscitiva, la prospettiva pratica secondo la logica conoscitiva, la logica cioè di quel piano in cui inevitabilmente siamo collocati nella misura in cui parliamo. Dobbiamo anzi dire che l'indeterminabilità teoretica di una coincidenza tra moralità ed arbitrio è interamente la *prospettiva pratica*, e non semplicemente quel limite che "praticamente" possiamo superare, dal momento che il superamento di questo limite o sarebbe conoscitivo-dogmatico nella forma del *giudizio* che stabilisce identità tra fenomeno e noumeno o sarebbe pratico-problematico nella forma della *speranza* di questa identità. È infatti un bisogno pratico, lo dicevamo, considerare le azioni come azioni libere e tuttavia non bisogna dimenticare che la libertà della ragione è conosciuta a partire dal fatto della legge morale, o potremmo dire, dal fatto

dell'idea di bene e dal fatto dell'idea di male, per quanto formali queste idee siano, ovvero dal problema del valore. Ora, la coscienza dell'idea di bene implica la libertà della ragione, ma non può consentire l'identificazione di questa libertà e del fenomeno in un giudizio conoscitivo; ciò che può essere sostenuto è invece la pertinenza del problema morale nelle azioni (in quanto fenomeni). In tal modo le azioni vengono considerate come azioni *in sé*, ovvero devono essere (*sollen*) assunte all'interno di un mondo intelligibile. Kant nella *Critica della ragion pura* scrive infatti che

Rispetto al carattere intelligibile [...] ogni azione è l'effetto immediato del carattere intelligibile della ragion pura [...] e questa sua libertà non può essere considerata soltanto negativamente, come indipendenza da condizioni empiriche (perché così la facoltà della ragione cesserebbe di essere causa dei fenomeni) ma può anche definirsi positivamente come facoltà di cominciare da sé una serie di fatti, di guisa che in lei stessa nulla comincia; ma essa come condizione incondizionata di ogni azione volontaria, non ammette sopra di sé condizioni precedenti nel tempo, mentre tuttavia il suo effetto comincia nelle serie dei fenomeni, ma non vi può mai costituire un fondamento assolutamente primo³⁷.

Per considerare la causalità della ragione rispetto ai fenomeni è necessario pensare la *libertà-da* anche come *libertà-di*. Per comprendere il senso di questo passo, però, è essenziale tenere a mente che il discorso ha carattere ipotetico. Nello stesso paragrafo, prima di quella citazione leggiamo infatti «ammettiamo almeno come possibile questo, che la ragione ha effettivamente una causalità rispetto ai fenomeni»³⁸e subito dopo viene affermato che la ragione, per avere questa causalità rispetto ai fenomeni, deve avere un carattere empirico, il quale solamente è possibile conoscere, mentre non è possibile conoscere il carattere intelligibile.

Ripercorriamo il ragionamento. Il carattere empirico è il terzo termine tra noumeno e fenomeno, il quale permette di pensare la causalità del noumeno rispetto ai fenomeni; ma noi conosciamo il carattere intelligibile solo attraverso questo carattere empirico, in modo che l'effettiva causalità del carattere intelligibile della ragione non può essere determinata. Così, l'ipotesi di partenza “ammettiamo come possibile questo, che la ragione ha effettivamente una causalità rispetto ai fenomeni” non ci conduce verso una determinazione effettiva della causalità della ragione, ma solo verso una determinazione della condizione di una sua causalità. Ciò viene confermato da quanto Kant scrive in quelle stesse pagine, cioè che “talvolta troviamo, o crediamo almeno di trovare,

37. I. Kant, *Critica della Ragion pura*, p. 441.

38. Ivi, p. 439.

che le idee della ragione hanno realmente dimostrato una causalità rispetto alle azioni fenomeniche dell'uomo [corsivo mio]³⁹.

Dovremmo perciò riformulare così il discorso: per essere causa dei fenomeni la ragione deve essere libera positivamente e non solo negativamente, ovvero che la *libertà-di*, propria dell'arbitrio sia tutt'uno con la *libertà-da* della ragione, in altre parole che il carattere empirico della ragione sia identico con il carattere intelligibile. Il centro del discorso si trova infatti nella nozione del "dover essere", al quale spetta una considerazione fondamentale perché originante il problema di una effettiva causalità della ragione rispetto ai fenomeni. Kant infatti scrive "che questa ragione abbia una causalità, o almeno che noi ce ne rappresentiamo una in essa, è chiaro dagli imperativi [...]. Il dovere (*sollen*) esprime una specie di necessità e di rapporto con principi, che d'altronde non si riscontra in tutta la natura"⁴⁰. Ma l'imperativo è la necessità (come dover essere) di una causalità, e non già (come essere) questa causalità. In altre parole, se fosse possibile determinare (dire che c'è) un'effettiva causalità della ragione rispetto ai fenomeni allora non vi sarebbero imperativi. Siamo così giunti al problema della dimostrazione (della realtà) del concetto della libertà a partire dal fatto della legge morale, cioè degli imperativi. La libertà viene qui infatti dimostrata dall'imperativo. Ma che tipo di dimostrazione è quella che mette capo ad una posizione problematica ("ammettiamo come possibile questo ecc.") della realtà effettiva della libertà della ragione rispetto ai fenomeni? Il fatto dell'imperativo restituisce il dover essere della libertà, o restituisce la realtà della libertà in quanto *idea*, della quale non è ancora affermata l'effettività.

La conclusione sembra paradossale ma sarebbe senz'altro più paradossale il contrario, cioè che una dimostrazione all'interno dell'orizzonte pratico (dove la realtà del concetto è tale in quanto determina la *possibilità* della produzione di un oggetto: pone un oggetto come oggetto *da* produrre) abbia lo stesso significato di una dimostrazione per il conoscere (dove la realtà di un concetto è determinata dall'adeguare un oggetto che preesiste rispetto al concetto). Infatti, il problema pratico, come problema del *dover essere* non può essere criticato sulla base dell'*essere* (del problema conoscitivo), anzi il dover essere costituisce l'ideale dell'essere, in modo che non il dover essere viene criticato dall'essere, ma solamente questo da quello, e quando si critica il dover-essere perché non effettivo in realtà si critica l'essere non effettivo del dover essere sulla base del *dover-essere*, appunto, effettivo. Ciò detto, allora, l'orizzonte pratico non solo non è sufficiente a negare la possibilità che le azioni non siano azioni in sé, ma, anzi, si costituisce in modo critico solo all'interno della consapevolezza

39. Ivi, p. 440.

40. Ivi, p. 438.

della *possibilità* – strutturale – che le azioni (in quanto *fenomeni*) non corrispondano alle azioni (*in sé*)⁴¹, così che l'azione in sé o il carattere noumenico indica, all'interno dell'orizzonte umano, piuttosto che un fondamento reale e una causa dei fenomeni, lo *scopo finale*, nel senso di una teleologia della ragione o di una ragione come *telos* dell'essere umano. Quello stesso "noi" infatti si configura come un'*esigenza*, non soggetto cui ineriscono dei predicati – cioè da un punto di vista conoscitivo – ma come soggetto la cui verità risiede solo nel valore. Proprio considerando le azioni dal punto di vista di un mondo intelligibile viene ad essere offerto il criterio regolativo tanto per una prassi, verso di cui le prassi empiriche devono tendere, tanto per un giudizio che commisura al dover essere le azioni esistenti.

Oppure, posta la tragicità come conflitto tra essere e dover essere (necessità e libertà), irrisolvibile nell'esperienza perché coestensivo ad essa, è necessario dire che né la libertà è sacrificabile ad un dominio esclusivamente oggettivo-naturale (fenomeni determinati dalla legge della causa e dell'effetto), né la libertà può essere affermata riducendo a nulla l'influsso o la partecipazione del piano naturale nelle azioni umane. La libertà, però, non si trova così confinata entro uno spazio di minore estensione, quasi che la relativizzazione di ciascun polo nel rapporto con l'altro, determini comunque degli spazi di validità della necessità e della libertà. Il conflitto è invece radicale al punto che la libertà di (affermata per la coscienza della legge morale) viene problematizzata nella sua effettiva moralità, come libertà da, vittoria definitiva della natura. L'effettualità è in generale il passare dell'universale nel particolare, così come diciamo che una legge non applicata ai casi particolari è ineffettiva. Avevamo visto che la determinazione di un'effettiva moralità resta problematica, ed in tal modo acquista significato l'*idea della fine del mondo*, intesa come l'impossibilità di decidere attraverso un giudizio che parta dall'esperienza, il carattere morale di questa invece che la semplice *conformità oggettiva* ad una legge. La responsabilità che ci resta è così la responsabilità di questa conformità oggettiva, non la responsabilità morale, ma la responsabilità "giuridica" intesa come l'imputabilità dei propri atti, ma non l'imputabilità di un certo carattere. In altre parole è non

41. "La Legge è legge *nella* massima: come dire la Legge non è, deve: deve sempre ancora comandare, sempre ancora avere ascolto, obbedienza. Qui la radicale differenza della morale dal diritto [...] è la massima che traduce, trans-pone la legge nel mondo [...] La massima, come l'arbitrio, è divisa in se stessa, tra la 'noumenicità' della legge, che fa sua seguendone l'*intento*, e la 'fenomenicità' del 'fatto' in cui volta a volta traduce il comando, dando alla 'forma' universale del comando la 'materia' fattuale del mondo sensibile. La massima quindi per la sua stessa fattualità mondana non esaurisce mai la forma universale della legge. Mai la libertà dell'arbitrio raggiunge la 'necessità' della volontà legislatrice; ove mai la raggiungesse, la negherebbe, perché negherebbe il dono che è la ragione stessa della Legge: il dono della libertà, e cioè l'arbitrio stesso". V. Vitiello, *Immanuel Kant. L'architetto della "Neuzeit"*, pp. 304-306.

solo possibile, ma anche necessario, giudicare gli atti di una persona senza che questo giudizio pretenda dire qualcosa sulla persona e, per lo stesso motivo non è possibile giudicare gli atti a partire dalla persona, presupponendo la conoscenza della moralità o non moralità della persona, moralità che informerebbe a priori tutti gli atti.

