

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative

Autenticità ovvero divenire sé stessi

N. 1 - Marzo 2022
ISSN 2785-4523 (online)

A cura di
Massimo Schiavi
Damiano Bondi



FONDAZIONE
CENTRO STUDI CAMPOSTRINI

Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative 1 (1)

OPEN  ACCESS ----- dynamis.centrostudicampostrini.it

Copyright: © 2022 This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



Sommario - 1 (1), 2022

Articolo principale

- 1 *Autenticità. Un abbozzo di definizione*
Claude Romano

Articoli

- 13 *Filosofia e letteratura. Narrare la vita con Claude Romano*
Carla Canullo
- 21 *Autenticità e Alterità. Il ruolo dell'esemplarità nella trasformazione morale di sé*
Roberta Guccinelli
- 35 *Promuovere le soft skills con i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento). Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici*
Mariagrazia Francesca Marcarini
- 59 *L'autenticità come compito esistenziale in Bernard Lonergan*
Pierpaolo Triani
- 65 *Struttura della coscienza e autenticità in Bernard Lonergan: la centralità del fattore umano*
Alfonso Lanzieri
- 77 *Jeanne Hersch's pedagogy of life. A wonder-ful way to authenticity*
Piergiacomo Severini

Autenticità

Un abbozzo di definizione



CLAUDE ROMANO
Università di Parigi-Sorbonne

Citation: C. Romano, *Autenticità. Un abbozzo di definizione*

Copyright: © 2022 C. Romano. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

The aim of this paper is to circumscribe the nature of the ideal of authenticity, so widespread in our culture and our contemporary societies. First of all, does not authenticity play a similar role, by its amplitude and its tendency to be applied to life as a whole, of the ideal of wisdom for Antiquity? On the other hand, is it possible to define authenticity only as a complete sincerity? Is it not closer to the virtue of integrity? This article attempts to show the insufficiency of the two major approaches to that notion: the expressivist conceptions of authenticity, issued from Romanticism, and the voluntarist conceptions that take shape in the wake of Existentialism: neither of these approaches is really able to answer to what we called « the hard problem » of authenticity.

Keywords: authenticity, phenomenology, Foucault, Heidegger, Sartre

L'ideale dell'autenticità personale, che lo si apprezzi o lo si deplori, è diventato uno dei pilastri delle nostre società liberali e democratiche contemporanee, occidentali e non, come dimostrano numerosi fenomeni: lo sviluppo delle "identità digitali" (*Facebook, Twitter*), il successo dello "sviluppo personale" e del *coaching* in tutte le sue forme, l'importazione in Occidente di spiritualità orientali spesso poco comprese perché subordinate allo sviluppo individuale e al culto della *performance*¹, la liberazione sessuale, l'affermazione del diritto alla diversità, lo sgretolamento delle strutture tradizionali della coppia e della famiglia e forse anche, più vicino a noi, l'indebolimento delle strutture politiche dello Stato-Nazione – fenomeni molto diversi, certo, ma accomunati dal fatto di porre al centro lo sviluppo dell'individuo e la "realizzazione di sé". Ho cercato di mostrare in *Être soi-même*² che quello che si può chiamare il "pen-

1 Sull'utilizzo occidentale del buddismo, cfr. Marion Dapsance, *Qu'ont-ils fait du bouddhisme? Une analyse sans concessions du bouddhisme à l'occidentale*, Gallimard, Paris 2019.

2 C. Romano, *Être soi-même. Une autre histoire de la philosophie*, Gallimard, Paris 2018.

siero dell'autenticità" (da Rousseau a Larmore passando per Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Taylor) rappresenta soltanto, sul piano storico, la punta dell'*iceberg* delle riflessioni sulla verità verso sé stessi, e su una verità che si tratta di fare non a parole ma "nella propria stessa vita", come scrive Aristotele nell'*Etica nicomachea*³. Quest'ultima questione, in realtà, risale alle origini della filosofia. Ho dunque cercato di riportare tali tematiche all'interno di un'ampia cornice temporale, rintracciando gli inizi di questo ideale tipicamente moderno e le diverse forme che ha potuto assumere nella storia, dall'antica magnanimità, alle teorie retoriche e stilistiche sul naturale, fino al periodo dell'autenticità che si è aperto con Rousseau e il romanticismo, e a cui ancora apparteniamo. Non intendo tornare a queste analisi storiche o a tutti i dibattiti che accompagnano questo ideale. Piuttosto, nelle riflessioni che seguono, vorrei mettere in discussione la specificità e la coerenza di questa aspirazione così diffusa nel nostro tempo e cercare di delimitarne i contorni. Che ruolo gioca l'autenticità nella nostra cultura, e come possiamo definirla?

L'autenticità – sostituto della saggezza?

La prima ipotesi che vorrei avanzare è la seguente: mi sembra che l'ideale dell'autenticità sia diventato nel nostro tempo ciò che l'ideale della saggezza era nell'Antichità. L'autenticità rappresenta infatti il sostituto della saggezza in un'epoca che ha smesso di crederci. Tutta la questione consiste dunque nel sapere cosa comporti esattamente tale sostituzione. Uno dei primi a condurre questa diagnosi è un autore che ha riflettuto molto su simili questioni – e si è anche divertito molto: Oscar Wilde. In effetti, Wilde non si è accontentato di deridere l'ideale dell'autenticità con alcuni notevoli aforismi: "Sii te stesso, tutti gli altri sono già presi!" – ma ha anche notato ciò che Foucault e Hadot hanno ripetuto molto più tardi, e cioè che l'attrazione esercitata dall'ideale dell'autenticità è tanto più potente nelle nostre società quanto più questo prende il posto lasciato vacante dalla saggezza. Wilde scrive in *The Soul of Man under Socialism*: "Conosci te stesso" (*Know thyself*) era scritto sul portale del mondo antico. Su quello del mondo nuovo dovremo scrivere "Sii te stesso" (*Be thyself*)⁴. Che cosa comporta il passaggio dal "Conosci te stesso"

so" al "sii te stesso"? Nel mondo antico, l'ideale della saggezza era un ideale di universalità. Ciò significa, prima di tutto, che era indirizzato in linea di principio a ogni essere umano – naturalmente con tutte le restrizioni necessarie: ne erano esclusi gli schiavi, i barbari, i bambini e anche, in larga misura, le donne. Questa universalità totale diventa davvero la regola solo con lo stoicismo e con il suo motto, attribuito ad Aristone di Chio e tradotto in latino da Seneca nella forma: *sapientia omnis tenet*, "la saggezza riguarda tutti"⁵. Ma l'universalità della saggezza deve essere intesa anche in un secondo senso, nel senso che la saggezza, nonostante le differenze che questa nozione riveste da una scuola all'altra, consiste nell'elevarsi al di sopra della nostra particolarità contingente, e nel raggiungere una forma di universalità: si tratta di rinunciare alle nostre passioni e alle nostre inclinazioni individuali per trasformare la nostra vita a immagine del *logos* impersonale. Diventiamo pienamente noi stessi quando esistiamo sotto la guida del nostro *noûs*, sostiene Aristotele⁶, o del nostro *logos*, rincarano gli stoici, poiché la formazione del sé, che conduce alla saggezza, ci rende simili a ciò che è al di là di noi – il *noûs* immortale, il *logos* divino, l'ordine cosmico, nello stoicismo – mettendo a tacere in noi le nostre paure, i nostri appetiti squilibrati, le nostre inclinazioni inveterate, in altre parole, liberandoci dalla nostra singolarità accidentale e insignificante. Pierre Hadot ha giustamente insistito su questa universalità dell'antico saggio: la saggezza è sia un modello universale offerto all'imitazione di ogni uomo, sia un modello dell'universalizzazione di sé⁷. Questo è il motivo per cui l'espressione "cura di sé" può essere facilmente fraintesa. Nell'*epimeleia seautou*, la cura è rivolta verso il sé, se si vuole, poiché si tratta appunto di elevare sé stessi verso la saggezza; ma questa cura non considera affatto il "sé" come un fine, se con ciò intendiamo che l'orizzonte della preoccupazione sarebbe la propria individualità. È vero l'esatto contrario: si tratta di voltare le spalle a sé stessi, di abbandonare il sé, di trascendere la propria particolarità contingente. La saggezza è il prodotto del "superamento di sé", come ci ricorda giustamente Hadot, e non di una preoccupazione per sé stessi intesa come "relazione di sé con sé"⁸. Plotino, ad esempio, invita il suo lettore a "scolpire la

5 Seneca, *Lettere a Lucilio*, 94, 16.

6 È in questo senso che dovremmo intendere l'espressione "Ciascuno è il suo intelletto (*noûs*)" (Aristotele, *Etica Nicomachea*, IX, 8, 1168 b 35).

7 P. Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Albin Michel, Paris 2002.

8 Ivi, p. 326.

3 Aristotele, *Etica nicomachea*, IV, 13, 1127a, 23-26.

4 "Know thyself" was written over the portal of the antique world. Over the portal of the new world 'Be thyself' shall be written" (O. Wilde, *The Soul of Man under Socialism*, in *Complete Works of Oscar Wilde*, Glasgow, Harper-Collins, 1994, p. 1179).

propria statua”⁹ ma questa immagine per lui significa l’opposto di ciò che sembra significare per le nostre orecchie contemporanee: non si tratta di scolpire una statua a propria immagine, ma di far apparire nella materia di cui è fatto ogni uomo, mediante un’opera di sottrazione, l’effigie della divinità. Quando Foucault interpreta la cura di sé come una cura *del sé*, e aggiunge che il sé è allo stesso tempo “soggetto della cura, oggetto della cura”¹⁰; quando fa di questo “sé” “il fine della cura di sé”¹¹, nel senso che coltivare questa cura equivarrebbe, per i filosofi ellenistici, a prendere sé stessi come fine, a coltivare sé stessi, a migliorare sé stessi; o ancora, quando parla di una “auto-finalizzazione del rapporto a sé stessi”¹² in virtù della quale “il fine della pratica di sé è il sé”¹³, Foucault non è lontano da un puro e semplice controsenso, perché fa coincidere le due formule di Wilde, appartenenti a due diverse costellazioni filosofiche. Nell’antica cura di sé, “il sé” è, se si vuole, il punto di partenza, il materiale, e nient’affatto il fine: nessuna autotelia, qui, nessuna “auto-finalizzazione del rapporto a sé stessi”. La *gnôti seauton* dell’Apollo Pitico significa in realtà l’opposto della conoscenza di sé come individuo particolare, della conoscenza di noi stessi a cui ci invitano i manuali di “sviluppo personale”. Come è stato notato da tempo, dovrebbe essere interpretato in stretta relazione con il *mêden agan* (“niente di troppo”), e invita a prendere consapevolezza dei nostri limiti di esseri umani in generale, compresi i limiti della nostra possibilità di conoscerci. Conoscerci in questo senso, come sottolinea Jean Defradas, “è soprattutto conoscere la propria natura di essere umano e non desiderare ciò che appartiene solo alla divinità”¹⁴; serve quindi per sfuggire alla *hybris* e smetterla di pretendere di elevarsi al di sopra della condizione umana. Come sottolinea Plutarco nei suoi *Dialoghi delfici*, questa massima “rammenta all’uomo la debolezza della sua natura” (*tôi thnêtôi*

tês peri auton phuseôs kai astheneias)»¹⁵. È quindi evidente che la formula del mondo moderno, “*Be thyself*”, in un certo senso significa *esattamente l’opposto* di ciò che significava la formula del mondo antico “*Know thyself*”. L’ideale dell’autenticità sovverte l’ideale della saggezza poiché pone l’individuo al centro dell’attenzione, e poiché il tipo di verità che ci ordina di riconoscere è una verità situata dentro di noi, e non sopra di noi. Non è una verità universale, ma una verità particolare. Come scrive il poeta inglese Robert Browning,

*Truth is withing ourselves; it takes no rise
From outward things, what'er you may believe.*

(“La verità è dentro di noi; non sorge
dalle cose esteriori, qualsiasi cosa tu possa credere”.)¹⁶

Scolpire la propria statua a modello di quest’ultima verità significa quindi qualcosa di completamente diverso dall’ideale della saggezza. Dovremmo dunque affermare che non c’è alcuna connessione tra la formula incisa sul frontespizio del mondo moderno e quella scolpita all’ingresso del mondo antico? In un certo senso, è esattamente l’opposto, poiché, in entrambi i casi, si tratta davvero di realizzare una verità nella propria stessa vita, o di rendere sé stessi conformi alla verità – di esistere in adeguatezza con il nostro essere, sia esso generico o individuale. L’ideale dell’autenticità rappresenta la rimodulazione moderna, all’interno delle società individualistiche, dell’antico ideale. Ha ragione Foucault, in questo senso, ad affermare che c’è una stretta vicinanza tra ciò che egli chiama – in termini in realtà anacronistici per parlare della filosofia ellenistica – un’“estetica dell’esistenza” propria del nostro tempo, cioè un tentativo di plasmare la nostra vita a modello di un’opera d’arte, e l’ideale antico della cultura di sé stessi. La cosa più sorprendente è che Foucault non sembra sempre cogliere lo scarto che esiste tra questi due ideali. Ammettiamo che l’ideale della saggezza e l’ideale dell’autenticità si trovino allo stesso tempo sia alla più piccola che alla più grande distanza l’uno dall’altro. Che cosa ne risulterebbe per la comprensione dell’autenticità? Una delle conseguenze che mi sembra di poterne trarre è l’“ampiezza” che denota questo ideale. Infatti, contrariamente a quanto sostenuto da vari autori, ad esempio Charles Larmore, probabilmente non è possibile

9 Plotino, *Enneadi*, I, 6, 9: “se non ti vedi ancora bello, fai come lo scultore di una statua che deve diventare bella; egli infatti toglie, raschia, leviga, rende puro, finché sulla statua non compare un bel volto; così anche tu togli via il superfluo e raddrizza ciò che è storto, rischiaro ciò che è oscuro, rendilo brillante e non cessare di “scolpire la tua statua” finché non brilli in te il divino splendore della virtù [...]”. (tr. it. a cura di M. Casaglia, C. Guidelli, A. Linguiti, F. Moriani, UTET, Torino 1997, p. 202).