Inoltre, nella misura in cui la verità di ciò che siamo è qualcosa che noi dobbiamo essere, il soggetto di questo desiderio contiene in se stesso tanto la presenza – ideale – di ciò che è veramente (da un punto di vista pratico), quanto la sua assenza – fattuale –. In altre parole, ogni giudizio che riguarda l'essere non è mai un giudizio sull'essere da un punto di vista pratico (dover essere), il quale può essere pensato tramite uno specifico dispositivo teorico, proiettando in un'ideale fine del tempo il giudizio sul carattere di una persona (o di una civiltà), cioè in un punto in cui l'essere verrebbe a coincidere con il dover essere, o meglio in un punto in cui il dover essere ha interamente esplicitato se stesso e si è depositato in un risultato. Secondo il nostro avviso, infatti, in questo modo si riesce ad evitare che il rispetto pratico si risolva da ultimo in un dogmatismo teorico e che, viceversa, il rispetto teorico si risolva in uno scetticismo pratico. Attraverso la morale (in quanto *scopo finale*) viene ad essere pensata infatti la convergenza della natura e della libertà, dell'essere e del dover essere, riconoscendo all'essere umano una facoltà di giudizio essenzialmente coinvolta nella differenza tra essere ed apparire, contesto originario e ineludibile di ogni filosofare, e nonostante ciò orientata verso quell'unità di cui la filosofia rappresenta il desiderio.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Elenchi Sofistici*, a cura di E. Nobile, Laterza, Bari 1923.
 — *Metafisica*, trad. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2014.
 — *Poetica*, in *Retorica e Poetica* a cura di M. Zanatta, UTET, Torino 2004.
 Kant, I., *Critica della Ragion pura* (1787²), trad. it. di G. Gentile e G. Lombardo-Radice, 2 voll., Laterza, Bari 1987⁴.
 — *Critica della Ragion pratica* (1788), trad. it. di F. Capra, Laterza, Bari 1986³.
 — *Critica del Giudizio*, (1799³), trad. it. di A. Gargiulo, Laterza, Bari 1987⁴.
 — *La religione entro i limiti della semplice ragione* (1793), trad. it. di V. Cicero, Bompiani, Milano 2001.
 — *La fine di tutte le cose*, in *Scritti sul criticismo*, a cura di G. De Flavis, Laterza, Bari 1991.

- Schelling, F., *Lettere filosofiche su dommatismo e criticismo* (1795-1796), a cura di G. Semerari, Laterza, Bari 1995.
- Sofocle, *Edipo Re* in *Antigone, Edipo Re, Edipo a Colono*, a cura di F. Ferrari, BUR, Milano 1982.
- Szondi, P., *Saggio sul tragico* (1961), trad. it. di G. Garelli, a cura di F. Vercellone, Einaudi, Torino 1997.
- Stella, A., *La relazione e il valore*, Guerini e Associati, Milano 1995.
- *Il concetto di relazione: costruito o atto?*, in «Giornale di Metafisica», 1, 2014, pp. 259-273.
- Vitiello, V., *Immanuel Kant. L'architetto della "Neuzeit". Dall'abisso della ragione il fondamento della morale e della religione*, Inschibboleth, Roma 2021.

ANALISI D'OPERA

Mattia Cardenas, *La filosofia come attualità della storia. Sul concetto di storia della filosofia nell'Italia del Novecento*, Padova University Press, Padova 2023

ALDO STELLA

Università per Stranieri di Perugia – Università degli Studi di Perugia

aldo.stella@unistrapg.it

DOI: 10.57610/cs.v7i11.367

Abstract: In this “analysis of the work” we examine the volume by Mattia Cardenas entitled *Philosophy as the actuality of history. On the concept of history of philosophy in twentieth-century Italy* and, in addition to briefly indicating its structure, we try to promote a dialogue with the Author on the main theoretical themes that emerge from his research.

Keywords: Italian philosophy, twentieth century, history, synthesis, dialectical distinction.

Riassunto: In questa “analisi d’opera” si prende in esame il volume di Mattia Cardenas intitolato *La filosofia come attualità della storia. Sul concetto di storia della filosofia nell'Italia del Novecento* e, oltre ad indicarne per sommi capi la struttura, si cerca di promuovere un dialogo con l’Autore sui principali temi teoretici che emergono dalla sua ricerca.

Parole chiave: Filosofia italiana, Novecento, storia, sintesi, distinzione dialettica.

1. Per introdurre

L’opera di Mattia Cardenas, intitolata *La filosofia come attualità della storia. Sul concetto di storia della filosofia nell'Italia del Novecento*, costituisce indubbiamente un lavoro di notevole pregio. Si tratta di un’analisi attenta, profonda e sistematica del rapporto tra filosofia e storia della filosofia così come esso si è venuto configurando nella filosofia italiana del Novecento.

Nella Prima Parte del ponderoso volume, vengono esaminate le concezioni più significative che trattano il tema nell’ambito de “La sintesi neoidealista”. E così si riflette sul pensiero di numerosi filosofi che hanno avuto un ruolo decisamente significativo nel panorama non solo italiano, ma europeo. Si considera con

grande attenzione il pensiero di Croce, di Gentile, di Fazio-Allmayer, di Barié, di Spirito, di De Ruggiero, di Omodeo, di Antoni, di Calogero e di Scaravelli.

Nella Seconda Parte del volume si riflette sul tema “Storicismo e ragione critica” e si procede prima con l’analisi del pensiero di Mondolfo, Gramsci, Della Volpe e Garin; successivamente, si svolge un importante resoconto sulle discussioni che ci sono state intorno al tema della filosofia come sapere storico. La Seconda Parte del volume si conclude con la trattazione del tema “Forma antidogmatica della ragione e concetto di storia della filosofia”, nella quale l’Autore si confronta, in particolare, con il pensiero di Banfi, di Abbagnano e di Paci nonché con quello di Geymonat, di Preti e di Dal Pra.

La Terza e ultima Parte si intitola “Il sapere storico in filosofia tra metafisica e ontologia” nella quale vengono affrontati i fondamentali temi de “La ricerca della trascendenza” nonché del rapporto tra “Ontologia e storia”.

Come si può comprendere da quanto appena detto, quella di Cardenas è un’opera di respiro estremamente ampio, al quale non di meno si associa un’encomiabile attitudine alla riflessione e all’approfondimento teoretico delle questioni. Precisamente per questa sua caratteristica, ci concentreremo proprio sulle questioni teoretiche, che giudichiamo più rilevanti, trattate dall’Autore e cercheremo di intrattenere con lui un *dialogo*, onde mettere a confronto impostazioni e concezioni che possono, almeno in parte, differire, ma che poggiano sulla *comune intenzione* volta alla ricerca della verità.

Del resto, a noi sembra che Cardenas solleciti proprio il confronto, l’interlocuzione, non soltanto per i temi che tratta, ma anche per la critica che rivolge ad altre concezioni, che a suo giudizio non colgono appieno il senso del *rapporto tra filosofia e storia*, sì che leggendo non ci si può non sentire coinvolti nel dibattito ideale che egli solleva con maestria e al quale non ci si può sottrarre, perché si avverte forte il richiamo del *confronto filosofico*.

Già nell’Introduzione, Cardenas precisa il suo concetto di “autentica filosofia”. Ebbene, egli lo intende nel senso del “concepire la filosofia nell’unità del suo svolgimento storico” (p. 17). Una filosofia, che non venga colta nel suo sviluppo storico, quindi, risulta una “perversione teoreticista” (p. 18) e una storia della filosofia, “isolata dalla teoreticità del concetto” (*ibid.*), decade a “mero abito culturalistico” (*ibid.*).

L’obbiettivo è pertanto quello di cogliere il “concetto della filosofia in unità con quello della (sua) storia” (*ibid.*). Ciò significa che la “dualità di filosofia e storia” deve venire pensata come “rapporto dialettico tra identità e differenza” che è poi “l’identità del differire, il divenire come identico a sé stesso proprio perché non lascia *nulla* fuori di sé: significa cioè intendere la *realtà* – l’intero – *come storia*” (pp. 18-19).

Come si evince dai passi citati, la prospettiva in cui si colloca Cardenas è, sostanzialmente, quella hegeliana, sia per il suo intendere come “dialettico” il rapporto di storia e filosofia sia per il suo parlare della “identità del differire”, ossia dell’intendere l’identità come contenente in sé la differenza: l’essere sé nel farsi altro a sé stesso, direbbe lo Hegel. Una dialettica, tuttavia, attentamente e significativamente ripensata.

2. La Prima Parte: “la sintesi neoidealista”

Nella Prima Parte, intitolata come detto “La sintesi neoidealista”, Cardenas prende in esame innanzi tutto il pensiero di Benedetto Croce e scrive: “Il *concetto puro*, unico oggetto della logica, è *sintesi a priori*, ovvero sintesi di materia e forma, di intuizione e concetto” (p. 31).

Il momento intuitivo-rappresentativo costituisce la base del concetto e ciò evita il panlogismo. L’intuizione, del resto, vale come la materia sulla quale si applica la forma dell’attività logica e ciò crea le condizioni per il formarsi del “concetto”, il quale è *espressivo*, perché esprime un pensiero *universale* che va oltre la rappresentazione, e *concreto*, perché è immanente ad ogni rappresentazione.

Cardenas aggiunge che il concetto è *trascendentale* perché è “puro”; è, quindi, “assoluta negazione dell’universalità vuota e astratta, costituendosi quale autentico ‘pensamento della realtà’ come *divenire*. Il divenire è concetto puro nel senso per cui è il reale stesso e non uno schematismo a esso sovrapposto” (p. 32).

Il concetto, inoltre, non è estraneo al linguaggio e, infatti, si esprime nel giudizio definitorio, il quale unisce soggetto e predicato, che sembrano bensì diversi, ma in effetti costituiscono un medesimo, perché la copula sancisce la loro identità, la quale esprime proprio l’atto di pensiero. Quest’ultimo, non di meno, di per sé permane una tautologia, per sua natura astratta.