10 M. Foucault, *L’erméneutique du sujet. Cours au collège de France (1981-1982)*, Gallimard-Seuil-EHESS, Paris 2001, p. 552.

11 Ivi, p. 81.

12 Ivi, p. 122.

13 *Ibidem*.

14 J. Defradas, *Les thèmes de la propagande delphique, Klincksieck*, Paris 1954, p. 277.

15 Plutarco, *Sulla E a Delfi*, 394b, in *Dialoghi delfici*, tr. it, Adelphi, Milano 1995, p. 160.

16 R. Browning, *The Complete Works of Robert Browning*, Houghton, Muffin and co., Boston et New York 1899, p. 43.

concepire l'autenticità come un'esigenza morale *tra le altre*¹⁷, né considerarla, come ha suggerito Lionel Trilling, una semplice trasformazione della sincerità, che, da virtù sociale, sarebbe diventata una virtù individuale. La sincerità rappresenta certamente una virtù morale *tra le altre*, dunque una virtù che può facilmente entrare in conflitto con altre virtù – ad esempio il tatto, la delicatezza, la benevolenza, l'umanità. La sincerità ha necessariamente dei limiti che le vengono prescritti dal posto che occupa nell'edificio morale: una sincerità che non avesse limiti entrerebbe inevitabilmente in contraddizione con altre esigenze etiche e, di conseguenza, con sé stessa. Ma ciò che è vero per la sincerità non è necessariamente vero per l'autenticità – ed è per questo che l'autenticità non può essere ridotta alla sincerità verso sé stessi. Uno dei tratti che caratterizzano le moderne concezioni dell'autenticità, da Rousseau fino a Heidegger e Sartre, è proprio che essa ricopre il ruolo di ideale *supremo*, come la saggezza nell'antichità: non riguarda l'esistenza solo in una determinata relazione, ma nel suo insieme. L'autenticità concerne tutta la nostra condotta e il nostro modo di essere, allo stesso modo in cui l'antica saggezza era ritenuta capace di trasformare la vita nella sua totalità. Sarebbe certamente assurdo sostenere che tutti gli atti di un essere che esemplifichi questa qualità siano autentici – non più di quanto tutti gli atti di un essere coraggioso siano coraggiosi. Come ogni qualità morale, l'autenticità dipende dalle circostanze in cui può essere esercitata: non posso essere autentico mentre sto in fila per acquistare un biglietto del cinema. D'altra parte, come ogni ideale morale, il possesso di questa qualità ammette dei gradi. Resta il fatto che l'autenticità sembra destinata a estendersi a tutto l'insieme della vita. Non si applica *caeteris paribus*, in modo che si possa essere autentici in alcune circostanze e inautentici in altre (come invece a volte è appropriato dire la verità, e altre volte tacere). E questo perché – tale almeno è la mia ipotesi – l'autenticità viene avvicinata il più possibile all'ideale della saggezza. Rousseau, uno dei suoi principali difensori, esprime tutto ciò attraverso il personaggio di

Wolmar nella *Nouvelle Héloïse*, enunciando così quello che diventerà un *leitmotiv* del pensiero dell'autenticità in generale: “Un unico precetto di morale può tenere il posto di tutti gli altri; eccolo: non fare né dire mai cosa che non vuoi che tutti vedano e ascoltino”¹⁸. Sembra quindi difficile sostenere, come Larmore, che in alcune circostanze si debba essere autentici e in altre no. L'autenticità non è la sincerità. Sembra perfettamente “autentico”, per un medico, tacere sulla malattia di cui è affetto il suo paziente, o addirittura mentirgli su di essa se pensa che la rivelazione della sua condizione porterebbe ad un aggravamento della sua malattia; sembra altrettanto “autentico” non far notare alla persona di fronte a cui si è seduti a tavola che si è appena macchiata con la sua minestra. Non sembra contraddittorio con l'essere autentici l'avere dei segreti, l'avere una vita privata, il non rivelare tutto di sé – a questo proposito, l'immagine che Wolmar usa in questo stesso passaggio della *Nouvelle Héloïse*, quella di una vita del tutto trasparente, è piuttosto una caricatura dell'ideale dell'autenticità che probabilmente ha le sue fonti nello stoicismo. Il passaggio citato continua in effetti come segue: “Non fare o dire mai niente che tu non voglia che tutti vedano e sentano; per quanto mi riguarda, ho sempre considerato come l'uomo più degno di stima quel romano che voleva che la sua casa fosse costruita in modo tale che si vedesse tutto ciò vi succedeva dentro”. Wolmar-Rousseau qui interpreta Marco Aurelio (e questo ci riporta all'ideale della saggezza): “Sarai mai veramente buona, anima mia, semplice, una, nuda (*agathê kai aplê kai mia kai gumnê*), più luminosa (*phanerôteros*) del corpo che ti avvolge?”¹⁹. Stiamo vedendo più una caricatura dell'ideale dell'autenticità che un'espressione accettabile di ciò che potrebbe essere. L'autenticità non è una sincerità integrale, priva di ogni limite e che si traduce in una trasparenza totale. Tuttavia, l'autenticità – come certe nozioni che la prefigurano, come la grazia nel Rinascimento, luogo di perfetta armonia con sé stessi, o la naturalezza che prende forma con Montaigne e i moralisti classici – è assolutamente una qualità che deve estendersi alla totalità della vita, diventando una disposizione permanente. C'è una contraddizione tra queste due affermazioni?

17 Cfr. Ch. Larmore, *Les pratiques du moi*, PUF, Paris 2004, p. 206: “Ma l'autenticità non è tutto, questo è l'errore fondamentale. Essa è solo un valore tra gli altri, e dovrebbe essere evidente ormai quanto sia sbagliato elevare l'autenticità al rango di un valore supremo [...] Va detto molto semplicemente: spesso facciamo bene ad essere come gli altri”. E Larmore adotta dunque un “‘pluralismo etico’ che la tradizione filosofica ha sempre fatto fatica ad accettare” (ivi, p. 213), pluralismo secondo il quale l'autenticità è solo un valore tra tanti. Quindi conclude che “l'idea di un'etica dell'autenticità [...] si basa su un malinteso” (*ibidem*).

18 J.-J. Rousseau, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, IV parte, lettera VI; in *Œuvres complètes*, t. II, Paris, Gallimard, 1961, p. 424, tr. it. *Giulia o la Nuova Eloisa*, Rizzoli, Milano 1996⁴, p. 446 (corsivo dell'autore, ndc).

19 Marco Aurelio, *Colloqui con sé stesso*, X, 1.

Definire l'autenticità?

L'autenticità non sembra poter essere intesa come una sincerità integrale, o come una sincerità che dovrebbe estendersi alla più piccola peripezia della vita. Ci sono circostanze in cui è legittimo tacere la verità, nasconderla e persino, forse, mascherarla. Il giusto che mente per salvare dei bambini ebrei ovviamente non è da biasimare, la sua condotta è coraggiosa e persino ammirevole. Fare della sincerità una virtù sopra tutte le altre significa rendere la verità delle nostre affermazioni un feticcio, come se dovesse prevalere su ogni altra considerazione. Salvare la vita di una persona innocente non può essere paragonato col dire una bugia. È difficile, a questo proposito, sottoscrivere la tesi di Trilling secondo cui l'autenticità sarebbe una sincerità assolutizzata, sebbene non si possa negare che Rousseau a volte sembra abbracciare una simile concezione. Come sottolinea Montaigne – peraltro ardente difensore di una forma di autenticità personale che egli chiama “naturale” e che è al centro dello sviluppo letterario degli *Essais* – non c'è contraddizione tra fare l'apologia dell'autenticità e ammettere che “di fatto, neppure la verità ha questo privilegio di essere praticata in ogni momento e in ogni maniera: il suo uso, per quanto nobile sia, ha le sue restrizioni e i suoi limiti”²⁰. Dobbiamo anche andare oltre: il giusto che dice una bugia in una situazione di violenza morale esercitata contro di lui e contro coloro che intende salvare soddisfa l'ideale dell'autenticità nel momento in cui decide di mentire. Potremmo infatti definire l'autenticità personale come il fatto di comportarsi e presentarsi nella propria vita in modo fedele, allo stesso tempo, ai propri principi, ai valori ai quali si aderisce, agli ideali ai quali si è fedeli, ai propri sentimenti e desideri, alle proprie inclinazioni e preferenze, alle proprie vere convinzioni. Date le circostanze, il giusto si comporta in conformità con ciò in cui crede e con i principi etici che guidano la sua vita. Ritiene che una bugia raccontata sotto minaccia sia giustificata quando si tratta della vita di persone innocenti, e si comporta di conseguenza. L'autenticità può essere vista in questo senso come un concetto vicino a quello di integrità. Si potrebbe dire che è integro chi regola la propria vita e il proprio comportamento secondo i propri principi etici. Tuttavia, c'è un'importante differenza tra integrità e autenticità: l'integrità è un concetto strettamente *etico*, nella misura in cui i principi con cui l'individuo integro

si allinea toccano la questione del bene e del male. L'autenticità ha a che fare con un dominio più ampio di quello dell'etica, poiché riguarda tanto il voler vivere secondo i propri principi quanto il vivere secondo i propri gusti, o secondo le proprie aspirazioni in generale, sviluppando le proprie disposizioni e talenti; in altre parole, si tratta di “fare la verità” nella propria vita, o di vivere una vita di verità in relazione alla totalità di chi si è, e non solo in relazione ai propri principi etici. Ciò porta alla conseguenza, a prima vista paradossale, secondo cui una vita potrebbe essere autentica anche se venisse meno ai principi che governano il vivere in comune. E infatti c'è tutta una tendenza, nelle riflessioni sull'autenticità, a evidenziare figure autentiche ribelli e protestanti, dal nipote di Rameau nell'omonimo dialogo di Diderot al *Saint Genet* di Sartre, attraverso l'oltreuomo nietzscheano e l'araldo della *Disobbedienza civile* di Thoreau; una tendenza che tende a fare della marginalità, della contestazione, a volte dell'asocialità e persino del crimine, dei tratti di autenticità. L'autenticità, a differenza dell'integrità, è eticamente neutra; è stata persino considerata da alcuni compatibile con l'amoralità. Tornerò su questo più tardi. Come possiamo vedere, l'autenticità non è né la sincerità né l'integrità: assomiglia alla sincerità nel senso che ha a che fare con la verità, e consiste appunto nel “fare” la verità su sé stessi, sia per sé che per gli altri. Mentre la sincerità consiste semplicemente nel dire ciò che si pensa e l'affidabilità nel fare ciò che si dice, l'autenticità consiste nell'essere chi si è, e nel presentarsi agli altri come tali. Questo è il motivo per cui una seconda importante differenza tra la sincerità e l'autenticità è che chi è sincero può ingannare perfettamente sé stesso o comunque illudersi su di sé – dice quello che pensa o quello che sente, ma si sbaglia a tal riguardo. Essere sinceri non implica in alcun modo che ciò che si dice sinceramente sia la verità (deve solo essere ciò che si *crede* sia la verità). Al contrario, fare la verità nella propria vita, esistere in pieno accordo con sé stessi, cioè con ciò in cui si crede e si spera, con ciò che si desidera, con gli ideali a cui si aderisce, implica necessariamente non essere ignoranti su sé stessi, avere un certo grado di auto-lucidità. D'altra parte, l'autenticità *somiglia* all'integrità, in quanto consiste nel condurre un'esistenza conforme ai propri principi, ma essa si estende oltre l'integrità ad aspetti di noi stessi che non hanno uno statuto etico, come lo sviluppo dei nostri talenti, o il seguire le nostre vere preferenze invece di conformarci ai gusti degli altri, o ancora l'ascoltare i nostri veri sentimenti invece di confonderli con quelli di chi ci sta intorno. L'integrità è rimanere fermi sui propri principi etici e comportarsi di conseguenza; l'au-

20 M. de Montaigne, *Essais*, III, XIII, éd. Villey-Saulnier, Paris, PUF, 2004, tr. it. *Saggi*, a cura di F. Garavini e A. Tournon, Bompiani, Milano 2012, p. 2007.

tenticità consiste piuttosto in due attitudini strettamente intrecciate: 1) vivere in conformità ai propri principi ma anche alle proprie aspirazioni in generale, ai propri gusti, alle preferenze, ai talenti e alle reazioni emotive; 2) presentarsi agli altri in modo fedele a questi stessi principi, aspirazioni o reazioni emotive, e non cercare di mascherarli. L'integrità è una fedeltà a dei valori che sono giusti o buoni, ma per così dire "impersonali"; l'autenticità è una fedeltà a questi stessi principi, ma ugualmente anche a valori più "personali" – desideri, gusti, aspirazioni in quanto *nostri*, costituenti la nostra identità. Storicamente, se lo consideriamo a partire da Rousseau, potremmo dire che questo ideale è stato concepito secondo due grandi modelli che possiamo chiamare rispettivamente "espressivista" e "costruttivista". Il primo, che è quello del romanticismo, enfatizza un nucleo di assoluta originalità che risiederebbe in ogni individuo e si esprimerebbe in primo luogo nelle sue reazioni affettive: essere autentici sarebbe quindi ascoltare la "voce della natura" che parla nell'interiorità di ogni uomo, il sentimento interiore che non inganna mai (e questo sentimento interiore, o questo "istinto divino", come lo chiama Rousseau, rappresenta per molti versi una secolarizzazione della "testimonianza interiore della coscienza" di Calvino, cioè della certezza che è scolpita nel cuore del prescelto della sua elezione, certezza che, in mezzo a dubbi e prove, non vacilla). Secondo questo primo modello, quindi, vivere nella verità consiste nell'esprimere nella propria vita la propria natura particolare, che i teorici di questa scuola non esitano a chiamare spesso il proprio "me". La vita nella sua interezza deve divenire, dunque, un'espressione integrale di chi si è, e l'epicentro dell'essere di ogni persona risiede prima di tutto in ciò che sente: "Sì, quello ch'io so chiunque lo può imparare", esclama il giovane Werther, "ma il mio cuore non l'ho che io"²¹. Il secondo modello per pensare l'autenticità che si è imposto con gli "esistenzialismi" (in un senso molto ampio del termine, che include Heidegger), al contrario, fa consistere la conformità dell'individuo al proprio essere nella fedeltà ai propri impegni o alle proprie scelte, ovvero nel fatto, per ognuno, di "scegliere per sé stesso"; l'epicentro dell'essere di ogni persona risiede quindi piuttosto nella sua volontà. Questo modello volontaristico dell'autenticità finisce per basarsi sull'idea secondo cui essere autentici significherebbe essere pienamente risolti o esistere in conformità alle proprie decisioni già prese – esistere in modo fedele ai propri

21 J. W. Goethe, *I dolori del giovane Werther*, in *Romanzi*, a cura di R. Caruzzi, Mondadori, Milano 1979, p. 85.

impegni. Questa idea si trova espressa in Kierkegaard a proposito della fase etica, e in una forma piuttosto ironica (poiché la fase etica è lontana dal rappresentare per il pensatore danese il termine finale di un'esistenza compiuta), quando fa dire al giudice Wilhelm in *Enten-Eller*: "Scegliendo sé stessa, la personalità si sceglie eticamente ed esclude assolutamente l'estetico; ma dal momento che, appunto, l'individuo in questione sceglie sé stesso, e con lo scegliere sé stesso non diventa un altro essere, ma diventa sé stesso (*bliver sig selv*), allora tutt'intero l'estetico riviene nella sua relatività"²². Siamo molto vicini, in questa "scelta della scelta" (come la chiama anche l'assessore), che è una sorta di battesimo della volontà con cui essa entra nella fase etica, all'autoposizionamento dell'io fichtiano che si strappa dal nulla e si pone unicamente mediante il proprio potere discrezionale. Troviamo questa stessa idea di uno "scegliere la scelta (*Wählen der Wahl*)"²³, che è equivalente alla risoluzione o all'essere risoluto (*Entschlossenheit*), in *Essere e Tempo*, e questa risoluzione con cui il *Dasein* decide della propria esistenza e di sé stesso nella propria interezza è formalmente identica all'autenticità (*Eigentlichkeit*). "L'andarsi a riprendere dal Sì", scrive Heidegger,

cioè la modificazione esistenziale del Sì-stesso in autentico esser se-Stesso, deve aver luogo come *ripresa della scelta*. Ma ripresa della scelta significa *scelta di questa scelta stessa*, decisione per un poter-essere fondato nel proprio se-stesso. Scegliendo la scelta, il *Dasein* rende in primo luogo *possibile* a sé stesso il proprio poter-essere autentico²⁴.

È quindi con l'essere risoluto, e con esso solo, che si raggiunge "la verità del *Dasein* più originaria, perché autentica"²⁵. Un'altra variazione di questo motivo dell'autenticità come conformità a una scelta fondamentale si ritrova nella teoria sartriana dell'autenticità, accennata soltanto in una nota di *L'Essere e il Nulla*²⁶, e ulteriormente sviluppata nei *Cahiers pour une morale*: secondo Sartre l'autenticità risiede, per il *Pour-soi*, nell'assunzione illimitata della sua libertà, cioè in una "scelta originale" di sé stesso e di tutte le implicazioni che derivano da questa scelta. L'autenticità consiste quindi nel voler essere sé stessi e nel volersi così come si è scelto di essere. A

22 S. Kierkegaard, *Aut-Aut*, libro IV, trad. it. a cura di R. Garaventa in *Kierkegaard*, 2017 RCS MediaGroup, Milano 2017, p. 49.

23 M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Niemeyer, Tübingen 16e éd. 1986, p. 268, tr. it. di Piero Chiodi, Longanesi, Milano 1976, p. 326.

24 *Ibidem*.

25 Ivi, p. 297, tr. it. cit., p. 360.

26 J.-P. Sartre, *L'être et le néant*, Gallimard, Paris 1943, ed. "Tel", Paris 2013, p. 106.

differenza della “riflessione complice” in cui il *Pour-soi* si trasforma in *En-soi*, la “riflessione pura” e autentica è quella in cui il *Pour-soi* non si identifica con niente di dato, e si riafferma a partire dal proprio puro auto-posizionamento (o autocreazione) nella e per la sua scelta:

La riflessione pura e autentica è una volontà di ciò che voglio. È il rifiuto di definirmi mediante ciò che sono (Ego), bensì mediante ciò che voglio (cioè mediante la mia stessa azione, e non come essa appare agli altri – oggettiva – ma in quanto essa rivolge il suo volto soggettivo verso di me) [...]. Quindi l’affermazione del sé autentico non è della tipologia dell’essere, è una volontà diretta su una volontà²⁷.

La particolarità di tutte queste concezioni è che rifiutano di pensare l’autenticità come conformità a qualcosa di dato, a un insieme di tendenze, di dinamiche affettive o di disposizioni radicate in qualcosa come una “natura”, un “carattere” o un “me”. Sartre si spinge fino ad affermare che non c’è nulla a cui possiamo essere conformi, e che l’idea di conformità a sé stessi o al proprio essere (che chiama “sincerità” in *L’Essere e il Nulla*) deriva puramente e semplicemente dalla malafede. Ma anche Heidegger cerca di formulare l’autenticità senza fare alcun ricorso a una natura dell’individuo. Queste concezioni rompono dunque con l’approccio espressivista e romantico dell’autenticità. Così anche Charles Larmore, erede da più parti di Sartre, il quale ritiene che sia possibile definire l’autenticità semplicemente in termini di fedeltà ai propri impegni (impegni esterni, come ad esempio una promessa, oppure interiori, in quanto gli stati mentali, come le credenze e i desideri, sono considerati da Larmore degli impegni). Cos’è in questo caso l’autenticità? Essa è la coincidenza con il principio del nostro essere, che è quello di impegnarci con noi stessi e con le nostre ragioni come solo noi possiamo fare; decidiamo quindi chi dobbiamo essere, plasmiamo noi stessi o creiamo noi stessi in modo da essere allineati con le nostre ragioni di pensiero e di azione. “L’incertezza a cui noi mettiamo fine è [dunque] pratica, non teorica, perché in questo caso non si tratta di scoprire chi siamo, ma piuttosto di plasmarsi”²⁸. Si tratta quindi, come scrive Larmore riprendendo una formula di Sartre, non di coincidere con un essere dato, ma di coincidere “con la nostra propria non-coincidenza costitutiva”²⁹ – con ciò che Sartre chiamava “libertà” e “scelta originale”, e che

Larmore rinomina più modestamente i nostri “impegni”. Ciascuno di questi modelli, il modello espressivista e il modello volontarista dell’autenticità, solleva serie difficoltà. Cominciamo con il modello volontarista. Per molti versi, esso è una riduzione all’assurdo dell’idea stessa dell’autenticità. Infatti, se non c’è nulla a cui possiamo conformarci e che possiamo realizzare nella nostra vita – nessun insieme di tendenze, disposizioni, predilezioni individuali –, se il nostro essere è interamente “costruito” da noi stessi, ovvero “scelto” in una scelta originale, se siamo solo le nostre scelte (“il nostro essere è scelta”, scrive Sartre) o, a rigore, cercando di minimizzare gli elementi irrealistici di tale concezione, se non siamo altro che un insieme di “impegni” che noi stessi prendiamo davanti a noi stessi, è difficile vedere come l’idea della verità possa ancora conservare un significato, poiché la verità suppone uno stato di cose indipendente da noi, da ciò che desideriamo o crediamo. Questo iper-costruttivismo morale che poggia sul rifiuto dell’idea stessa di natura individuale – e per “natura” intendiamo qui semplicemente un insieme di disposizioni e tendenze sottratte alla nostra volontà e alle nostre scelte, tendenze che possono modificarsi nel tempo e non che non hanno niente di scolpito sulla pietra – non ci permette più di capire, quando siamo fedeli a noi stessi, a cosa esattamente dovremmo essere fedeli. Perché se “il me”, come afferma Larmore, *si riduce* ai suoi impegni, e se questi impegni avrebbero potuto sempre essere diversi da quello che sono, noi abbiamo perduto qualsiasi senso di impegni “giusti”, nel senso di “appropriati a noi stessi”, e di impegni che non lo sono. Se essere autentici consiste nell’essere fedeli ai propri impegni *qualsiasi essi siano*, ci siamo preclusi i mezzi per renderci conto del fatto innegabile che è del tutto possibile impegnarsi in qualcosa (pensiero, azione) senza che ciò rifletta minimamente ciò che siamo – semplicemente perché siamo in balia di chi ci circonda o di una falsa idea di noi stessi. Ora, ogni pensiero dell’autenticità deve darsi i mezzi per distinguere tra impegni falsi, inadeguati, ovvero derivanti da una forma di estraneità a sé stessi o di alienazione, e impegni conformi al nostro essere, il quale non può dunque essere ridotto a una somma di impegni. Lo stesso si può dire della “scelta” di cui parla Sartre: scegliere qualcosa di persona non significa necessariamente che ciò che abbiamo scelto rispecchi ciò in cui crediamo e ciò che desideriamo *veramente* – può essere che ci siamo sbagliati. Lo stesso genere di perplessità vale per la risoluzione heideggeriana. Cosa mi dimostra, quando esisto secondo il modo della risoluzione, che ciò a cui mi sono deciso non sia l’effetto di un’influenza del “Si” sul me, o che il fatto

27 J.-P. Sartre, *Cahiers pour une morale*, Gallimard, Paris 1983, p. 496.

28 Ch. Larmore, *Les pratiques du moi*, op. cit., p. 152.

29 Ibid., p. 191.

di volere me stesso o di scegliere me stesso non sia il rifugio del conformismo più estremo? In altre parole, le concezioni volontaristiche dell'autenticità sembrano rimuovere ogni criterio di distinzione tra impegni in virtù dei quali noi esistiamo *in adeguatezza con noi stessi*, e impegni dove invece questo non accade, tra scelte conformi al nostro essere e scelte che non lo sono, tra "risoluzioni" che ci strappano dalla voce del "Sì" e risoluzioni che ne sono semplicemente l'espressione. Tali concezioni finiscono per svuotare di molto del suo significato l'idea stessa di autenticità, cioè di verità o di conformità *al nostro essere* – la quale suppone che l'essere a cui ci conformiamo sia almeno in parte indipendente da ciò che noi vogliamo o scegliamo. Quanto al paradigma espressivista, a prima vista sembra migliore, in quanto riconosce, al di là delle nostre scelte e dei nostri impegni, l'esistenza di un insieme di tendenze, disposizioni e dinamiche psichiche *che non abbiamo né voluto né scelto*, e che sono costitutive del nostro essere singolare. Tuttavia, contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, questo paradigma non affronta realmente, almeno non più degli altri, il "difficile problema" dell'autenticità. L'idea dell'"esprimere" ha senso, infatti, solo se i sentimenti, i desideri, i convincimenti che si esprimono sono veramente i nostri. In caso contrario, se ad esempio noi non stiamo provando paura, non si dirà che *esprimiamo* la paura, ma che la stiamo *recitando*, o *simulando*. In altre parole, nel concetto di espressione non c'è posto per l'idea di un'espressione *non sincera*, cioè dell'espressione di un sentimento che non si prova. Certo, c'è un altro concetto di espressione, propriamente linguistico, secondo il quale è possibile parlare dell'espressione di una convinzione che non si ha o di un sentimento che non si prova – ma questo concetto non è quello di cui si tratta qui, poiché l'espressione, nel senso del paradigma espressivista, deve includere l'espressione linguistica e non linguistica, volontaria e involontaria. Di conseguenza, una concezione in cui essere autentici significa semplicemente esprimere nella propria vita le proprie disposizioni, inclinazioni, opinioni, non coglie affatto il "difficile problema" dell'autenticità, che poggia sul fatto che noi possiamo certamente manifestare delle inclinazioni che si rivelano ad un esame più attento non essere veramente nostre, o che possiamo illuderci su ciò che desideriamo veramente. Tutta la letteratura romanzesca contemporanea, da *La Princesse de Clèves* in poi, non parla d'altro che di questo tipo di errore. Il problema dell'autenticità, in altre parole, non può essere ridotto a una questione di *espressione*, deve coinvolgere il discernimento e la scoperta. E di questo, il paradigma espressivista non sem-