Dall’esame del concetto si passa all’esame del giudizio storico, il quale comporta che “l’atto logico sia perciò *sintesi di distinti (sintesi a priori)*, un atto sempre individuato e perciò sempre e soltanto in forma di *giudizio storico*. Non reciproca presupposizione tra definizione e percezione, ma identità *mediata* o sintetica tra due distinti. Il che significa *superamento* del *pensiero teologizzante* e conseguimento dello *storicismo assoluto*, della radicale immanenza come ‘categoria stessa della logica’” (p. 34). Nel passo si parla di “identità *mediata* o sintetica tra due distinti” e questo sottolinea l’impostazione hegeliana che Croce fa propria e Cardenas intende valorizzare.

Il punto che, a nostro giudizio, andrebbe chiarito, e sul quale intendiamo appunto cominciare a dialogare con l'Autore, può venire riassunto in alcune domande.

Se si parla di identità tra distinti, non si fa riferimento ad un concetto ancora formale di identità? La forma, come ci ha insegnato Aristotele, intende l'identità come una unità di due cose, anche se si parla dell'identità della cosa con sé stessa. L'identità, insomma, si fonda sulla relazione ed è l'unità di due distinti.

Tuttavia, l'aspetto sul quale si dovrebbe riflettere, almeno a nostro avviso, è proprio questo: l'unità di due distinti non configura una *vera unità*, ma un'*unificazione*.

Quando, nella *Fenomenologia dello spirito*, Hegel parla dell'unità, dice bensì che l'unità è di due termini distinti, come per esempio il soggetto e l'oggetto, e tuttavia aggiunge che nell'unità i termini devono venire pensati come *trasformati rispetto al loro essere fuori da essa*.

Ebbene, il nodo teoretico è il seguente: trasformati fino a che punto? La prima cosa da sottolineare è che soggetto e oggetto non possono venire pensati come se fossero entità autonome e autosufficienti. Si tratta, infatti, di *identità correlative*, ossia che si pongono solo in quanto si rapportano reciprocamente.

Anche etimologicamente, l'oggetto è tale in quanto *gettato davanti* al soggetto, il quale è *ciò su cui poggia* l'oggetto o, se si preferisce, *ciò a cui l'oggetto si dà*, tant'è vero che l'oggetto a volte viene detto "dato". Il dato è tale perché c'è colui al quale esso si dà, il soggetto appunto.

La trasformazione non può venire intesa, pertanto, come il passaggio dall'essere indipendente dalla relazione al dipendere da essa, perché né il soggetto né l'oggetto si pongono *fuori* dalla relazione. La trasformazione, quindi, *investe l'essere di entrambi*: a nostro giudizio, la trasformazione di tale essere non può non comportare il superamento della loro correlatività e il realizzarsi della loro *effettiva unità*. Se quest'ultima, insomma, lasciasse sussistere il soggetto e l'oggetto come distinti, allora non soltanto non costituirebbe un'unità effettiva, ma inoltre nessuna trasformazione si sarebbe *effettivamente* prodotta.

Non a caso, questa volta nella *Scienza della logica* e parlando dell'unità di essere e nulla, Hegel scrive che "anche nella più imperfetta unione è contenuto un punto in cui l'essere e il nulla coincidono, e la differenza loro sparisce" (trad. it. di A. Moni, Laterza, Roma-Bari 1974³, Vol. I, p. 72).

Ecco: l'unità si realizza se, e solo se, viene meno la differenza, dunque la relazione. *L'unità non è l'unificazione, che invece è ancora una relazione*.

Ci sembra che il discorso svolto per l'unità vada fatto anche per l'identità. O l'identità è il risolversi nell'*unità* da parte dei due termini – che *solo*

apparentemente sono distinti –, in modo tale che nell'identità viene meno la loro differenza, oppure, se la differenza permane, allora solo di un'identità formale si tratta e non di un'identità effettiva.

Si tratta, propriamente, di un'uguaglianza e non di un'identità. Quest'ultima, per dirla in breve, prende avvio dalla dualità, ma come esito impone il dichiarare che quella che appare come una dualità in effetti è un'unità: l'identità, infatti, non può non valere come l'essere *un medesimo* (*l'unum atque idem* più volte evocato da Hegel) di due entità che solo formalmente risultano distinte.

Lo stesso Hegel, tuttavia, in molteplici occasioni tende a ridurre l'unità ad unificazione e l'identità a sintesi. Ecco, l'aspetto teoretico che ci sentiamo di sottolineare con forza è questo: nel corso del suo lavoro, Cardenas, parlando di "identità *mediata* o sintetica tra due distinti" – che viene anche espressa come "distinzione dialettica" (lo si vedrà) – sceglie lo Hegel che riduce l'unità a sintesi, laddove a noi sembra più significativo, almeno teoreticamente, lo Hegel che ricerca l'effettiva unità (identità).

Precisamente da questa scelta, compiuta appunto da Cardenas, consegue poi tutto il suo discorso. Forse, egli potrebbe obiettare che la nostra valorizzazione di Hegel mette capo al "*pensiero teologizzante*", per il fatto che privilegia l'unità, considerandola l'autentico fondamento. Di contro, egli compie la scelta dello "*storicismo assoluto*, della radicale immanenza come 'categoria stessa della logica': non una logica in astratto (filosofia) e una logica concreta (storia), bensì il solo *universale-concreto* come identità *mediata* di filosofia e storia" (p. 34).

Se non che, l'assunzione dell'assoluto come storia, e cioè come divenire, a noi sembra ridurre l'assoluto ad "insieme", giacché la storia è un succedersi di tappe così come il divenire è un processo. Ma l'assoluto non può non negare ogni relazione, estrinseca o intrinseca che sia, se vale autenticamente come *ab-solutus*, sì che non può venire interpretato come *insieme* e, dunque, nemmeno come *processo*.

Non di meno, è giusto ribadire che non soltanto lo stesso Hegel autorizza l'interpretazione di Cardenas, ma quest'ultima costituisce l'interpretazione dell'hegelismo che viene considerata ortodossa dalla maggioranza degli studiosi di Hegel.

3. *Il rapporto tra filosofia e storia*

Poiché, però, pensare è ri-pensare sempre di nuovo, con questo spirito intendiamo leggere anche l'opera di Cardenas. Egli riassume così la concezione in ordine al rapporto tra filosofia e storia, che costituisce il tema centrale del suo

scritto: “Nella configurazione idealista, l’effettualità storica riflette cioè l’andamento logico del pensiero: non mera temporalità senza concetto (*Zeitfolge*), ma svolgimento come autocomprensione dello Spirito (*Entwicklung*)” (p. 37).

La storia della filosofia, tuttavia, non può venire intesa come “*fenomenologia dell’errore*” (p. 38), perché “La verità non può venir in alcun modo intaccata dall’errore. Stando allo storicismo assoluto, considerare l’errore quale momento incoativo del vero significherebbe asservire la verità alla condizione del falso. La storia è soltanto *storia della verità*, del pensiero in quanto forma sempre vera ed eterna. L’errore non è l’opposto della verità: l’errore non riguarda la forma *teoretica* quanto piuttosto quella a essa distinta che è la forma *pratica*” (*ibid.*).

Trattando dello “storicismo assoluto”, Cardenas afferma che esso deve venire bene inteso e cioè sottolinea che non si può considerare l’errore come momento della verità e questo ci sembra un punto cruciale: Cardenas lo ha ben colto, contrapponendosi alla concezione dello stesso Hegel.

La sintesi dei distinti, non di meno, viene ribadita come l’unica vera forma di superamento di un dualismo che risulta inintelligibile: “Oltrepassando il dualismo, la sintesi *a priori* logica impone l’unità sintetica di intuizione e concetto e quindi il suo necessario costituirsi in quanto *unità sistematica*” (p. 40). E ancora: “Il sistema dell’identico-diverso non intende essere altro rispetto al divenire: vuole essere l’espressione autentica della storia come *serietà* della distinzione” (p. 42).

Così Cardenas conclude, infatti, il capitolo dedicato a Croce: “Come sistema dell’identico-diverso, il concetto è quindi mediazione di temporalità ed eternità, di passato e presente, nell’unità trascendentale della storia. Attraverso il superamento della forma tradizionale dell’universale metafisico, l’immanentismo cui dà luogo la *sintesi a priori* consacra la storia come totalità del *positivo*” (p. 50).

Al capitolo dedicato a Giovanni Gentile, Cardenas dà questo nome: “L’unità-distinzione come attualismo”. Come si vedrà nel prosieguo dell’analisi, l’unità-distinzione configura, per Cardenas, la “distinzione dialettica” e così, già da ora, egli la esplicita: “L’identità *attuale* della filosofia con la sua storia poggia sull’idea per cui l’attività sintetica produca allo stesso tempo contenuto e forma dell’esperienza, sì che essa, non essendo presupposta all’attività spirituale, si realizzi come *esperienza pura*. Il piano del formalismo assoluto (dell’esperienza pura) è affermazione della *relazione attuale* tra il soggetto conoscente e l’oggetto conosciuto non come attività unificatrice di un molteplice già dato al conoscere, bensì come *atto* o assoluta processualità” (p. 52).

Cardenas, dunque, parla di “atto”, ma lo intende in senso processuale e, quindi, lo identifica con l’“attività”. Indubbiamente, anche in Gentile si compie

questa risoluzione, ma a nostro giudizio su di essa si deve riflettere, per la ragione che l'atto dovrebbe indicare un *sensu di unità* che, invece, non appartiene all'attività, che poggia sulla *relazione* di agente e agito.

Proprio per svolgere la riflessione annunciata, seguiamo il testo di Cardenas, il quale argomenta per sostenere la tesi che l'atto si costituisce come "distinzione dialettica", e cioè configura bensì un'unità, ma un'unità dinamica. Questo ci sembra il cuore teoretico-speculativo dell'opera e su di esso, pertanto, soprattutto intendiamo concentrarci. In tal modo, dialogando con Cardenas, scopriamo di essere entrati in un serrato dialogo anche con Hegel e con Gentile, e lo riteniamo un grande merito dello scritto che stiamo analizzando, uno dei tanti.