bra poter rendere conto più del paradigma volontarista. Inoltre, c'è una critica che deve essere rivolta congiuntamente a entrambi i paradigmi: rimangono prigionieri di una concezione fondamentalmente individualistica dell'autenticità. La scelta di sé, la risoluzione, l'impegno così come lo concepisce Larmore restano atti "privati", compiuti nel nostro foro interiore; quanto all'espressione del nostro "vero me", essa riposa spesso, nel pensiero romantico e post-romantico, sull'ipotesi dell'esistenza di un nucleo di originalità irriducibile, situato al di qua di ogni influenza sociale, di ogni convenzione, di ogni cultura. Un simile nucleo di originalità non è altro che un mito. In realtà, la nostra originalità personale sorge e si sviluppa sempre nel punto di congiunzione tra le nostre tendenze particolari e le innumerevoli influenze sociali. Ma il fatto che questo assunto – che è alla base, ad esempio, delle concezioni romantiche del genio – sia un mito non significa affatto che non esista, per ciascuno di noi, un insieme di tendenze e di disposizioni relativamente stabili che prendono forma a poco a poco e che si situano al di qua delle nostre decisioni – un'idea che gli "esistenzialismi" sembrano essere stati un po' troppo veloci a respingere. Non c'è niente di contraddittorio in una simile idea, né alcunché che contraddica la nostra esperienza – al contrario. Basta essere attenti allo sviluppo di un essere umano per vedere che molto presto manifesta la sua personalità, distinta da quella degli altri membri della sua famiglia. È piuttosto l'idea di un essere interamente auto-plasmato, auto-posto e auto-istituito mediante il solo esercizio di una volontà discrezionale, o di una libertà sottratta a qualsiasi ancoraggio nelle disposizioni che la precedono, ad essere una vera e propria assurdità. Se quindi vogliamo dare un senso all'idea dell'autenticità, dobbiamo da un lato ammettere una natura individuale di ciascuno, situata al di qua di ogni scelta e volontà, e che è possibile imparare a discernere per trovare il suo orientamento nell'esistenza; e, dall'altra parte, ammettere che questa "natura" (non c'è motivo di rifiutare questo termine) cambia secondo la storia individuale di ogni essere e sotto l'effetto di innumerevoli influenze, il che non la squalifica in alcun modo per sottintendere all'esercizio della nostra autenticità. In effetti, l'autenticità non consiste solo nel presentarsi agli altri in modo affidabile e veritiero; essa è ciò che contribuisce, in virtù del modo in cui ci presentiamo agli altri, alla *costituzione* stessa della nostra identità, al fatto che godiamo di un'identità stabile che possiamo assumere di fronte agli altri. L'autenticità serve a "costruire" la nostra identità *in quanto identità fondamentalmente sociale*. Essa è la base di una dinamica sociale di costituzione di sé, in virtù della quale il solo che

può avere un'identità (nel senso in cui qui la intendiamo) è colui che è in grado di assumerla in modo affidabile di fronte agli altri – e di rivestirla in questa maniera proprio perché essa *sia* la sua identità. L'autenticità, così come la sincerità (dire quello che pensiamo) o l'affidabilità (fare quello che si dice), svolge un ruolo essenziale nella *costituzione* delle nostre identità, e non solo nella loro comunicazione, in modo tale che tutto questo processo è *essenzialmente* sociale, e non solo accidentalmente sociale.

Qualche critica dell'autenticità, e qualche risposta

Questa caratterizzazione dell'autenticità rimane un semplice abbozzo, ma ci consente di far fronte a una serie di sospetti e obiezioni, di diversa estrazione, che sono stati formulati contro questo ideale. Lascio da parte l'obiezione derivante dal "nietzscheanesimo alla francese", come lo chiama Putnam, secondo cui la stessa distinzione tra verità e falsità sarebbe un'illusione (un "errore"!); Tale obiezione è autocontraddittoria e ha già dato origine a un'ampia letteratura. Allo stesso modo, lascerò da parte le critiche degli ambienti più conservatori, secondo cui l'ideale dello sviluppo individuale sarebbe solo l'espressione di una "cultura del narcisismo" e di una forma moderna di egotismo o egoismo. Infatti, se l'autenticità, come ho sostenuto, consiste nel presentarsi e nel comportarsi nella propria vita in modo fedele ai propri principi, ai valori ai quali si aderisce, agli ideali che si abbracciano, e allo stesso tempo ai propri sentimenti, desideri, inclinazioni, preferenze o vere credenze, allora non c'è assolutamente alcun motivo per supporre che questi desideri, inclinazioni e credenze siano necessariamente egoisti, o che questi principi e ideali siano edonistici, addirittura nichilisti. Charles Taylor ha ampiamente sottolineato questo punto³⁰. L'autenticità, se la si separa da certe formulazioni sfortunate che le sono state conferite, costituisce un ideale *esigente*, quello di non scendere a compromessi con i propri veri desideri, principi e convincimenti, e può dunque condurre a una vita di sacrifici. Rimangono tre obiezioni più serie che vorrei esaminare:

- 1) Una critica derivante soprattutto dalle scienze umane, che consistente nel denunciare l'elitarismo implicito di questo ideale (Bourdieu) o la sua inconsistenza (Foucault);
- 2) L'obiezione secondo cui la fedeltà all'ideale dell'autenticità condurrebbe ad una forma di amoralismo;
- 3) Infine, l'obiezione secondo cui l'autenticità si baserebbe su una totale trasparenza a sé stessi e una to-

tale conoscenza di sé, cose che ci sono inaccessibili.

Dal punto di vista di una critica delle scienze sociali, l'autenticità sarebbe un ideale subdolamente elitario e borghese. In *L'ontologie politique de Martin Heidegger*, Bourdieu sostiene, ad esempio, che l'*Eigentlichkeit* heideggeriano sarebbe "una ritraduzione particolare e particolarmente sottile della comune opposizione tra l'élite e le 'masse' [...]. In questi passaggi, mille volte commentati, si dovrebbero individuare i luoghi comuni dell'aristocrazia universitaria"³¹. Questa critica comprende peraltro l'inegualitarismo ontologico di Sartre, e si applica alla ricerca dell'autenticità *in generale*:

Uguali nella libertà, gli uomini sono ineguali nella capacità di usare autenticamente la loro libertà, e solo un "élite" può appropriarsi delle possibilità, universalmente offerte, di accedere alla libertà dell'"élite". Questo volontarismo etico – che Sartre spingerà al limite – converte la dualità oggettiva dei destini sociali in una dualità di rapporti verso l'esistenza [...].³²

Ora, se è chiaro che l'ideale dell'autenticità, a partire dalle sue lontane origini nella magnanimità antica, è fortemente tinto di connotazioni aristocratiche – esso deriva da un "perfezionismo morale" che poteva essere elaborato e attuato solo dagli strati più privilegiati della società – questo non significa che non possa essere concepito come *alla portata di tutti*; e questo è proprio ciò che è successo, in un certo senso, nelle nostre società occidentali a partire dagli anni Sessanta: l'autenticità da lì in poi si è democratizzata, è diventata persino un ideale di massa. Potremmo quindi rispondere a Bourdieu restituendogli la sua domanda: il disprezzo mostrato dall'intellettuale per un ideale che si è largamente diffuso nelle nostre società democratiche contemporanee non racchiude un atteggiamento altrettanto elitario di quello che egli denuncia? E cosa dire a chi, come Foucault, ha visto in questa aspirazione collettiva una rivendicazione totalmente vuota e insignificante? Prendiamo, ad esempio, il seguente passaggio da *L'herméneutique du sujet*:

Ciò che vorrei segnalarvi è lo stesso di quando oggi vediamo il significato, o meglio la quasi totale assenza di significato, che diamo a espressioni, per quanto molto familiari e che continuano a trovarsi nei nostri discorsi, come: tornare a sé stessi, liberarsi, essere sé stessi, essere autentici, ecc. Quando vediamo l'assenza di significato

30 Cfr. Charles Taylor, *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, Mass., Harvard University press, 1991.

31 P. Bourdieu, *L'ontologie politique de Martin Heidegger*, Paris, de Minuit, 1988, p. 91, tr. it. *Führer della filosofia? L'ontologia politica di Martin Heidegger*, il Mulino, Bologna 1989.

32 Ivi, pp. 99-100.

e di pensiero che c'è in ciascuna di queste espressioni utilizzate al giorno d'oggi, credo che non dovremmo essere molto fieri degli sforzi che stiamo compiendo per ricostituire un'etica del sé.³³

L'atteggiamento condiscendente qui adottato da Foucault è ancora più sorprendente se si considera che la concezione che egli talvolta difende di una "estetica dell'esistenza" (che si potrebbe riassumere nello slogan "fare di sé stessi un'opera d'arte"³⁴) trae la sua fonte, che egli lo ammetta o no, nello sviluppo di queste stesse teorie dell'autenticità che egli denuncia. In realtà, Foucault sospetta che la ricerca dell'autenticità espressa nella sua epoca sia la rimodulazione contemporanea delle pratiche ascetiche espresse nel cristianesimo, di quelle tecniche di confessione e ammissione di colpa che Foucault descrive in *Les aveux de la chair*³⁵. Foucault oppone a queste tecniche alienanti e soggioganti, volte a strappare ai fedeli o agli uomini di Chiesa la verità su sé stessi, le "tecniche del sé" dell'Antichità, che sarebbero state più neutre. L'ideale dell'autenticità sarebbe un semplice avatar delle forme tradizionali di obbedienza, così come si sono sviluppate attraverso le modalità della confessione cristiana. Così, in maniera abbastanza strana, ciò che viene vissuto come "liberazione" ed "emancipazione" dagli stessi attori (maggio '68) è considerato da Foucault un discorso di soggezione e oppressione. Questo è il caso della stessa rivoluzione sessuale, che non sarebbe altro che un sottoprodotto delle tecnologie di controllo proprie delle moderne forme di potere. Almeno due cose sembrano problematiche in questo tipo di posizione. In primo luogo, il tipo di atteggiamento che assume Foucault sembra essere confutato nella pratica. Chi oggi potrebbe crescere i propri figli senza far intervenire l'ideale dell'autorealizzazione? Chi potrebbe aspettarsi da loro che si limitassero ad occupare il posto loro assegnato dalla società? Ma soprattutto, se seguissimo Foucault alla lettera, dovremmo concludere che sono state delle tecniche di potere a "creare" l'aspirazione moderna a conoscere i propri desideri e aspirazioni, e a realizzarli nella propria vita. Tutto ciò è verosimile? Come potrebbero le tecniche di potere, allo stesso tempo, essere *repressive*, ovvero *impedire* il soddisfacimento dei propri desideri e delle proprie aspirazioni, ed essere *la fonte*

dell'aspirazione di secondo grado, propria dell'autenticità, ad esprimere e realizzare quegli stessi desideri e aspirazioni (di primo grado) nella nostra vita? Una tale concezione sembra puramente e semplicemente contraddittoria. La seconda obiezione riguarda la tendenza al relativismo morale, o persino all'amoralismo, che potrebbe derivare dal venire alla ribalta dell'ideale dell'autenticità all'interno delle nostre società e della nostra cultura. Come si è detto, il contrasto su cui si basano la maggior parte delle concezioni di questo ideale, a partire da Rousseau, è quello di una società della falsità e di una verità situata all'interno dell'individuo. Non sorprende, a queste condizioni, che l'individuo autentico possa pretendere di essere tale ribellandosi al "conformismo" del suo ambiente, e talvolta includendo in questo conformismo le regole della morale stessa. Questo è ciò che ha favorito l'emergere delle figure "contestatarie" dell'autenticità, discusse sopra. Come si può basare la propria vita sul rifiuto delle regole della moralità e della società, e rimanere comunque autentici? Si pensi, ad esempio, alla figura di Vautrin in *La Comédie humaine*. Vautrin è un criminale che non ha scrupoli a mentire, tradire o ingannare gli altri. Ma Vautrin è dotato anche di una grande lucidità su sé stesso e sui motivi che lo guidano. Rileggiamo, ad esempio, il "sermone" che rivolge a Lucien de Rubempré alla fine delle *Illusions perdues*, quando trova il giovane nella vettura nel momento in cui stava per gettarsi dall'alto di un ponte, e, travestito da prete, gli spiega quanto fosse stato ingenuo a credere di poter trionfare nel mondo solo con la sua buona fede. In questo caso il discorso del criminale, modellato in molti modi sul cinismo di un Gracián e sull'immoralismo di un Nietzsche, consiste nell'affermare che la verità deve essere usata come un sotterfugio, accettando per tutto il resto la "morale del gregge". Vautrin è perfettamente sincero con sé stesso e, per di più, perfettamente onesto con il suo interlocutore. Non cerca di abusare di sé stesso né, almeno in questa circostanza, di abusare di nessuno. Egli è, si potrebbe dire, sia autentico che perfettamente immorale, secondo il suo motto: "Tutti i grandi uomini sono mostri"³⁶. Se l'ideale dell'autenticità è compatibile con l'immoralità, ciò non lo squalifica come ideale? Questo è un problema complesso, ma mi sembra che almeno si possa dare un abbozzo di soluzione. L'atteggiamento di Vautrin è una possibilità limite che si addice a un personaggio di fantasia, ma che è più difficile da realizzare nella vita: questo atteggiamento consiste

33 M. Foucault, *L'herméneutique du sujet*, op. cit., p. 241.

34 M. Foucault, *Dits et écrits II*, Paris, Gallimard, "Quarto", 2001, p. 1211.

35 Cfr. M. Foucault, *Histoire de la sexualité 4. Les aveux de la chair*, Gallimard, Paris 2018, tr. it. *Storia della sessualità 4. Le confessioni della carne*, Feltrinelli, Milano 2019.