Orbene, quando si parla di "*relazione attuale* tra il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto", a noi sembra discutibile il costrutto "*relazione attuale*", perché ci sembra appunto problematica la conciliazione dell'unità, che dovrebbe connotare l'atto, con la dualità che è propria della relazione e dell'attività, che sulla relazione si fonda.

L'unico senso, in cui l'espressione indicata può venire intesa, ci pare quello che la colga come l'attuarsi della relazione, ossia come *l'atto del togliersi* della dualità, cioè della relazione, nell'unità. La relazione – questo è il punto – non può venire intesa come un costrutto mono-diadico, perché in esso viene conciliata la *reciproca indipendenza* dei termini, essenziale al loro esibire la differenza che sussiste tra l'identità dell'uno e l'identità dell'altro e che consente di codificare l'uno *indipendentemente* dall'altro, con la *reciproca dipendenza* dei termini stessi, essenziale al loro sussistere come termini di una relazione, ossia al loro sussistere solo *in quanto vincolati*.

L'unico modo di intendere la relazione *intelligibilmente* è coglierla come *l'atto del riferirsi* di ciascun termine all'altro. Non il *fatto* dell'essersi riferiti, come il costrutto (la relazione ordinaria) sancisce, ma *l'atto* del riferirsi, che è il *medesimo* per entrambi i termini, così che nell'unico e medesimo atto la dualità dei relati si toglie nell'unità dell'atto stesso, sì che anche il costrutto si supera e si proietta nell'unità dell'assoluto, che configura l'unità innegabile, della quale l'unità dell'atto rappresenta la traduzione inevitabile, perché postula il "trascorso".

Se non che, Cardenas non intende la relazione nel senso da noi proposto. Egli, in generale, ripropone la forma del costrutto e *risolve l'atto in attività*, dunque nella relazione ordinaria, facendo proprio il punto di vista di Gentile. Non si può evitare di sottolineare, non di meno, che in talune occasioni egli non si accontenta di un'unità che si riduca ad unificazione (relazione) e, come vedremo, intende indicare un'unità effettiva.

Proseguendo con ordine nell'analisi, troviamo scritto: "Il superamento del presupposto realistico comporta l'esclusione della realtà intesa come aggregato fattuale. Ciò non intende essere rifiuto esclusivo dell'*immediatezza* del dato realisticamente concepito, ma negazione della *mediazione immediata* cui dà luogo ogni concezione storicistica del reale che non abbia saputo *inverare* la sintesi trascendentale" (*ibid.*).

Non si può non concordare sulla necessità di superare il presupposto. Tuttavia, ci sembra necessario precisare che, se la mediazione si risolve nella *relazione (sintesi)* e non nell'*atto*, allora non si darà mai superamento del presupposto, il quale si pone proprio *in relazione* al posto: la mediazione che vincola il presupposto al posto non può di certo configurare il superamento del presupposto, valendo precisamente come il *circolo della presupposizione*.

Di contro, intendere la mediazione come *atto*, poiché l'atto vale per la sua unitarietà – se si intende effettivamente distinguerlo dall'attività e andando, quindi, contro il dettato gentiliano –, non può non comportare l'intrinseco *mediarsi* del presupposto, che si risolve, così, nel suo effettivo trascendersi (superarsi).

Proseguendo su questa linea di pensiero, rileviamo che non si avrà mai *inveramento*, se l'atto viene inteso come sintesi, perché la relazione vincola e *ciò che si invera non accetta vincoli*. Se li accettasse, infatti, dipenderebbe dall'altro da sé e non si identificherebbe con il vero. Quest'ultimo, se dipendesse da altro da sé, finirebbe per dipendere dal falso, cessando così di essere vero: e su questo, come visto, concorda anche Cardenas, nonostante faccia valere il carattere sintetico dell'atto.

4. Unificazione o unità?

La questione dell'unità ridotta ad unificazione (dell'atto ridotto ad attività) investe – come abbiamo rapidamente mostrato – il pensiero di Gentile, che Cardenas espone molto bene. Essa si ripropone nell'intendere "Il concreto quale sintesi di astratto e concreto" (p. 53). Ciò che noi obiettiamo è che, in tal modo, il concreto cessa di coincidere con l'*unità autentica* e decade ad *unificazione*, cioè a *sintesi*. Quest'ultima, valendo come sintesi di astratto e concreto, non può non poggiare sull'astratto, il quale cessa così di essere astratto, se diventa condizione del concreto.

Scriva ancora Cardenas: "La dialettica non è abolizione dell'analitica, ne costituisce, piuttosto, il superamento: sì che A è identità a sé (A = A) divenendo, alterandosi (A = non-A)" (p. 55). Domandiamo: se l'identità della tesi (A) si

risolve nella sua negazione ($A = \text{non-}A$) – ma questa domanda andrebbe rivolta innanzi tutto a Hegel –, come può evitare di risolversi nella contraddizione?

Infine, se “il soggetto è sé ($A = A$) nel suo farsi altro ($A = \text{non } A$), senza tuttavia che tale processo autotetico ne estingua l’attualità” (*ibid.*), non si viene ancora ad affermare la processualità dell’atto? E se “L’identico esiste nel suo differire o autodistinguersi” (*ibid.*), cosa lo mantiene “identico” e cosa lo distingue dalla contraddizione?

Cardenas sostiene la processualità dell’atto, di qui il suo carattere storico, nonché il differire in sé da parte dell’identico: si tratta di due concettualizzazioni intrinsecamente vincolate, che impongono due domande aventi il medesimo senso: le espressioni “processualità dell’atto” e “differire dell’identico” in quale senso non configurano una contraddizione?

Cardenas ancora non indica con chiarezza il valore che egli attribuisce alla contraddizione; lo farà alla fine della sua ricerca, quando tratterà anche il tema del divenire, collegandolo appunto al tema della contraddizione. Noi non vogliamo anticipare le conclusioni del suo discorso e cerchiamo di seguire le sue argomentazioni, ponendo le domande che esse suscitano in noi.

Riprendiamo, dunque, da questo punto: se il processo si costituisce a condizione di presupporre le “sue” tappe, allora ci sembra che sia possibile risolvere l’identità di queste ultime in ulteriori processi, stante l’“autodistinguersi” dell’identico. Non si configura, in tal modo, quella che lo stesso Hegel definisce la “cattiva infinità”? Questo differire in sé dell’identico, inoltre, in che modo evita che l’identico si risolva nella contraddizione, se la differenza (non-identità) entra nella costituzione intrinseca dell’identità?

La risposta potrebbe essere che il differire è un atto, che comprende e risolve in sé identità e differenza. E allora la domanda diventa: l’atto mantiene la dualità o la trascende in unità? Se mantiene la dualità di identità e differenza, allora ci sembra che si risolva in un costrutto, il costrutto relazionale, che prevede due termini, appunto identità e differenza, e un nesso che li ingloba. Perché parlare di atto, allora? Se, invece, la dualità si supera in un’unità, allora perché parlare di processualità dell’atto?

Se, infine, si pensa di risolvere la questione intendendo l’identità dell’atto in senso processuale, allora domandiamo ancora: come sottrarre l’atto alla contraddizione? Certo, non si può non riconoscere che proprio Hegel intende l’identità nel senso dello “essere sé come divenire altro”, e cioè intende l’identità in senso processuale. L’autorità di Hegel non ci sembra comunque sufficiente e non ci sembra garantire l’assenza di contraddizione nella formula che egli stesso usa.

Se, poi, si intende sostenere che l’identità determinata è in sé contraddittoria, e per questo si traduce in un processo (nel *divenire*) – e questo, come

abbiamo anticipato e come vedremo nell'*Epilogo*, costituisce il punto di ap-prodo di Cardenas –, facciamo notare, allora, che si tratta di una *traduzione contraddittoria della contraddizione*. La contraddizione, infatti, non può venire pensata come qualcosa-di-contraddittorio, ma come il proprio contraddirsi: un atto, dunque, non un processo.

L'atto, infatti, indica il trascendersi dell'identità determinata, laddove il processo, nel suo costituirsi di tappe, non può non valere come il conservarsi dell'identità determinata, sì che la contraddizione non viene superata, ma viene, piuttosto, reiterata.

Il discorso svolto vale soprattutto per Hegel; vale, tuttavia, anche per Cardenas, nella misura in cui egli risolve l'atto in un processo, cioè in attività. Non si potrà non ricordare, a questo proposito, che lo stesso Hegel ci ha però insegnato nell'*Enciclopedia* (Aggiunta n. 2 al § 119) che non ci si può accontentare della contraddizione e la contraddizione deve superare sé stessa. Dunque, non può superarsi in una nuova contraddizione, ancorché si cerchi di occultarla.

Proseguendo nella lettura del testo, sempre all'interno del Capitolo dedicato a Gentile e intitolato "L'unità-distinzione come attualismo" incontriamo un'altra affermazione sulla quale si impone un'ulteriore riflessione: "Spontaneità dell'atto come negazione originaria" (p. 56).

La domanda che tale formula suscita è come possa la negazione essere originaria se, per porsi determinatamente, deve presupporre il proprio negato, onde evitare di essere negazione di nulla e cioè negazione-nulla.

La negazione non può essere originaria, dunque, ma nemmeno l'atto può risolversi in una negazione, perché, in tal caso, si disporrebbe *estrinsecamente* sul negato e non varrebbe come il suo *intrinseco* negarsi.

Tornando all'unità, che abbiamo visto essere il tema cruciale, troviamo scritto: "L'unità-distinzione non è interpretabile nel senso dell'unità immediata poiché, se così fosse, sarebbe un fatto e non un atto" (*ibid.*).

Ebbene, da un certo punto di vista non si può non concordare con tale affermazione. Se non che, il *senso* in cui Cardenas la pronuncia è antitetico rispetto al senso che noi diamo ad essa. A nostro giudizio, l'unità non può coincidere con la distinzione senza produrre la contraddizione, quella contraddizione che noi intendiamo superare e che Cardenas, invece, finisce per valorizzare, dal momento che l'atto sarebbe "unità-distinzione".

Cerchiamo di fare chiarezza su questo punto, che è cruciale: se l'unità è autentica, per noi *non può non essere immediata*. La sua immediatezza, però, non può venire confusa con l'immediatezza che è propria della determinazione

empirica (del fatto). Quest'ultima configura, infatti, una falsa immediatezza proprio perché *si pone riferendosi* ad altro, stante la sua determinatezza.

Cardenas, come abbiamo visto, precisa che l'unità dell'atto, per evitare di valere come l'unità che è propria del fatto, deve venire intesa come un'"unità-distinzione", ossia come un'unità *mediata*, cioè *articolata*. A nostro giudizio, un'unità articolata è un'*unificazione* e non un'*unità autentica*.

Proprio per questa ragione, anche l'unità dell'atto, secondo gli intendimenti di Cardenas – e anche di altri pensatori –, non può venire intesa come un'unità compatta, la quale, essendo immediata, sarebbe propria del fatto e non dell'atto.

Noi non ci stanchiamo di criticare la riduzione dell'unità ad unità fattuale, la quale non è un'unità affatto dal momento che il fatto, in quanto determinato, implica necessariamente la differenza. L'unità dell'atto, di contro, ci sembra che non possa non coincidere con il *trascendersi del fatto in quanto tale*, stante la sua contraddittorietà che è tutt'uno con la sua determinatezza.

La contraddizione – giova ripeterlo – va interpretata come *l'atto del suo contraddirsi*, che è poi l'atto del suo *trascendersi*. L'unità dell'atto, pertanto, non può venire confusa con l'unità del fatto, che è determinata. L'unità determinata, va aggiunto, non può non essere l'unità numerica: l'uno-dei-più-di-uno, così che si tratta di un'unità intrinsecamente vincolata alla differenza, dunque di una *falsa unità*.

Siamo così tornati al punto: soltanto se si intende la *vera unità*, ossia l'unità dell'assoluto, la quale è vera unità proprio perché non v'è un *altro* oltre di essa, la sua *irriducibilità* a fatto risulta *innegabilmente*.

5. La ricerca dell'immanenza

Nel Capitolo dedicato alla "Ricerca dell'immanenza", si inizia parlando del "problematicismo positivo" e si introduce il discorso con queste precisazioni: "Affinché l'originaria sinteticità dell'atto non sia interpretata al modo intellettualistico deve essere continua *attività distinguente* per cui ogni risultato sia incessantemente ricompreso nel processo metafisico di *unificazione-risoluzione* proprio dell'atto e che perciò si realizzi, secondo il *problematicismo positivo*, in quanto perenne sforzo di coerentizzazione dell'intero storico-filosofico" (p. 77).

Dopo avere ribadito il carattere *sintetico* dell'atto, Cardenas specifica che esso non deve venire interpretato in senso intellettualistico, ma come "*attività distinguente*". Tale attività caratterizza, sempre secondo Cardenas, il processo metafisico proprio dell'atto, che consiste nella "*unificazione-risoluzione*". Ciò

che rileviamo, in ordine a questo punto, è quanto segue: se l'atto viene inteso come "sintetico", allora non può venire distinto dall'"attività", sì che la "risoluzione" non sarà mai definitiva, perché la dualità, tipica dell'"unificazione", non si risolverà mai nell'autentica unità.

Precisamente per questa ragione, Cardenas parla di "*attività distinguente*" dell'atto, mostrando che, poiché si parla di un atto che "distingue", allora esso si identifica con l'attività, la quale mantiene la distinzione (dualità) e poggia su di essa.

Con questo esito: l'atto, nella prospettiva delineata da Cardenas, non può venire inteso come un'autentica unità, ma soltanto come un'unificazione, sia perché è in sé una dualità, in quanto sintesi e in quanto attività, sia perché è un processo ("processo metafisico"), il quale si costituisce in forza della dualità che sussiste tra la prima e l'ultima tappa (le tappe intermedie possono anche non venire considerate, per il discorso che si sta facendo).

V'è, tuttavia, da sottolineare che intendere l'atto come sintesi risponde ad un'esigenza *formalmente prioritaria*: conciliare unità e molteplicità, identico e diverso, filosofia e storia. La conciliazione di diversi, in effetti, sembra essere il primo obiettivo teoretico di Cardenas ed è proprio qui che il dialogo con il suo punto di vista diventa più appassionante e coinvolgente.

A noi sembra che Cardenas sacrifichi l'*istanza teoretica*, espressa dall'unità immediata, all'*esigenza formale* della conciliazione, espressa dalla sintesi. Cardenas oppone che l'unità immediata è astratta perché è indeterminabile e ineffabile: si potrebbe dire che costituisce un approdo mistico. Effettivamente l'unità immediata è indeterminabile, ma proprio perché costituisce la *condizione incondizionata e fondante*. Se l'incondizionato venisse determinato, verrebbe semplicemente negato, sì che si finirebbe per assolutizzare il relativo (il determinato).

Non di meno, non tutto – anche per Cardenas – può venire conciliato: "La storia concerne invece l'assolutamente altro dalla natura quale insieme organico di fenomeni ciclicamente replicantesi" (p. 79). La storia, infatti, non può non venire radicalmente distinta dalla natura, valendo come "l'assolutamente altro" da essa.

Fermo restando che ogni forma di alterità configura una relazione, sì che nessun termine di essa è *assolutamente altro* dall'altro termine, essendo piuttosto connesso a quest'ultimo, il punto da sottolineare con forza è che l'"immanenza" va intesa come l'impossibilità di assumere l'inizio e la fine del processo come emergenti oltre di esso: "Anticipare al divenire dello Spirito un'origine (ἀρχή) o un termine (τέλος) allo svolgimento, come oggetti trascendenti l'attualità, significa inevitabilmente permanere all'interno della circolarità dell'astratto, di cui la razionalità matematizzante è tipica espressione" (*ibid.*).

6. La problematicità

Emerge così anche il senso in cui Cardenas intende la “problematicità”. La problematicità è il carattere intrinseco del conoscere, il suo non pervenire mai a conclusioni definitive, come invece è per la matematica: “la coerentizzazione matematica isola quindi il divenire dalla sua attualità fissandolo in una definizione conclusiva, dando così forma *negativa* al processo di *problematizzazione* intrinseco al conoscere” (pp. 79-80).

Ciò che con la matematica si riesce ad ottenere è la coerenza, nel senso che l’esito del processo è conforme all’assunto e alle regole con cui si procede. Si tratta, pertanto, di un processo meccanico, un algoritmo, che non può venire confuso con il processo dell’autentico conoscere, il quale “comporta l’incessante *inveramento* per cui ogni conquista dello Spirito (ogni *pensato*) si rivela irrimediabilmente inadatta a esprimere la trascendentalità del pensare (in atto) che la forma idealista del conoscere ha svelato contestando l’intellettualismo della logica tradizionale” (p. 80).

E a questo punto si ripropone – a nostro giudizio – il problema messo in luce in precedenza: solo se l’atto (il pensare) è inteso nella sua *unità di pensante e pensato*, allora può risultare *effettivamente* “trascendentale” e il pensare risulta autentico.

Di contro, se viene inteso come attività, allora il pensare viene irrimediabilmente distinto dal pensato nonché vincolato ad esso, così come lo descrive il conoscere formale, e finisce per subordinarsi a quel pensato oltre il quale, invece, dovrebbe emergere, dal momento che “la dialettica dell’atto” non può non valere come “eterno superamento dei propri contenuti per cui si *nega affermandosi* e si *afferma negandosi*” (p. 81).

L’atto, insomma, è tale – lo riconosce lo stesso Cardenas – perché è il togliersi del determinato, cioè del contenuto, che viene così colto come il suo stesso *trascendersi in atto*. Se non che, se *l’atto è essenzialmente attività*, cioè processualità, divenire, allora a noi sembra che non si realizzi mai il superamento dei contenuti (determinati), cioè delle tappe che costituiscono la procedura.

E così “L’autentico *problematizzare* coincide con la filosofia in quanto *storia della filosofia*, con la perenne mediazione dei singoli contenuti” e “Il vero non consiste nella parzialità di un (qualsiasi) contenuto [...] ma nell’incessante *inverarsi* del vero quale *eterna deponenza* dell’astratto” (*ibid.*).

Se non si può non concordare sulla necessità della “mediazione dei singoli contenuti”, si impongono, non di meno, alcune domande sui concetti di “inveramento” e di “verità”: di che “vero” si tratta, se abbisogna di “*inverarsi*” e, inoltre, di inverarsi mediante la “*deponenza* dell’astratto”? Quel vero che si

costituisce in forza dell'astratto, e per questa ragione necessita di porsi superandolo "eternamente", cioè senza mai sbarazzarsene veramente, può venire considerato *effettivamente* vero?

Anche Cardenas, a nostro giudizio, lascia intendere che il vero non può assumere forma determinata, proprio in ragione del suo non poter subire condizionamento alcuno, che lo farebbe dipendere da ciò che vero non è. Questo concetto viene espresso parlando di "autentica dialettica", con il quale Cardenas intende superare, appunto, la pretesa di essere pervenuti alla verità assoluta, ossia di averla determinata: "Il concreto *dialettismo* è oltrepassamento di ogni forma definitiva, anche laddove questa ritenga di aver adeguato l'originario *divenire* dello Spirito" (p. 82).

A nostro parere, la verità non può non coincidere con l'assoluta unità. Cardenas, in alcuni punti, sembra alludere a questa necessità, se non altro quando parla del superamento di ogni contenuto, dunque di ogni determinato. Nella maggior parte dei casi, però, egli ripropone la verità della sintesi. E ciò viene riaffermato quando si precisa ancora il concetto di "atto": "Il carattere *concreativo* dell'atto importa che la storia sia *produzione* dei suoi atti e, al contempo, *consapevolezza* del suo perenne realizzarsi" (p. 84). Inoltre "Arrestarsi, infatti, alla *teoria* o al *concetto* dell'atto significherebbe precipitare nella dicotomia empirica tra universale e particolare del logo astratto: corrisponderebbe a porre l'attualismo come universale metastorico indipendente rispetto alla concreta attività del conoscere, estraneo quindi al pensare in quanto *processualità* assoluta" (*ibid.*).