36 Honoré de Balzac, *Les Illusions perdues*, in *La Comédie humaine*, tome V, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, Paris 1977, p. 696.

nel dissociare *completamente* la verità verso sé stessi e la falsità verso gli altri. Ma fino a che punto è possibile una tale dissociazione? Quanto è sostenibile ciò che si potrebbe chiamare “pura ipocrisia”? Esaminiamo un secondo personaggio, Julien Sorel in *Le Rouge et le Noir*. Anche Julien, all’inizio del romanzo, dichiara di essere un “ipocrita consumato”³⁷. Il suo modello, insieme a Napoleone, è Tartuffe. Ma la sua ipocrisia è più che altro un atteggiamento reattivo, un meccanismo di difesa, il mezzo per sfuggire a un padre brutale e privo di amore, alla vita angusta da piccolo artigiano di provincia che lo attende. Ciò che l’intero romanzo manifesterà è che Julien è solo un ipocrita *suo malgrado*, e che ciò a cui aspira veramente è la grande qualità stendhaliana allo stato puro, di cui M.me de Rênal gli offre il modello, e Mathilde de la Mole il contromodello. Alla fine del romanzo, quando egli muore sul patibolo, ha finalmente riconosciuto il suo amore per la prima e ha capito che la sua attrazione per la seconda gli era stata dettata dall’amor proprio, era solo un “amore della testa” e non un “amore del cuore”, per usare la terminologia di Stendhal. Allora finalmente agisce in pieno accordo con sé stesso. Riguardo alla sua esecuzione, il narratore afferma: “Tutto è avvenuto in modo semplice, come si conviene, e da parte sua *senza alcuna affettazione*”³⁸. Julien Sorel rivela meglio di Vautrin la vera natura dell’ipocrisia – quella diffusa e comune, e di cui l’altra è solo un’idealizzazione. Ci si riesce a mascherare in modo convincente (Julien, per quanto gli riguarda, non smette mai di tradire sé stesso) solo aderendo al proprio personaggio, cioè arrivando a adottare gli stessi desideri e le stesse convinzioni di questo. Se si vuole mentire agli altri a lungo termine, bisogna assomigliare all’essere chimerico a cui si vuole dare consistenza. E così, in realtà, l’ipocrisia verso gli altri è *sempre accompagnata da una menzogna verso sé stessi*, e da una perdita di orientamento rispetto alla propria vera identità. Anche il criminale più cinico a volte è ancora vero, almeno per qualcuno, e se non lo fosse, smetterebbe di possedere la benché minima fisionomia morale. Questo è ciò che tende ad accadere in casi estremi, come quello di Jean-Claude Romand descritto da Emmanuel Carrère in *L’adversaire*: qui, l’entità della menzogna e la sua durata portano al limite della spersonalizzazione³⁹.

37 Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, éd. d’Henri Martineau, in *Romans*, tome I, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, Paris 1952, p. 383.

38 Ivi, p. 804.

39 Emmanuel Carrère cita un rapporto psichiatrico: “Non gli sarà mai possibile essere considerato una persona sincera, e teme che nemmeno lui riuscirà mai a ritenersi tale. Prima tutti credevano a tutto ciò che diceva, adesso nessuno crede più a niente, e lui stesso non sa

L’autenticità, per essere psicologicamente ed esistenzialmente possibile, deve essere sempre sia una verità verso sé stessi che una verità verso gli altri, perché in fondo si tratta di due facce della stessa medaglia: noi costruiamo la nostra identità in maniera sociale, prendendo posizione in modo sincero davanti agli altri, ed è prendendo una posizione che scopriamo chi siamo veramente. Al contrario, generalmente abbiamo bisogno di ingannare noi stessi per poter ingannare gli altri, e di ingannare gli altri per essere in grado di far credere a noi stessi ciò che vorremmo credere. Ne consegue che un’autenticità che conviva con una perfetta ipocrisia è solo un caso da manuale privo di plausibilità esistenziale. Del resto, lo stesso Vautrin sente il bisogno di *confidarsi* con Lucien, il che dimostra che la sua ipocrisia non è né “pura” né universale; un criminale cerca *complici*, ovvero precisamente persone che sono in confidenza. La possibilità di un’autenticità “immorale” o “amorale”, fondata su una perfetta ipocrisia, cioè su un sistematico inganno degli altri riguardo alla propria identità, non è altro che una chimera. L’autenticità, se ci pensiamo fino in fondo, è difficile da conciliare con l’amoralismo, perché ci chiediamo come qualcuno privo di principi possa rispettare la verità abbastanza da raccontarla a sé stesso. Il rispetto per la verità richiede più della sua semplice utilità pratica. Ma l’autenticità è possibile? Non dovrebbe essere basata necessariamente su una conoscenza di sé e su una consapevolezza di sé così perfette da sembrarci impossibili in questo mondo? Quest’ultima obiezione presuppone che, per essere autentici, si debba cominciare dal conoscere sé stessi. Ma questa posizione non si basa forse su una concezione eccessivamente “ponderata” e intellettualistica di cosa significhi realmente l’autenticità? Per essere autentico, non ho bisogno di *volerlo* essere, di mirare a quella qualità come obiettivo, o di sapere che lo sono quando lo sono. Come hanno abbondantemente dimostrato le concezioni del naturale, da Montaigne ai moralisti classici, la deliberata ricerca del naturale, e gli scrupoli posti nel raggiungerlo, contravvengono al loro scopo. L’autenticità non ha alcun bisogno di diventare un obiettivo consapevole e riflessivo, né l’obiettivo dei nostri sforzi, per poter essere possibile; al suo livello più semplice, essa risiede semplicemente in un’*assenza* di

cosa credere, perché non ha accesso alla propria verità, ma la ricostruisce con l’aiuto delle interpretazioni che gli offrono gli psichiatri, il giudice e i media” (E. Carrère, *L’adversaire*, Paris, POL, 2000, ed. Gallimard, Paris 2014, p. 184, tr. it. *L’avversario*, tr. di E. V. Fabris, Adelphi, Milano 2013, p. 142). In uno dei loro ultimi scambi epistolari, Emmanuel Carrère sottolinea “la sua incapacità di accedere a sé stesso, quel vuoto che ha continuato a dilatarsi prendendo il posto di colui che dentro di lei deve dire ‘io’”. (tr. it. cit., p. 158).

dissimulazione, di frode, di inganno, così come la sincerità consiste solo in un'*astensione* da tutte le menzogne. Inoltre, come hanno osservato i pensatori del naturale, la ricerca deliberata dell'autenticità conduce spesso all'opposto di quest'ultima. Prendiamo Rousseau: la sua incessante rivendicazione della propria sincerità finisce per renderlo dubbio agli occhi del lettore, in quanto utilizza in realtà lo stesso tipo di sotterfugio di quello usato dal bugiardo: questi, per mentire con successo, deve *far credere* agli altri quello che dice; allo stesso modo, l'autentico che vuole essere tale e lo rivendica deve cercare di *far credere* agli altri che lo sia, e così, spesso, di farlo credere a sé stesso; ora, ci sono troppi casi di studio sugli effetti di un simile atteggiamento per non mettere in dubbio l'oggetto stesso della sua affermazione. Ci sono casi in cui l'eccesso di autoconoscenza e di riflessione distrugge la possibilità stessa di essere autentici. Supponiamo un uomo che abbia appena incontrato una donna per la quale inizia a provare dei sentimenti; lei lo invita a raggiungerla al mare, e lui sente un forte desiderio; ma allo stesso tempo ha altri obblighi: aspira a una promozione importante, e sa che se lascia tutto per unirsi a lei, quella promozione sarà rifiutata. Cosa fa allora? Comincia a pensare, a sondare sé stesso, a fare dell'introspezione, a chiedersi cosa sia più importante per lui, tra il raggiungere questa semi-sconosciuta per la quale ha questi sentimenti nascenti e il dare priorità alla sua carriera. Supponiamo che dopo questa lunga riflessione, dopo aver soppesato i pro e i contro, giunga alla conclusione che farebbe bene ad andare da questa donna. Ecco, la sua riflessione, ovviamente, è una riflessione di troppo. Perché anche se decidesse di accettare l'invito, raggiungerebbe questa donna per motivi fondamentalmente egoistici, e non per amore. Quest'uomo ha avuto quello che Bernard Williams chiama simpaticamente "un pensiero di troppo". La condotta autentica, qui, sarebbe stata quella in cui ci si astiene dal soppesare i pro e i contro, e ci si arrende semplicemente ai propri sentimenti, indipendentemente dalle conseguenze dal punto di vista della carriera. Ci sono cose che si fanno per amore, e aggiungervi un motivo in più significa aggiungere un motivo che contraddice questa disposizione. Pertanto, non solo l'autenticità talvolta si adegua all'assenza di riflessione, ma la riflessione, almeno in determinate circostanze, contraddice la possibilità dell'autenticità⁴⁰. Non dobbiamo farci una concezione troppo riflessiva di questa qualità esistenziale.

40 Cfr. in merito S.Feldman, A. Hazlett, *Authenticity and Self-Knowledge*, in "Dialectica", vol. 67, n° 2, p. 157-181.

Filosofia e letteratura

Narrare la vita con Claude Romano



CARLA CANULLO

Università di Macerata

Citation: C. Canullo, *Filosofia e letteratura. Narrare la vita con Claude Romano*

Copyright: © 2022 C. Canullo. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

This paper explores the link between philosophy and literature as displayed by Claude Romano himself. Life is ex-duced through narration: it emerges from its own narrative, opening a common scene and showing the role of the interplay between literature and philosophy. This is the very core of Romano's proposal about ipseity and authenticity.

Keywords: identity, exultation, authenticity, Romano, education

Una filosofia vivente: Claude Romano e il racconto di sé

Definire il pensiero di Claude Romano “filosofia vivente” può sembrare o essere banale: quale filosofia non lo è? E non lo è forse per la capacità che la distingue da altri saperi, ossia quel suo essere capace di *dislocare* chiunque la avvicini da ciò che è considerato come il “proprio” acquisito e posseduto, per far manifestare quello che la superficie della realtà nasconde? Tale dislocamento che la filosofia opera non è pacifico ed esso è, anzi, drammatico, così come Romano, fin dai testi sull'evento¹, ha mostrato narrando la forza di quella motilità vivente dell'esistenza i cui tratti sono non di rado traumatici. D'altronde la sua stessa filosofia è un *movimento* attraverso differenti autori e discipline di cui egli ha parlato nell'*entretien* pubblicato nel numero che la rivista *Critique*² gli ha dedicato. Il titolo dell'*entretien* (dalle eco wittgensteiniane) è *Le philosophe n'est pas celui qui habite une paroisse de la pensée*, a segnalare l'insofferenza del pensiero filosofico nei riguardi dei recinti tematici e disciplinari.

1 C. Romano, *L'événement et le monde*, PUF – coll. Epiméthée, Paris 1998 ; Id., *L'événement et le temps*, PUF – Coll. Epiméthée, Paris 1999.

2 C. Romano et M. Rueff, *Un phénoménologue au cœur du réel*, in “Critique”, novembre 2020, n. 882, numero dedicato all'opera di Claude Romano. Entretien con Martin Rueff, *Le philosophe n'est pas celui qui habite une paroisse de la pensée*, è alle pp. 926-940 (d'ora in poi: *Entretien*). Per tutti i testi di cui non sono indicati i traduttori la traduzione è mia.

In questa intervista Romano ripercorre la sua opera citando i riferimenti filosofici che hanno costituito i *Wegmarken* del suo pensiero. Egli parla del suo incontro con l'opera di Husserl, Heidegger e, in generale con la tradizione fenomenologica con la quale ha dialogato e ancora dialoga³, senza dimenticare tuttavia anche gli altri autori dai quali ha appreso quello che, con una metafora equestre, definisce “le galop de l'écriture”, ovvero quel galoppo della scrittura che lo ha condotto al dialogo con Jean-Jacques Rousseau, Michel de Montaigne, William Faulkner. Questa metafora, tuttavia, non è un artificio retorico ed è invece l'espressione di quell'ispirazione che, secondo Romano, deve guidare la ricerca filosofica; ispirazione che anima anche la letteratura sebbene il ruolo che essa riveste nei due campi (filosofico e letterario) sia diverso. Senza ignorare né perdere la differenza tra i due ambiti, Romano ha tuttavia rilevato come in *entrambi* “la scrittura si fa rituale non perché avrebbe qualcosa di sacro [...] ma perché occorre praticarla ogni giorno, esigenza che forse è più forte in filosofia che nella scrittura letteraria”⁴. Ma soprattutto, “l'ispirazione, prosegue Romano, in filosofia [...] appartiene a qualcosa di misterioso, all'ancoraggio delle idee nella vita stessa. Come si arriva ad avere un'idea filosofica? [...] Che tipo di risonanza quest'idea ha con la nostra vita? Dirlo è molto difficile, forse più difficile di quanto lo sia per uno scrittore”⁵. Né questo legame di letteratura e filosofia è estraneo alla fenomenologia che anzi, a suo avviso, lo ha avuto e ha a cuore; un legame che è “uno dei punti di forza del pensiero europeo”⁶ e che ha portato Romano alla composizione de *Le chant de la vie. Phénoménologie de Faulkner*⁷.