Orbene, ci sembra che il passo ribadisca con estrema chiarezza che, per Cardenas, l'atto si risolve nell'attività, la quale configura l'autentica concretezza, stante che esprime la "*processualità* assoluta del pensare" (*ibid.*).

Così prosegue Cardenas: "Lungi dal contraddirne la struttura formale, l'etero *problematizzare* intende perciò autenticare l'attualismo: se, da un lato, il processo d'immanente unificazione-risoluzione conduce 'sempre di fronte a nuovi pensieri e nuovi pensatori', dall'altro testimonia pur sempre l'immanenza dell'orizzonte trascendentale costituito dall'attualità del *pensare*" (pp. 85-86).

7. *L'immanenza dell'orizzonte trascendentale*

Il punto che, in questo Capitolo, Cardenas sottolinea con forza è "l'immanenza dell'orizzonte trascendentale", sì che ogni oltrepassamento finisce per venire inteso come un processo, ossia come il superamento che ogni tappa successiva rappresenta della tappa precedente.

Tuttavia, Cardenas avverte anche la necessità di un'emergenza, per sua natura verticale. Egli, da un lato, sottolinea la necessità di concepire adeguatamente la relazione che esprima l'autentica sintesi del concetto: "Idealismo e neoidealismo sono logiche del *pensato* e non del *pensare* e per quanto caratterizzati dalla necessità di concepire le determinazioni all'interno di un'identità che fosse al contempo struttura relazionale in fieri pervengono a una logica che, lungi dall'esprimere il divenire, coincide con l'iterazione del già *accaduto* e dunque con la circolarità dell'astratto" (p. 92).

Dall'altro, afferma che va rintracciata la "condizione necessaria che permetta al giudizio storico di realizzarsi, a partire dal 'fondamento teoretico'" e tale fondamento "è l'essere nella sua trascendentalità, il solo che consenta allo storico di elevarsi sopra la propria individualità empirica (o psicologica)" (p. 93), sì che anche egli vede la necessità dell'*elevazione*, ossia del *trascendimento* della dimensione empirica.

Precisamente a muovere da questa riflessione, Cardenas perviene al punto che noi giudichiamo fondamentale, *perché in esso lascia intendere un senso di atto che non lo riduce ad attività*: "Il concetto è atto, pensiero, in virtù non di una mediazione estrinseca o fenomenologica (a cui perviene, invece, la dialettica degli opposti), ma in seguito al porsi come primo principio. Attività pensante che possiede la *ratio* intrinseca del suo essere come immediato pensarsi. Non, dunque, essere e pensiero, mediazione originaria, e però dialettica, di essere e *non* (συμπλοκή), bensì *pensiero-essere*. Quale prima verità – il neotrascendentalismo intende infatti esprimere la *logica della verità* di contro a quella del 'pensato' – il *pensiero-essere* non costituisce una relazione simmetrica tra i termini del rapporto giacché, per essere, il pensiero basta a sé stesso e quindi è già 'coscienza di essere'" (pp. 93-94).

Cardenas – questo ci sembra il punto nodale – afferma che la concezione neotrascendentalista supera quella idealista perché coglie pensiero ed essere non come una mediazione (συμπλοκή), dunque come un "collegamento", una "sintesi", ma come "*pensiero-essere*", e a noi sembra che egli alluda alla *necessità* di intendere l'essere come tutt'uno con il *pensare*, ancorché non lo affermi esplicitamente. Questo è il cuore della questione: precisamente per quanto appena detto, non si dovrebbe più parlare di *relazione* di essere e pensare, ma di *identità*.

Cardenas non si spinge fino a questo punto, ed è giusto chiarirlo subito. Egli lascia intravedere, per lo meno a nostro giudizio, tale necessità, ma continua a parlare di "relazione" e afferma che si tratta di una "relazione asimmetrica", perché il pensare contiene in sé già l'essere e, dunque, "basta a sé stesso".

Se, però, il pensare basta a sé stesso, perché continuare a parlare, allora, di relazione all'essere? Del resto, a noi sembra che anche l'essere non possa non

bastare a sé stesso, ossia non possa non coincidere con il pensare (ossia non possa non sapersi). Con la conseguenza che la dualità di essere e pensare non può non togliersi nell'unità, che è la verità di entrambi, il loro valere come un *unum atque idem*.

Di contro, qualora essere e pensare continuassero a valere quali termini di una relazione, allora ciò non potrebbe non significare che nessuno dei due basta *effettivamente* a sé stesso.

Cardenas, per risolvere la questione, ripropone la concezione sintetica dell'atto e, dunque, ci sembra che non faccia valere fino in fondo quanto aveva detto poco prima a proposito del "neotrascendentalismo": "L'unità-distinzione che caratterizza l'atto, il pensiero, è la molteplicità indefinita dei soggetti trascendentali che sta all'origine del *divenire* temporale. Un divenire che per la trascendentalità immanente del soggetto che *agisce* (che si pensa) è anche continua *presenza* dell'essere, ovvero *storia*" (p. 94).

Per poi ribadire: "è essenziale che l'immanenza sia inverata nella sintesi trascendentale del concetto", e ancora: "è necessario concepire l'essere come essere realmente in fieri proprio perché pura attività a partire dalla quale, e in virtù soltanto di questa *distinzione originaria*, l'esperienza può configurarsi come *differenza storica*" (p. 96). Nei passi appena citati, tanto il "concetto" quanto l'"essere" vengono intesi, appunto, come "sintesi" (parlare di attività, infatti, è parlare di sintesi), sì che ad avere valore originario è, per Cardenas, la distinzione/relazione.

Del resto, "La difesa del concetto concerne l'adeguata comprensione del rapporto fra la trascendentalità del pensiero e il tempo quale concreto mutamento storico" (p. 97). Il pensiero, pertanto, è bensì trascendentale, ma non di meno *in rapporto* con il tempo e con il mutamento storico.

Se non che, poi così si precisa: "Il rapporto va concepito nei termini della netta *dipendenza* dell'uno rispetto all'altro, grazie a cui la particolarità e l'accidentalità che contraddistinguono l'esperienza storica (scandita cronologicamente) sono garantite dalla *presenzialità* dell'essere quale orizzonte trascendentale" (*ibid.*).

Ciò che domandiamo alla *concezione neotrascendentalista*, così come viene illustrata da Cardenas, è quanto segue: un rapporto non dovrebbe implicare la reciprocità dei termini? Se v'è una netta dipendenza di un termine rispetto all'altro (ma non dell'altro rispetto all'uno), non è il caso di parlare di "condizionamento unilaterale"? Per parlare di rapporto, a nostro giudizio bisognerebbe indicare in che modo ciascun termine dipende dall'altro. Si dovrebbe far valere, cioè, *anche* la *dipendenza del trascendentale*, negandolo così come "trascendentale".

Proprio per questa ragione, riteniamo che il fondamento, cioè la condizione incondizionata, cioè l'essere che è tutt'uno con il pensare, fondi non perché entra in *rapporto* con i fondati, ma per il suo *semplice essere*, che condiziona i condizionati senza venire in alcun modo condizionato da essi. Se venisse condizionato, cesserebbe di valere come condizione incondizionata (assoluta).

“La storia – prosegue Cardenas per negare la dipendenza del trascendentale – non soltanto non coincide con la filosofia, ma non può nemmeno condizionarla visto che il realizzarsi della filosofia è *a priori*, sviluppo immanente e perciò sempre *attuale* della *ragion pura* e che lo storico del pensiero deve saper accertare in unità con la teoreticità del filosofare” (p. 98). E ancora: “Ciò che costituisce la *filosofia* e la *storia della filosofia* è l'*apriorità logica* che nulla concede alla situazionalità empirica, sebbene intrattenga con essa un inevitabile rapporto di condizione a condizionato” (*ibid.*).

8. *La sintesi trascendentale*

In base a quanto appena detto, si ripropone, ancorché in un diverso contesto concettuale, la questione di fondo che veniva annunciata anche nell'Introduzione. Tale questione impone le seguenti domande, che giudichiamo decisive per una corretta comprensione del tema: si tratta di un autentico rapporto, quello tra condizione condizionante e condizionato, se il condizionato non condiziona in alcun modo la condizione condizionante? Se, invece, la condizione condizionante viene condizionata dal condizionato, può venire considerata ancora condizionante?

Cardenas non pone queste domande, ma critica la concezione che fa valere un pensiero trascendente. A proposito del “problematicismo situazionale”, che conclude il Capitolo dedicato alla “ricerca dell'immanenza”, egli, infatti, afferma: “La necessità di mantenere una netta distinzione tra logica del *pensare* e del *pensato* determina la posizione, in seno all'immanenza, di una *dualità*” (p. 99). Per questa forma di problematicismo “La problematicità inerente a qualsiasi definizione consiste nel riconoscimento del carattere *intellettualistico* di ogni filosofare, per cui lungi dall'essere un contenuto oltrepassabile dall'auto-mediarsi del pensiero, la problematicità esprime la formalità del pensare quale struttura *antinomica*” (*ibid.*).

Più specificatamente, “l'antinomia riappare in tutta la sua radicalità poiché il pensiero *definiente* rimane estraneo al processo di cui esso è giudizio. Astratto o *presupposto* all'immanente circolo dialettico, il definiente decade a *definito*, l'atto a *fatto*, lo Spirito a *natura*” (pp. 99-100).

A giudizio di Cardenas, dunque, l'astrattezza del pensare consiste nel suo distinguersi dal processo che lo realizza, sì che si configura l'antinomia di un "definiente" che "decade a *definito*" perché non è il processo del suo definirsi, processo che realizza storicamente il pensiero e ne supera l'astrattezza, che è propria del pensiero solo formale.

Il pensiero trascendente, dunque, è astratto e si rivela intrinsecamente contraddittorio anche da un altro punto di vista: esso, infatti, non può sottrarsi all'antinomia per la quale l'*oggettivazione* del *tutto* comporta di necessità un'*ecedenza* rispetto alla totalità del divenire (cfr. p. 100).

Per Cardenas, detto con poche parole, il *concetto fondamentale* è quello di "distinzione dialettica". Con tale concetto, ci sembra che egli intenda indicare la *coessenzialità* dei distinti, riecheggiando in qualche modo sia Hegel sia Severino.

Nel caso specifico, egli ci pare sostenga la coessenzialità di pensiero e storia. Tale coessenzialità, infatti, viene realizzata soltanto in ciò che Cardenas definisce "atto": "L'unitarietà in contraddittoria del corso storico, dapprima riconosciuta come il *farsi attuale* dello Spirito, non può essere sostenuta visto che proprio il riconoscerla produce, di fatto, una distinzione a-dialettica (e perciò dualistica) tra il giudizio e la (presunta) totalità del reale" (*ibid.*).

Se, quindi, l'antinomia deriva dalla "distinzione a-dialettica (e perciò dualistica)", ne consegue che solo la "distinzione dialettica" non è dualistica e non lo è perché la dualità – questa per lo meno è la nostra ipotesi – viene superata dalla coessenzialità dei distinti.

Se non che, la domanda che si pone è la seguente: se la dualità non viene superata in un'unità, una *vera unità* e non una semplice *unificazione*, quale differenza sussiste tra la distinzione a-dialettica e quella dialettica? La distinzione dialettica, insomma, mantiene o non mantiene la dualità?

Se la mantenesse, ma nella forma della coessenzialità dei distinti, si tratterebbe effettivamente di una dualità, oppure di un'unità? Poniamo questa domanda per la ragione che ci sembra si configuri il seguente *status*: se l'*essenza* di ciascun distinto è l'*altro* distinto, *come può ciascun distinto distinguersi dalla propria essenza senza negarsi come identità determinata*?

Capovolgendo il discorso: se l'un distinto è *essenziale* all'altro distinto, come potrebbero evitare, i distinti, di *risolversi in quell'unità che li toglie come distinti*, così che la stessa distinzione non potrebbe non apparire solo formale, cioè una mera considerazione astratta dell'unità?

Rivolgiamo queste domande a Cardenas perché quello che abbiamo testé indicato ci sembra il nodo teoretico fondamentale e proprio su di esso

vorremmo confrontarci con lui. Contemporaneamente, continuiamo a leggere il suo lavoro, nella speranza di trovare risposta.

Ebbene, una prima risposta era già comparsa quando, nel parlare di Giovanni Gentile e in particolare dell'“errore entro il sistema della verità”, Cardenas aveva scritto: “L'errore appare come errore qualora venga disatteso, o non pienamente adeguato, l'orizzonte dischiuso dalla sintesi trascendentale che è sintesi di filosofia e storia (di *verum et factum*), distinzione *dialettica* di concetto e intuizione” (pp. 64-65).

Già da questo passo si comprende che la “sintesi trascendentale” viene intesa come sinonimo di “distinzione dialettica”. Si tratta di capire anche qui come conciliare la dualità, essenziale alla sintesi, con il senso di unità che dovrebbe caratterizzare il trascendentale. A giudizio di Cardenas, nel trascendentale si realizza l'*unificazione*, non la *vera unità*, perché filosofia e storia, così come concetto e intuizione, cessano bensì di contrapporsi, ma continuano a mantenersi distinti ancorché si implicino reciprocamente.

A p. 96, come visto poco sopra, egli scrive: “è essenziale che l'immanenza sia inverata nella sintesi trascendentale del concetto”. E subito dopo aggiunge: “è necessario concepire l'essere come essere realmente in fieri proprio perché pura attività a partire dalla quale, e in virtù soltanto di questa *distinzione originaria*, l'esperienza può configurarsi come *differenza storica*”.

Sintesi trascendentale, distinzione originaria e distinzione dialettica ci sembra che siano espressioni che Cardenas intende usare per indicare il *concreto*, cioè la verità intesa, appunto, come *sintesi* di filosofia e storia e su questa sintesi vogliamo ancora riflettere insieme all'Autore e grazie al suo lavoro.

9. L'“autodistinzione dello Spirito”

A conferma di quanto detto, nel Quinto Capitolo della Prima Parte, intitolato “Storia, dialogo e logica del giudizio”, parlando della “Critica del capire” di Scaravelli, così Cardenas scrive: “la radicalità dell'attualismo consiste nell'aver mostrato l'effettiva *sinteticità* e originarietà del giudizio quale invero dell'identità astratta caratteristica persino del logo idealista [...] per aver erroneamente mantenuto un *in sé* rispetto al carattere autotetico in cui il ‘pensare’ consiste. Stando all'idealismo attuale, si può aver ragione della logica del presupposto qualora l'identità costituisca il ritmo stesso della soggettività trascendentale, e cioè dell'*autonoema*, in cui il differire è l'autodistinzione dello Spirito (‘autocitisi’) o lo svolgersi della distinzione dialettica. Negata originariamente la possibilità che vi sia un *factum* antecedente o susseguente l'attività

(concreta) dello Spirito, occorre affermare che al fondo dell'autentica *ταυτότης* ($A = A$) sta il divenire ($A = \text{non-}A$) come *differire dell'identico*, in cui è al contempo superata l'astratta natura' e il 'mito dell'analisi'" (p. 166).

La distinzione dialettica, dunque, è il *differire dell'identico*. La domanda, allora, diventa: a quale condizione risulta che l'atto è precisamente *atto del differire*? Ci sembra che la risposta non possa che essere la seguente: a condizione che sia stata posta la differenza. Solo dopo che compare la differenza, si può parlare di "atto del differire". Fino a che la differenza non si pone, insomma, l'atto non può venire specificato (connotato) nella formula indicata.

Se non che, se è l'identico che coincide con l'atto e se l'atto del differire postula la differenza per poter valere come "atto del differire", allora la differenza non può essere estrinseca all'atto né, quindi, all'identico, che si risolve nell'atto, così che l'identico sarà sia identico che non-identico, ossia sarà, in sé, la negazione di sé: l'identico finisce inesorabilmente per risolversi nella contraddizione.

Ma Cardenas vuole mantenere la distinzione, dunque vuole mantenere l'identità determinata dell'identico come distinta dall'altro identico e non pervenire, come a noi sembrerebbe logico, al contraddirsi dell'identico, proprio in quanto *in sé altro a sé stesso*, cioè perché l'identità determinata postula la differenza e poggia su di essa, così che la differenza costituisce *intrinsecamente* l'identità determinata.

Quando si parla di "autodistinzione dello Spirito ('autoctisi')", insomma, si intende la contraddizione? Questa è la fondamentale domanda che riteniamo si debba porre non soltanto a Cardenas, ma anche a Hegel e a Severino. La risposta sarebbe "no", pensiamo, ma non ci basterebbe. Vorremmo sapere in quale modo si evita la contraddizione. Se si rispondesse "mediante il divenire", ossia mediante il fatto che il soggetto diviene pur rimanendo il medesimo, risponderemmo che in effetti il soggetto non rimane il medesimo e che quel substrato (*hypokeimenon*), che Aristotele usa per dire che il divenire appartiene ad un qualcosa che permane, a rigore non permane se non formalmente. E tuttavia, è il *differenziarsi del fondamento, cioè dell'uno*, che configura il problema autentico.

Nel parlare dell'*identità del differenziarsi*, inoltre, non si può intendere un *atto*, il quale vale come *unitario* e non può, pertanto, differenziarsi da sé medesimo. Semmai, il differenziarsi dovrebbe venire inteso come un'*attività*, ma allora si proporrebbe la *dualità come fondamento*, cioè come *originaria*, stante che l'attività implica necessariamente la dualità di agente e agito.

Allo stesso modo, se l'identità della differenza (o del differenziarsi) venisse intesa come una *relazione*, e cioè come l'*identità dell'insieme*, si riproporrebbe

ancora l'originarietà della *dualità*, ossia della *molteplicità*, senza avvedersi che la molteplicità non può non presupporre l'*unità*, della quale costituisce una semplice *reiterazione*. Anche se l'*unità metafisica* non può venire confusa con l'*unità numerica*.

A nostro giudizio, la *consapevolezza* che la presunta originarietà della molteplicità non può non cedere il passo alla *vera originarietà*, che appartiene soltanto alla *vera unità*, costituisce la consapevolezza nella sua *forma finale e compiuta*, perché ispirata (condizionata) dalla stessa condizione incondizionata, cioè dalla *vera unità stessa*.

È il modo finito (formale, *inevitabile*) con cui il sapersi del fondamento assoluto viene rappresentato, laddove *in sé* il fondamento è *il sapere che è tutt'uno con l'essere (innegabilmente)*. Si potrebbe anche dire che la consapevolezza indicata costituisce l'espressione, mediante un contenuto di sapere, di un *sapere che è irriducibile* a contenuti e che emerge *infinitamente* oltre ogni contenuto.

Del resto, si potrebbe aggiungere che, se la relazione fosse originaria, allora i termini sarebbero *originariamente vincolati*, ossia sarebbero *coessenziali*, sì che – come abbiamo già cercato di indicare – l'uno si porrebbe solo *perché* si pone l'altro (e viceversa): l'altro sarebbe l'*essenza* dell'uno, così che l'uno non potrebbe mai venire distinto dalla propria essenza, se non contraddittoriamente (inintelligibilmente). E lo stesso varrebbe per l'altro.

I termini coessenziali, insomma, non possono non costituire *un'unica realtà*, che solo astrattamente può venire differenziata. Essi, di contro, si conservano come distinti se, e solo se, la *loro coessenzialità viene ridotta a complementarità*. Ma, se i termini sono *complementari*, allora l'uno *non* si pone in forza dell'altro, come invece accade allorché *il vincolo è costitutivo*.

Coloro che assumono la relazione come la struttura dell'originario – questa per lo meno è la nostra opinione – non si avvedono di *confondere il livello dell'originario* (che coincide e si risolve interamente nell'originario medesimo) *con il livello in cui si dispone il sistema empirico-formale*, cioè la realtà ordinaria. La relazione, ossia il costruito mono-diadico, costituisce certamente la *struttura portante* del sistema empirico-formale, ma quest'ultimo non può venire assunto *come se fosse l'originario*.