Si tratta di un libro da cui per un verso traspare la lettura filosofica della letteratura e del “canto della vita” che le due discipline, insieme, svolgono facendo della filosofia un “pensiero vivente”; per altro verso in esso si segnala il fatto che l'espressione “filosofia vivente” non si limita a dire che siamo di fronte a un'altra filosofia della vita⁸ ma che la filosofia stessa è narrazione della vita nella quale quest'ultima si manifesta *mentre* si narra e, manifestandosi, *insegna* a guardare alla vita stessa.

Con ciò la proposta di Romano rintraccia nella vita que-

3 Tradizione che non ha mai del tutto abbandonato, come mostra il libro recente *Les repères éblouissants. Renouveler la phénoménologie* (PUF – coll. Epiméthée, Paris 2019).

4 Romano, Rueff, *Un phénoménologue au cœur du réel*, cit., p. 932.

5 Ibid., p. 933.

6 Ibid p. 928.

7 C. Romano, *Le chant de la vie. Phénoménologie de Faulkner*, Gallimard, Paris 2005.

8 Basti pensare alla “phénoménologie de la vie” di Michel Henry e a quella, di ascendenza merleau-pontiana e patockiana di Renaud Barbaras.

gli elementi che fanno di tale narrazione un pensiero vivente che *educa* alla vita in quanto la fa conoscere e la mostra senza ridurla al solo dato biologico o esistenziale ma tenendo entrambi insieme. Cantare la vita, per Romano, è infatti ostendere la vita *a tutti e per tutti* e, con ciò, e-ducare in quanto “trarre fuori” *la vita o* dalla sua riconduzione alla biologia *o* dalla sua identificazione con l'esperienza biografica personale – ostendere ed *e-ducere* grazie al quale il nostro autore fa sì che quel *sé* che è di ciascuno sia condiviso *con tutti*.

Se la filosofia di Romano è vivente, allora, lo è (anche) almeno in due sensi che si aggiungono a quello detto all'inizio di queste pagine: sia si tratta di una filosofia che è trasmessa come una narrazione vivente, sia il filosofo ci espone uno spettro di autori che in vari modi vivono e insegnano la modalità in cui la filosofia con la sua scrittura traccia il senso dell'“essere se stesso (*être soi-même*)”. Con ciò la scrittura si fa anche mezzo in cui la vita si offre insieme alla narrazione in cui si delinea il senso possibile dell'identità. E che proprio l'identità sia la campata dell'arco che di recente è stato disegnato dall'opera di Romano, questi lo esplicita nell'*entretien* citato, nelle pagine in cui ripercorre le domande rispondendo alle quali ha svolto e svolge il suo pensiero e che rapidamente riassumo.

Dopo un primo rifiuto dell'antropologia filosofica proposto sulla scia di Husserl e Heidegger, Romano ha forgiato l'efficace figura del soggetto come *advenant*, termine che, in attesa di una traduzione più appropriata, potrebbe essere reso con *adveniente*. Il neologismo non ha nulla di artificioso: esso indica, invece, la *non pre-esistenza* all'evento (a ogni evento!) di colui al quale l'evento stesso accade. *L'advenant*, in altri termini, è colui al quale l'evento giunge ed è il “nome” che conviene all'uomo “nella misura in cui qualcosa gli accade e in cui, nella sua stessa avventura (*a-venture*), è aperto all'evento”⁹. Dove l'“avventura” è “l'apertura a ciò che a lui ad-viene”¹⁰. Ancora, l'*advenant* è l'uomo in quanto è chi si costituisce ed “è sé” grazie a ciò che gli accade e per il quale le diverse possibilità, o meglio, i possibili sono tali “sul fondo di una *passibilità* più grande ancora nei riguardi degli eventi che scandiscono la sua avventura e che, così, gli danno una storia”¹¹. Nuovi possibili si aprono, dunque, all'*advenant passibile* di tale apertura.

Con l'*advenant* Romano “rivendica” quindi l'inaggrabilità dell'orizzonte antropologico che è l'*arrière-plan*

9 Romano, *L'événement et le monde*, cit., p. 34.

10 Ibid., p. 33.

11 Ibid.

(sfondo o scenario) di *Être soi-même*¹², un libro che, *vi propria sua* incontra l'ipseità che già Paul Ricœur aveva ampiamente discusso, condividendo con questo autore anche l'uscita dalla soggettività inaugurata da Descartes. L'originalità della prospettiva di Romano in riferimento a questo tema sarà presto detta, ché il passo citato qui di seguito, scelto tra i tanti in cui il motivo ricorre, chiarisce il modo in cui l'autore lo affronta a partire da quel legame tra filosofia e letteratura che ha il potere (come già anticipato) di "cantare la vita" per tutti:

L'ipseità è un modo di essere o esistere e non una "cosa" (*res*, polo, centro, continuità psichica, ossia tutte definizioni utilizzate per descrivere questa che si pretende essere una cosa). Essendo un modo d'essere, diversamente dall'io l'ipseità può essere alienata o perduta, può crollare nei casi di perdita della personalità o, in modo molto diverso, nelle strategie della malafede. Essa ha a che fare con la verità di se stessi e degli altri e si attesta ed evidenza nelle condotte. Ha a che fare con la responsabilità per se stessi¹³.

Proprio questa ipseità, ossia questo "modo d'essere" in cui la vita si *e-duce* e si rende effettiva, può essere *affaire* di un'educazione che, si dirà per precisare quanto già anticipato, non è soltanto rapporto tra *educatore* e *educando* ma è un compito più ampio che coinvolge la responsabilità per la vita. Allo stesso modo della filosofia, anche la letteratura è un ambito in cui accade questo "educare" o, con altri termini, in cui accade quella relazione per la responsabilità nella quale ciascuno diviene sé. Perciò, ribadendo ancora una volta nell'*entretien* il valore della letteratura, Romano osserva che essa è sostanziale alla filosofia e che la loro frontiera è porosa. "Come non vedere, si chiede, che nella poesia o nel romanzo c'è un pensiero all'opera, un pensiero tale in modo del tutto analogo a quello che è in gioco nella filosofia?"¹⁴. E qualche riga dopo, il dialogo tra letteratura e filosofia inizia ad avviarsi e orientarsi, dapprima in modo implicito, verso le questioni messe a tema in *Être soi-même*: "Quando ho scritto su Faulkner e ho osato parlare di una "fenomenologia di Faulkner", di questo autore mi interessava innanzitutto che, diversamente da altri, non era un docente, un universitario, né sono certo che abbia letto i grandi filosofi"¹⁵. Eppure, forse proprio grazie a questa sua *naïveté*, egli si è rivelato "un pensatore che su tanti temi (la morte, l'alterità, il tempo, la memoria, il

trauma, il lutto, ecc.), va molto più lontano di tanti filosofi"¹⁶. Ora, questa prossimità tra il filosofo e il poeta o il romanziere "è centrale anche in *Être soi-même* che pone sullo stesso piano autori letterari (Madame de Lafayette, La Rochefoucauld, Marivaux, Kleist, ad esempio) e filosofi"¹⁷. Se, allora, al cuore di *Être soi-même* stanno l'ipseità e l'esistere come modo d'essere, questa stessa questione s'annuncia anche prima, nell'opera su Faulkner *Le chant de la vie*.

Non c'è opposizione, dunque, tra questo canto e l'essere se stessi, e se tale giustapposizione non si dà è perché il "sé" non è qualcosa (o una *res*) ma, appunto, ipseità come *essere-se-stessi* in quanto *esistenza in persona nella forma della verità*. Questo è il modo in cui l'ipseità si espone e narra facendosi "canto della vita che è la propria". Un canto che *e-duce* la vita, ossia la "porta fuori" ostendendo il sé come vivente. I motivi filosofici che Romano svolge nel libro su Faulkner sono il dispiegarsi di questo sé che è, appunto, vivente e tale perché non fissato nel concetto di identità.

Il "corpo a corpo" della scrittura

Se Romano parla di "galoppo della scrittura" dicendo che l'espressione è una metafora, va detto che questa non è la sola che può essere individuata nella sua opera. L'altra metafora, non esplicitata da Romano ma che si addice alla sua scrittura ed è altrettanto suggestiva, è la sua capacità di lottare, per così dire, "corpo a corpo" con gli autori con cui si confronta. Per rendere giustizia alla lettura che Romano fa di Faulkner, lo svolgimento fenomenologico del testo dovrebbe essere letto citando i passi dei romanzi dell'autore americano che il nostro filosofo commenta. Tuttavia, non potendo in queste pagine riassumere tutto il libro, per dare anche un rapido resoconto di questo "corpo a corpo" basta citare gli argomenti (dal chiaro taglio fenomenologico) dei vari capitoli: alle radici del mondo, l'uomo schiacciato (o spezzato, *écrasé*), sulle rive del tempo, lutto e malinconia, maschere e volti, il fenomeno del tragico. Se mondo e tempo sono temi noti alla fenomenologia, non meno lo sono l'idea di un uomo o soggetto che non è identità che si autopone ma che è *écrasé*, schiacciato e/o spezzato. Lutto e malinconia sono, poi, le "tonalità affettive" (*Befindlichkeiten*) che Romano coglie in Faulkner, mentre "maschera e volto" rinviano alla persona e al volto levinassiano. Presi nel loro insieme, questi di cui si è detto sono gli "esistenziali" che Faulkner non coglie pretendendo di dare un tono filosofico alla sua scrittura ma che *espone* mentre narra la vita stessa.

12 C. Romano, *Être soi-même. Une autre histoire de la philosophie*, Gallimard – Folio, Paris 2019.

13 Romano, Rueff, *Entretien*, cit., p. 935.

14 Ibid., p. 939.

15 Ibid.

16 Ibid.

17 Ibid.

Esposizione che arricchisce anche la filosofia dando da pensare un'esistenza non reificata e *figée* ma aperta a quella comprensione che accade nel vivere stesso.

È in questo senso che, a mio avviso, va letto l'interrogativo del nostro autore: "Che cosa la lettura di Faulkner apporta alla fenomenologia?", interrogativo che prende il posto di quello che forse ci aspetteremmo da un fenomenologo "che cosa la fenomenologia apporta alla lettura di Faulkner?"¹⁸. Domandare che cosa la lettura di Faulkner apporti alla fenomenologia permette di mettere a fuoco, con e nell'opera del romanziere, nei suoi protagonisti e trame, l'evento della vita che accade là dove il pensiero filosofico e fenomenologico non si è sempre spinto, ossia nell'intreccio del corpo vivente e dell'esistere. Perciò, a un'analitica heideggeriana del *Dasein* che rischia di essere senza corpo o al suo contrario, ossia alla vita intesa soltanto in senso fisico e biologico, con Faulkner si ritorna a "interrogare la vita in quanto modalità d'essere dell'esistente o, in ogni caso, in quanto modalità d'essere indissociabile dall'esistenza"¹⁹; e ancora, si torna alla vita vissuta e sperimentata, "colta nel suo livello fenomenologico"²⁰. Citando la *Getragenheit* di Oskar Becker²¹, Romano ricorda e ci ricorda che la vita è, per essenza, colta in ciò che ci pone *tra* "l'ultima insicurezza del progetto-gettato e l'ultima sicurezza della sostenutezza, *tra* l'estremo esser in questione di tutto ciò che è storico e l'assoluto non esser in questione di ogni essere naturale"²²; ancora, ci ricorda che la vita è colta in un corpo che l'uomo è e nel quale *per lui* si aprono i possibili; un corpo esistente che sottrae *l'advenant* al rischio di essere l'ennesima figura (trascendentalmente) diafana della filosofia e che gli restituisce la carne e il sangue della vita.

Si conferma qui di nuovo il punto di partenza, ossia il fatto che il riferimento alla "fenomenologia" di Faulkner e il passaggio nella letteratura non è marginale nell'opera di Romano giacché – come egli scrive citando Merleau-Ponty – "lo scrittore mostra o fa trasparire il vero"²³

e, così come fa trasparire il *vero*, fa trasparire la *vita*²⁴. L'opera del romanziere americano, nei suoi personaggi, porta dunque alla luce la vita nel suo essere al contempo biologica ed esistenziale, integrazione della vita e dell'esistenza, "equilibrio tra l'esistere al di là del suo corpo verso i propri possibili, in quanto progetto-gettato storico, ed essere uno con il proprio corpo e con la propria vita nel presente eterno dell'essere-portato"²⁵. Essere-portato così come lo è *l'advenant*, il quale non è soltanto "di diritto" investito dall'evento che a lui si indirizza ma lo è "di fatto", nella sua carne e nella sua esistenza.

Su questo richiamo alla vita, su questo richiamo a un uomo che "in quanto esiste, è se stesso, possiede una personalità storica; in quanto vive, si fonda nell'anonimato della vita"²⁶, s'innesta infine anche la questione dell'identità che accade nell'intreccio in cui si narrano vita ed esistenza in cui ogni uomo appare insieme agli altri, costituendo così insieme quello scenario in cui la vita si dà e ostende per tutti.

L'apparire dell'altro, ovvero: la narrazione dell'essere sé e dell'essere insieme

L'ostendersi della vita per tutti non può ignorare la condizione di possibilità che ne permette l'accadere, ossia la questione dell'altro e del suo apparire che inaugura l'"essere insieme".