L'*originario*, questo è il nodo, non può non emergere oltre il sistema empirico-formale perché non può non costituirne il *fondamento*. Se non emergesse oltre il sistema, verrebbe ridotto ad un suo *elemento*, così che il sistema finirebbe per valere come il *presupposto dell'originario* e, in questo caso, la contraddizione sarebbe palese.

Dopo esserci soffermati sulla “autodistinzione dello Spirito”, perché costituisce un punto centrale nell'argomentazione di Cardenas, e avere espresso il

nostro punto di vista, ci corre l'obbligo di precisare che il testo, su cui stiamo riflettendo, è ricco di spunti di notevole interesse teoretico-speculativo, che certamente non si riducono a quelli da noi presi in esame, e inoltre presenta sviluppi ulteriori e molto importanti nella Seconda e nella Terza Parte.

10. L'epilogo

Nella Seconda Parte si tratta il tema dello "Storicismo e ragion critica" e nella Terza il tema del "Sapere storico in filosofia tra metafisica e ontologia".

Particolarmente significativo, per la sintesi conclusiva che in esso viene compiuta, ci sembra l'"Epilogo", nel quale si riprende il fondamentale tema del "*nesso originario* di filosofia e storia della filosofia" (p. 499). Si intende dimostrare, in breve, che filosofia e storia sono intrinsecamente congiunte, giacché "in concreto, si dà unicamente sintesi, ovvero l'*autoposizione* della filosofia come *attualità della storia*".

Si parte dalla concezione hegeliana, secondo la quale l'intelletto pone le determinazioni e le tiene separate le une dalle altre, laddove la ragione ne coglie il limite: "Tuttavia il pensiero esige il suo superamento nella *ragione (Vernunft)* affinché le antinomie in cui si attesta non rappresentino uno scacco per il pensiero quanto piuttosto la sua immanente dialetticità, equivalente alla comprensione dell'intima unitarietà di ciò che invece la logica intellettualistica interpreta in schietta contraddizione. La contraddizione va colta nella sua potenza dialettico-speculativa e non già nel suo carattere astratto: il massimo di opposizione contraddittoria che si possa considerare, quella tra positivo e negativo, tra *essere* e *non* – opposizione che l'intelletto assume in modo statico, per cui l'*essere* non è *non-essere* (*A* non è *non-A*) – per la ragione acquista valore perché rinviene in essa ciò che già da sempre ne accomuna i termini e che, pertanto, li tiene in concreta sintesi: il divenire" (pp. 499-500).

Si ripropone così il tema che noi giudichiamo fondamentale: il tema della relazione e dell'unità. In virtù della ragione, il pensiero – afferma Cardenas – supera le antinomie dell'intelletto e le supera utilizzandole, ossia facendo in modo che esse non rappresentino uno scacco per il pensiero, ma esprimano la sua "immanente dialetticità". Le antinomie, dunque, diventano un elemento positivo, perché sono generative di movimento, di superamento della stasi, dell'inerzia.

E siamo così al cruciale tema della contraddizione. Nell'Epilogo, Cardenas ci fa comprendere ancora meglio quale sia la sua concezione della contraddizione, La contraddizione, infatti, viene colta nella sua potenza dialettico-speculativa,

che è la sua concretezza. Essa è la forza propulsiva del pensiero, in particolare lo è quella che potremmo anche definire “la contraddizione estrema”, che unisce positivo e negativo, perché *in essa la ragione coglie precisamente quell’elemento unificante che è il divenire*.

Da un lato, la contraddizione viene intesa, dunque, come genesi del divenire; dall’altro il divenire costituisce il fondamento della contraddizione, perché vale come ciò che “tiene in concreta sintesi” positivo e negativo.

Che è come dire: il divenire è la sintesi di positivo e negativo e configura la loro unità. Un’unità non statica, ma dinamica e tale che non supera la dualità, ma la mantiene, dal momento che si parla di “sintesi”.

Se, però, la dualità è mantenuta – continuiamo a chiederci –, in quale senso v’è un suo superamento? Nel senso che dalla dualità dei separati – risponde ancora Cardenas – si passa alla dualità dei distinti, sì che la dualità dei distinti è il massimo di unità che si riesce a concepire e, in tal modo, si torna al tema della “distinzione dialettica”, che costituisce il concetto fondamentale dell’intera opera.

Per precisare tale concetto così scrive l’Autore, riferendolo al divenire: “La verità di *essere* e *non* sta solo nell’unità del divenire come concetto positivamente determinato, che stabilisce il legame inscindibile tra ciò che l’isolamento, a seguito della sua parzialità, è costretto a negare e a escludere. È la sintesi (*divenire*) che fonda la relazione tra i termini (*essere* e *non*) e non il loro reciproco presupporre” (p. 500).

L’essere e la sua negazione, cioè il positivo e il negativo, presi isolatamente non sono veri; la loro verità sta nella loro unità, un’unità che, tuttavia, non è una vera unità, ma una sintesi, che mantiene la loro distinzione. Se il divenire poteva apparire come prodotto dalla contraddizione, qui invece il divenire risulta la sintesi che sta a fondamento del positivo e del negativo.

Sorgono, così, alcune domande, che idealmente rivolgiamo all’Autore per continuare il dialogo con lui sui temi che a noi sembrano più importanti e che egli ha saputo individuare e formulare con intelligenza e competenza.

La prima può venire così articolata: che cosa differenzia la contraddizione dalla sintesi che unifica positivo e negativo? Oppure non sussiste alcuna differenza tra di esse? La seconda: se la sintesi fonda i suoi termini, allora non si deve concludere che i termini si pongono solo in quanto intrinsecamente vincolati? La risposta di Cardenas a questa seconda domanda è sicuramente affermativa; egli, infatti, parla di “legame inscindibile” tra i distinti.

Ma allora sorge la terza domanda: se il positivo è inscindibilmente vincolato al negativo, come si può codificare l’uno come “positivo” e l’altro come “negativo”? La codifica, infatti, non può non richiedere una certa indipendenza di

ciò che viene codificato: per *codificare* qualcosa, insomma, lo si deve *assumere* e l'assunzione impone che l'assunto (x) venga assunto a prescindere da ogni altro da esso (non-x). Come giustificare, allora, l'intrinseco vincolo che sussiste tra i distinti? Sono distinti oppure, ma in alternativa (*aut*, dunque, non *vel*), sono intrinsecamente vincolati?

A nostro giudizio, per concludere, *aut* si parla di termini distinti, ma allora l'uno non è l'altro, sì che l'uno deve poter venire assunto (codificato, identificato) indipendentemente dall'altro; *aut* si parla di termini intrinsecamente vincolati, ma allora essi *solo apparentemente* risultano due (ossia valgono come *distinti*), perché l'uno senza l'altro non sussiste.

E siamo così al punto che, a nostro modesto avviso, risulta quello veramente decisivo: se l'uno senza l'altro non sussiste, significa che si tratta di termini *co-essenziali*, ossia l'uno costituisce l'essenza dell'altro, sì che *si parla bensì di due termini*, ma essi, dal punto di vista del loro *autentico essere*, non sono affatto due, perché *non si può distinguere la cosa dalla sua essenza*, cioè da ciò che essa ha di più proprio e costitutivo.

L'esito che a nostro giudizio si impone è mettere in discussione tanto l'uno quanto l'altro distinto: se non li si può *disgiungere*, allora non li si può nemmeno *distinguere* e, pertanto, essi non possono non venire meno come *due* identità per risolversi nella *vera unità*, la quale non può non trascendere entrambi.

Da questo punto di vista, la concezione da noi sostenuta si differenzia da quella di Cardenas per questa ragione ultima: mentre per lui la contraddizione configura comunque uno *status*, ancorché instabile, tant'è che si supera nel divenire, per noi, invece, la contraddizione è il suo stesso *contraddirsi*, ossia il suo togliersi nell'assoluta unità, sì che a rigore si può pensare come veramente essente solo *l'unità del fondamento*, ossia dell'essere che è tutt'uno con il pensare, stante che ogni determinazione dipende intrinsecamente dall'*altro* da sé, sì che di essa si può affermare l'"esistere", non certo l'"essere".

In virtù dell'assoluto è possibile riconoscere che il finito viene assunto come essente in quanto *sembra* esibire una propria autonomia e autosufficienza. Se non che, tale autonomia e tale autosufficienza sono negate da quel *limite* che impone all'identità determinata di poggiare sulla differenza, sì che essa si rivela in sé contraddittoria e la contraddizione non è altro che il proprio venir meno a sé stessa. Più radicalmente, il non essere mai stata *veramente*.

Come si vede, prendendo avvio dalle argomentazioni di Cardenas è possibile giungere ad un esito che forse egli non condividerebbe, ma in ordine al quale sarebbe decisamente interessante discutere con lui, per capire se si configurino due prospettive effettivamente divergenti (la sua e quella che noi intenderemo proporre) o se, invece, esse possano trovare un punto di convergenza, per

esempio distinguendo il livello dell'*esistere*, che è soltanto *inevitabile* – così che non si può prescindere da esso, stante che in esso ci si colloca (anche in quanto “pensanti”) –, dal livello dell'*essere*, che è *innegabile* (*necessario*) e non può non emergere oltre il livello precedente proprio per costituirne il fondamento.

L'auspicio, pertanto, è che sui temi trattati analizzando l'opera di Cardenas il dialogo possa continuare, aprendosi magari anche a nuovi interlocutori, che siano interessati a partecipare. Certamente, la nostra Rivista saprà aprirsi onde ospitare un tale confronto di idee, esprimendo fin da ora gratitudine a Cardenas per averlo sollecitato.

In questo numero

SAGGI

Del maestro ministro, o dell'insigne insegnante. Prolegomeni a una filosofia dell'insegnare

Piergiorgio Sensi

ANNOTAZIONE TEORETICO-CRITICA

Riflessioni sull'idea della fine del mondo, sul tragico e sulla ragione pratica nella filosofia di Kant

Michele Lo Piccolo

ANALISI D'OPERA

Mattia Cardenas, *La filosofia come attualità della storia. Sul concetto di storia della filosofia nell'Italia del Novecento*

Aldo Stella

ISSN 2612-4629

www.morlacchilibri.com | 15,00 euro

ISBN/EAN



9 788893 925204 >