Un apparire che nell'opera del romanziere si dà in modo diverso da quello in cui accade in filosofia, ossia senza manifestarsi nell'orizzonte etico-metafisico di Sartre o Levinas, né si addirebbe a Faulkner una "fenomenologia dell'altro" il cui orizzonte sia il mondo. Collocandosi fuori da queste prospettive, leggendo i romanzi di Faulkner Romano osserva che la possibilità che altri appaia in persona, è invece "costitutiva di quello che chiamiamo "mondo" o "apparire", è data in esso in modo *originario*"²⁷. Se inoltre non vogliamo fare dell'altro un "alter ego" (Husserl) al quale attribuisco il mio stesso modo d'essere e se vogliamo preservarne la trascendenza senza fare dell'etica l'orizzonte del suo manifestarsi (Lévinas), esso deve mantenere una certa opacità e occorre che

i suoi *habitus* possano restare, per lo meno fino a un certo punto, "opachi", occorre che altri (*autrui*) mi sia dato nel

18 Romano, *Le chant de la vie*, cit., p. 19.

19 Ibid., p. 300.

20 Ibid., p. 301.

21 In italiano, il para-esistenziale di Becker è tradotto con "sostenutezza" (cfr. O. Becker, *Della caducità del bello e della natura avventurosa dell'artista* (1929), tr. it. di V. Pinto, Guida, Napoli 1998). Essere sostenuto o essere portato è la caratteristica, in ogni caso, della vita, compiuta in quanto sempre esposta al suo cambiamento.

22 Ibid., pp. 31-32.

23 Romano, *Le chant de la vie*, cit., p. 16, cit. da M. Merleau-Ponty, *La prose du monde*, Gallimard, Paris 1969.

24 Giacché, come è stato rimarcato *essere-se-stessi* significa esistere *l'esistenza in persona nella forma della verità* e giacché questa l'ipseità che è nella verità non si conosce come si conoscono "le cose" ma si fa conoscere mentre si narra e si fa "canto della propria vita".

25 Ibid., p. 309. Traduco dal francese *Getragenheit* per non perdere l'efficacia del termine, ossia l'essere portato, condotto, sostenuto dalla vita.

26 Ibid.

27 Ibid., p. 210.

modo percettivo nel nostro essere al mondo senza delega, procura o rappresentazione di sorta, occorre che possieda nella sua presenza carnale un'irriducibile evidenza. Una pura trascendenza non è conoscibile per principio ed è insensato parlare, in riferimento a essa, di ignoranza, enigma, mistero²⁸.

E poco dopo:

Comprendere altri non significa avere accesso a un mondo o fenomeni privati ma è esistere con lui presso le cose, riferirsi al mondo tramite i segni – innanzitutto quelli delle sue parole, ma anche tutta la gamma delle sue espressioni corporee – e dunque cogliere direttamente le sue intenzioni con i suoi comportamenti espressivi, distinguere le sue emozioni senza dover mettere in atto congetture, inferenze, interpretazioni²⁹.

Il coglimento dell'altro non ha bisogno di orizzonti altri dall'intersoggettività e se per la fenomenologia "l'apparire è sorgente di diritto"³⁰, e se "la polarità io-altro è una struttura originaria dell'apparire come tale"³¹, riconoscere questo fatto significherà ammettere che ogni questione dell'intersoggettività posta a partire dal soggetto o dalla coscienza è mal posta. L'altro infatti, apparendo istituisce un mondo-insieme e *non* si limita a stagliarsi da un orizzonte. Con ciò, l'evento del mondo accade con il manifestarsi *contemporaneo* di chi è "altri" per l'altro. Per ostendere l'esperienza di questo motivo fenomenologico Romano commenta il romanzo di Faulkner *Santuario*³², nello specifico un passo in cui la scena è occupata da due uomini, uno nascosto dietro una siepe (Popeye) che vede i fatti che si stanno svolgendo, e uno descritto ma non nominato ("l'uomo", Horace Benbow) che è visto, scrutato e visibile³³. Sotto lo sguardo di Popeye, scrive Romano, "lo spazio ottico diventa spazio drammatico; ogni gesto si svolge sotto l'imminenza di una minaccia di cui è ignorata la natura"³⁴. Quella scena (che diventerà teatro tragico di violenza) è annunciata dallo sguardo, descritto

come sospetto e astioso, di chi guarda senza essere visto. Se lo sguardo di Popeye non si lascia ricondurre a nessun punto preciso perché "vede tutto", Benbow invece fissa il suo sguardo e vede soltanto "oggetti". Persino quando guarderà il volto di un cadavere non vedrà altro da una maschera mortuaria e non qualcuno che sia stato ucciso: "Sempre cosciente che gli occhi nudi di un uomo erano fissi su di lui, scrive Faulkner, tanto morti quanto pezzi di caucciù, con irritazione pensava: 'Si potrebbe credere che tra due persone che contemplano la morte nello stesso tempo si stabilisca una sorta di legame'"³⁵. Commenta Romano rimarcando la differenza tra questo gioco di sguardi e quello sartriano dell'*Essere e il nulla*³⁶: "Il suo sguardo (ossia di Popeye, ndr.) non oggettiva Horace *in quanto sguardo*, secondo la generalità che Sartre conferisce a quest'affermazione [...] ma in quanto questo sguardo glaciale e impassibile contiene e riassume, in qualche modo, le caratteristiche espressive della presenza carnale dell'intero mondo di Popeye"³⁷; e ancora, prosegue sempre Romano, lo sguardo di Benbow oggettiva l'altro "in quanto esso è *senza alcun riguardo* per l'altro e con ciò instaura, per questo fatto stesso, uno spazio di terrore"³⁸, ché se guardare/*regarder* in francese è aver riguardo, non aver alcun riguardo per l'altro vuol dire "avere uno sguardo mutilato, disumano"³⁹. La questione dell'altro non si dà quindi quando l'altro semplicemente appare (in questo caso lo sguardo potrebbe essere semplicemente "dis-umanizzante" e potrebbe ridurre l'altro a "cosa che minaccia") ma quando egli è visto e riconosciuto, ché soltanto uno sguardo capace di guardare l'altro e di riconoscerlo permette l'uscita dallo stato di terrore che disumanizza l'altro. Tale riconoscimento, però, non è un atto cognitivo ma così come l'ipseità non è "qualcosa" ma è attitudine e vita, anch'esso è l'esito di certi determinati atteggiamenti.

Leggendo il romanzo *Santuario* Romano dunque indaga l'apparire dell'altro non come "apparire in generale" ma come apparire secondo modalità concrete e pratiche in cui non soltanto si pone la questione del riconoscimento dell'altro ma anche quella del riconoscimento di me da parte dell'altro. Un riconoscimento che permette di uscire dal solipsismo in cui si chiude ogni soggettivismo trascendentale. Un solipsismo addirittura "grandioso"

28 Ibid., p. 210.

29 Ibid., p. 211.

30 Ibid.

31 Ibid.

32 L'edizione italiana del romanzo di Faulkner è stata edita da Adelphi nel 2006.

33 Romano commenta l'inizio del romanzo, di cui mi limito a citare l'inizio: "Da dietro lo schermo di cespugli che circondava la sorgente, Popeye guardava l'uomo che beveva. Un sentiero appena visibile portava dalla viottola alla sorgente. Popeye guardò l'uomo – un uomo alto e magro, senza cappello, con un paio di vecchi pantaloni di flanella grigia e una giacchetta di tweed sul braccio – venire giù per il sentiero e inginocchiarsi a bere alla sorgente" (ibid., p. 4) L'uomo, lo sapremo dopo poche pagine, sarà l'avvocato Horace Benbow.

34 Ibid., p. 212.

35 Ibid., p. 215

36 J.-P. Sartre, *L'essere e il nulla*, tr. it. di G. Del Bo, il Saggiatore, Milano 2013; *L'essere per altri*, pp. 310 ss.

37 Romano, *Le chant de la vie*, cit., p. 215.

38 Ibid.

39 Ibid.

che in *Assalonne, Assalonne!*⁴⁰ è incarnato dal colonnello Sutpen, personaggio attorno al quale, insieme al motivo del razzismo, ruota il romanzo. Sutpen è incapace di guardare l'altro riconoscendolo come altro uomo o altra donna; al contrario, per lui ogni "altro" è soltanto strumento per la realizzazione del suo piano che consiste nel volere a ogni costo una discendenza. Commentando questa figura Romano scrive:

L'ipseità, l'essere proprio o in prima persona, non è un *dato*, la proprietà immutabile di un ego-monade ma un modo di esistere le proprie possibilità – possibilità che provengono per una parte essenziale da altri e dallo sguardo che pone su di noi – dunque, a sua volta, da una capacità che esiste soltanto se è esercitata e che può essere alienata o perduta. Al cuore di *Assalonne, Assalonne!* sta quindi la domanda su ciò che unisce indissolubilmente l'essere se stessi e il riconoscimento *da parte dell'altro*, e dunque anche il riconoscimento *dell'altro*⁴¹.

Romanzo in cui la dimensione corale e quella dialogica si intrecciano, le strutture narrative di *Assalonne, Assalonne!* sono il tappeto della vita che ognuno, con la propria ipseità vivente, contribuisce a tessere e dove la "relazione con sé è sempre già mediata dalla relazione con l'altro: il che vuol dire che la relazione con l'altro è più originaria della relazione con sé"⁴². E con più forza: «Io *emerge* dall'anonimato di questa relazione con gli altri ancora anonimi che mi precede e in virtù della quale, soltanto, io posso essere per l'altro e l'altro può essere per me»⁴³. Infine, così come *Santuario* e *Assalonne, Assalonne!*, anche *L'urlo e il furore*⁴⁴ è un romanzo in cui "il riconoscimento è la condizione necessaria, se non sufficiente, affinché si dia l'evento di un sé indipendente, che confida nelle proprie possibilità, che gode di una stima di sé e di un rispetto che gli permettono, di conseguenza, di inaugurare relazioni equilibrate e giuste"⁴⁵

Soltanto questa "capacità di divenire esistenzialmente indipendenti" permette di riconoscere l'altro come sé, dove tale riconoscimento non è l'esito della lotta hegeliana né del processo fenomenologico husserliano che conduce all'"alter ego". Invece, con Faulkner un'altra intersoggettività s'avanza, un'intersoggettività che accade ogni volta che si dà l'evento del sé o il sé come evento:

Venire (*advenir*) a sé, accedere a un'ipseità è possibile soltanto se riconosco l'altro come ipseità, autonomo nei miei riguardi, e ciò all'interno della relazione stessa che ci unisce. In questo senso, mi rapporto a me stesso in funzione della maniera in cui mi rapporto all'altro e mi rapporto all'altro in funzione della maniera in cui mi rapporto a me. Perciò il fallimento della relazione con l'altro rischia di trascinare con sé forme di ipseità mancanti o mutilate⁴⁶.

L'esultanza della vita

Cantare la vita è educare la vita e, dunque, educare alla vita di un sé che è se stesso non nella chiusura solipsistica ma mentre si riconosce con l'altro e grazie all'altro che, reciprocamente, egli riconosce. Si tratta di un se stesso che non è *qualcosa* ma è un vivente che incessantemente si forma e riaccade. Questo fa della filosofia di Romano una "filosofia vivente".

Vivente lo è per il racconto del sé che egli dispiega attraverso la sua opera; vivente lo è per il "corpo a corpo" che ingaggia con i suoi autori e, anche, con la letteratura che conferisce alla sua filosofia il tratto narrativo e non soltanto descrittivo ed esplicativo. Un "corpo a corpo" grazie al quale Romano non si limita a scrivere di fenomenologia o letteratura ma si lascia prendere dalla e nella narrazione filosofica e letteraria, facendosi con ciò egli stesso "l'altro" in *dialogo* con gli autori che sceglie e propone. Per ciò, per questo dialogo la sua opera è una sorta di esultanza della vita che la celebre poesia di Emily Dickinson suggella: "Exultation is the going/ Of an inland soul to sea"⁴⁷. Esultanza è l'andare verso il mare, ossia verso un essere-se-stessi che è in continuo movimento perché si costituisce grazie agli eventi che ne tessono la storia e lo portano oltre ogni sua concettualizzazione che lo fissa in funzione trascendentale o *res*. L'esultanza della vita è, si potrebbe parafrasare, l'esultanza del sé.

In questo andare verso il mare la letteratura non si limita a ostendere la natura, appunto "narrativa", dell'identità, ma narrandola ne traccia una forma che rende al contempo manifesta per tutti. E se già Ricœur aveva lasciato pagine importanti sull'identità narrativa⁴⁸, e se già questo filosofo aveva messo tema, nella trilogia *Tempo e racconto*⁴⁹, il legame tra letteratura e filosofia; e se, infine, è

40 Anche questo romanzo è stato edito da Adelphi, prima edizione nel 2001.

41 Romano, *Le chant de la vie*, cit., p. 227

42 Ibid., p. 233.

43 Ibid.

44 Per l'edizione italiana si veda la traduzione pubblicata da Einaudi nel 2014.

45 Romano, *Le chant de la vie*, cit., p. 235.

46 Ibid.

47 Emily Dickinson, *Tutte le poesie*, ed.it. G. Ierolli, citato da <https://www.emilydickinson.it>; poesia J76 (1859) / F143 (1860).

48 Sull'identità narrativa si veda P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990, soprattutto Quinto e Sesto Studio, rispettivamente *L'identité personnelle et l'identité narrative* e *Le soi et l'identité narrative* (pp. 137-166).

49 In particolare si veda la trilogia *Tempo e racconto* di Paul Ricœur,

nota la definizione ricœuriana del testo come “proposta di un mondo” davanti al quale si dispiegano possibilità per il lettore, a questi tre momenti Romano aggiunge un nuovo tassello: la vita narrata dal testo e quella del lettore si manifestano insieme, appaiono allo stesso tempo e, in ciò, il testo ha il potere di *e-ducere* la vita. Il testo lo fa perché, narrando la vita, non si limita a raccontarla ma la fa “al contempo” apparire.

Nella lettura fenomenologica di Faulkner che Romano propone, i protagonisti del romanzo con il loro sguardo non si limitano a costruire la loro propria scena ma essi instaurano e fanno accadere la scena per tutti, ovvero: ogni scena è vista da ogni lettore per la prima volta come se egli fosse spettatore della scena propria e di quella degli altri; una scena che si svolge effettivamente davanti ai nostri occhi e che noi riconosciamo come situazione che potrebbe essere la nostra, che ne siamo o no consapevoli. Tuttavia esserne tali, ossia esserne consapevoli, significa riconoscere e assumere per sé la responsabilità di ciò che accade. Di più, significa cogliere che l'accadere del sé, nel reciproco riconoscimento di sé e dell'altro, accade “al contempo” e nello stesso modo sia nella narrazione, sia nell'esperienza che grazie a quest'ultima fa chi la legge. Non si tratta cioè di mostrare un'esperienza “altra”, aliena, alienante o alienata del sé ma si narra quello che a ciascuno accade e che ciascuno può essere quando risponde al proprio compito di esistere, che l'essere-se-stessi è un compito di cui ciascuno è per sé responsabile. L'esultanza della vita, allora, è l'esultanza del compito infinito e incessante di essere sé, un compito al quale *ci si forma insieme* in quella speciale comunità intersoggettiva che si costituisce tra i sé presenti o davanti ai quali si è grazie alla narrazione letteraria e filosofica della vita.

Si tratta, infine, di una narrazione che, non ignorando il tratto tragico e drammatico della vita stessa, non fa di quest'esultanza un che di irenico e anzi, al contrario, tiene conto del male e della violenza che il canto della vita, se vuole essere autenticamente umano, non può aggirare. Davanti a questa inaggirabilità di fatto, attraverso la sua lettura di Faulkner Romano annuncia una sorta di perdono la cui forma è la sospensione del giudizio nei riguardi di chi ha sbagliato o “mancato di virtù”⁵⁰. Questa sospensione che perdona spiega meglio di ogni altro tratto il senso di quell'esultanza della vita in Faulkner che Romano narra, di nuovo, ostendendolo a tutti: tale

tradotti da G. Grampa e pubblicati da Jaca Book (Milano) tra il 1986 e il 1988; in particolare si veda il secondo volume, *La configurazione nel racconto di finzione*.

50 Cfr. *ibid.*, p. 342. Si tratta della lettura che Romano propone de *I saccheggiatori* (edito in italiano nel 1963 da Mondadori).

esultanza non è gioiosa ma è tragica, “né la vita offre consolazione”⁵¹. Soprattutto, la vita “non apre sul non-senso e sull'assurdo che altro non sarebbero da una sorta di rovescio del senso, un'anti-teodicea”⁵². Al contrario, il reale “eccede tutte le domande e tutte le risposte che la filosofia e persino la teologia potrebbero dare”⁵³. Qui, scrive Romano, inizia la letteratura, ossia in quella visione in cui ogni cuore umano è messo a nudo nel vertice del riconoscimento drammatico e non teorico dell'altro; in quel vertice, cioè, in cui ciascuno è riconosciuto perché apparendo nella scena della vita tessuta insieme nella consapevolezza della violenza di cui ogni uomo è capace, lancia all'altro uomo l'invocazione “Tu, cantami qualcosa pari alla vita”⁵⁴. E dove, se non in questa invocazione, si esprime la ricerca che spinge ogni vita verso il *bisogno* di essere se stessi?

51 Romano, *Le chant de la vie*, cit., p. 343.

52 *Ibid.*

53 *Ibid.*

54 M. Luzi, da *Segmenti del grande patema*, in M. Luzi, *Tutte le opere*, Garzanti, Milano 1998, vol. I, p. 441.

Autenticità e Alterità

Il ruolo dell' esemplarità nella trasformazione morale di sé



ROBERTA GUCCINELLI

Max Scheler Gesellschaft

Citation: R. Guccinelli, *Autenticità e Alterità. Il ruolo dell' esemplarità nella trasformazione morale di sé*

Copyright: © 2022 R. Guccinelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

The terms “destiny” and “fate” are often used interchangeably in common parlance. In the course of history, in its relation to morality and religion, fate has sometimes prevailed over destiny as an irrational law or necessity capable of determining the course of events according to an inscrutable order. Scheler—whose philosophy inspired this contribution on authenticity as a fundamental quality of one’s identity—excludes all possible forms of fatalism. In this regard, he phenomenologically distinguishes “destiny” from “individual destination” or “vocation” (*individuelle Bestimmung*). On his view, it is only by identifying the first with the second, or rather by identifying a set of personal data, traditions, characters, and environments with the specific task that each of us has been called on to carry out in the moral cosmos, that fatalism can arise—where fatalism is linked to the necessity of the world and the absolute impossibility of carving out spheres of human freedom within it. This paper deals precisely with the link between the phenomenon of authenticity and the concept of a person’s vocation. How can we “be” or “become” our authentic selves if we do not know ourselves? If we do not feel what we really love or prefer? If we never feel the breath of freedom? This paper focuses on the role that otherness, understood as effective exemplarity, plays in the formation and moral growth of essential individuality. I will argue, from a Schelerian perspective, that the discovery of the “true” or “ideal” self and the exercise of freedom—as presuppositions of all authentic behavior—do not exclude but rather require the ability to establish meaningful interpersonal relationships. The aim of this work is to offer an axiological, dynamic-relational and embodied model of authenticity.

Keywords: authenticity, individual destination, effective exemplarity, Scheler, values

[...] appartiene alla natura essenziale [...] della destinazione individuale. [...] l'essere [...] *corresponsabile* da parte di ogni individuo del fatto che ciascun uomo riconosca e realizzi la propria destinazione individuale. L'idea di destinazione individuale quindi non esclude ma piuttosto comprende in sé la reciproca *solidarietà nella responsabilità* per le colpe e i meriti del soggetto morale.
(Max Scheler, *Ordo amoris*)

Lasciate che appaia quale sarò!
(J. W. Goethe, *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato*)

Il cosmo morale scheleriano

Meritoriamente tradotto in italiano per il numero inaugurale di "Dynamis", l'articolo sull'ideale dell'autenticità del filosofo francese Claude Romano presenta interessanti spunti e nuclei tematici che vorremmo qui di seguito valorizzare. Essi favoriscono un dialogo cui volentieri partecipiamo su un ideale dalla storia complessa, capace ancora oggi di esercitare una forte attrazione sull'animo umano. L'autenticità, tuttavia, può suscitare qualche perplessità quando rivela, ad esempio, tratti di velleitarismo o assume forme di "autoindulgenza"¹, quando è un'apparente autenticità. Esistono dei criteri di correttezza dell'autenticità che, in base ai nostri interessi teorici, di tipo fenomenologico, cercheremo di mettere in luce nel corso di questo lavoro o, nei limiti del possibile, di giustificare nelle loro pretese elementari. Che non sono di natura logico-proposizionale, ma di natura onto-logico-assiologica. Sono pretese, cioè, fondate su determinati contenuti a priori, innanzitutto assiologici, e sulle loro relazioni eidetiche, dove i contenuti valoriali, o meglio, le unità valoriali, fondano, in terminologia scheleriana, le unità di beni (*Gütereinheiten*) che sono, appunto, cose di valore (*Wertdinge*): cose belle, orrende, graziose, volgari, eleganti ecc.

La realtà si offre primariamente seguendo ancora Scheler, o la nostra stessa esperienza, nei suoi aspetti di valore. Lo conferma quanto motiva, da un lato, azioni o condotte oppure semplici comportamenti, nonché vissuti emotivi con i quali rispondiamo, appunto, o reagiamo a ciò che ci attrae o respinge, appassiona o disgusta e, soprattutto, a ciò che amiamo o odiamo².

1 Varga, S. and C. Guignon, "Authenticity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =<https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/authenticity/>.

2 Per quanto riguarda gli atti di amare e odiare occorre tuttavia ricordare che, dal punto di vista fenomenologico, essi si distinguono nettamente dagli altri vissuti emotivi. Si veda in merito quanto scrive Scheler: "Nell'amore e nell'odio, la persona fa qualcosa di molto più importante che "rispondere" a valori già sentiti ed eventualmente preferiti. Amore e odio sono piuttosto atti nei quali il regno dei valori (a cui si riferisce anche il preferire), di volta in volta accessibile al sentire assiologico di un essere, esperisce un *allargamento* o un *restringimento* (e questo, ovviamente, in modo del tutto indipenden-

te dal mondo dei *beni* disponibili e dalle cose reali dotate di valore, che non costituiscono un presupposto del sentire la molteplicità, la pienezza e la varietà dei valori). [...] Voglio dire che all'atto d'amare non inerisce essenzialmente l'orientamento verso il valore sentito o verso il valore preferito - come se si trattasse di una "risposta" a quel valore - che all'atto d'amare, invece, spetta il ruolo d'autentico scopritore nella presa umana dei valori - ruolo che svolge in modo esclusivo: esso descrive per così dire un movimento in cui risplendono e balenano nuovi e più alti valori, ancora sconosciuti alla persona in questione. L'atto d'amare, dunque, non segue il sentire assiologico e il preferire, ma li precede come un pioniere, e guida." (M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, a cura di R. Guccinelli, Presentazione di R. De Monticelli, Milano, Bompiani, 2013, pp. 513-515.)

Lo conferma inoltre l'*ethos*, di un soggetto o di un'epoca, o anche di un popolo, ad esempio. Nella "conoscenza" (di altri) della struttura di concrete preferenze e valutazioni, in cui soggetti o epoche consistono, abbiamo infatti l'impressione di cogliere ciò di cui essi si prendono cura, e la possibilità di conseguenza di poterci avvicinare (o non avvicinare) a loro. Il nucleo dell'*ethos*, il suo stesso "cuore", è precisamente ciò che Scheler, ispirandosi ad Agostino e a Pascal, definisce *ordo amoris*: non solo la struttura assiologica di una persona individuale, dunque l'insieme di ciò che davvero conta per lei, ma anche l'ordine delle sue preferenze, dei suoi amori e di quanto suscita in lei odio. In un'indagine sull'autenticità come la nostra volta a mostrarne la natura e l'intreccio con la "destinazione individuale" o vocazione (*individuelle Bestimmung*)³ e la conoscenza di sé, la costituzione specifica dell'*ordo amoris* della persona coinvolta non è affatto irrilevante. Odio e amore, in particolare, quando appartengono allo strato più profondo della vita emotiva, coincidente con quello personale-spirituale⁴, possono svolgere in virtù di un determinato contenuto valoriale un ruolo cruciale nell'orientamento assiologico-morale altrui. Essi possono assumere, cioè, una portata esemplare per individui che, interagendo con i loro portatori, si rivelino sensibili al medesimo contenuto essendo, quest'ultimo, dello stesso tipo di quelli che loro stessi amano e prefe-

te dal mondo dei *beni* disponibili e dalle cose reali dotate di valore, che non costituiscono un presupposto del sentire la molteplicità, la pienezza e la varietà dei valori). [...] Voglio dire che all'atto d'amare non inerisce essenzialmente l'orientamento verso il valore sentito o verso il valore preferito - come se si trattasse di una "risposta" a quel valore - che all'atto d'amare, invece, spetta il ruolo d'autentico scopritore nella presa umana dei valori - ruolo che svolge in modo esclusivo: esso descrive per così dire un movimento in cui risplendono e balenano nuovi e più alti valori, ancora sconosciuti alla persona in questione. L'atto d'amare, dunque, non segue il sentire assiologico e il preferire, ma li precede come un pioniere, e guida." (M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, a cura di R. Guccinelli, Presentazione di R. De Monticelli, Milano, Bompiani, 2013, pp. 513-515.)

3 Su "destinazione individuale" e "destino" cfr. R. Guccinelli, *Dal destino alla destinazione. L'etica vocazionale di Max Scheler*, in M. Scheler, *Il formalismo...*, op. cit., pp. XVII-XCVIII.

4 Sulla teoria scheleriana della stratificazione della vita emotiva, esposta dall'Autore principalmente nel *Formalismus*, ci siamo più volte soffermate in numerosi altri lavori sul pensiero del filosofo tedesco. Ci permettiamo quindi di rinviare ad esempio a R. Guccinelli, *Dal destino alla destinazione...*, cit.; Id., *Desiderio e Realtà. Note sulla potenza e l'impotenza del volere secondo Scheler*, in: *Thaumazein. Rivista di Filosofia, Etica e Passioni*, 2, 2014, pp. 343-379. <https://rivista.thaumazein.it/index.php/thaum/article/view/29>; Id., *Felicità e significato dell'esistenza. Il contributo della fenomenologia all'analisi della «sindrome della felicità» di Rümke*, in: *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia* [in linea], anno 21 (2020), pp. 1-41 [pubblicato: 31/07/2020], disponibile online: <https://mondodamani.org/dialegesthai/articoli/roberta-guccinelli-02>

riscono. Oppure scoprono di amare nel corso della loro frequentazione di simili persone capaci di risvegliarne precisamente gli amori. Il nucleo fondamentale di priorità assiologico-emotive in cui consiste l'*ordo amoris* di ogni singola persona corrisponde, quando è corretto, a un assoluto *ordo amoris*. Il primo è corretto quando è conforme, nella disposizione dei suoi contenuti, all'ordine gerarchico degli aspetti qualitativi della realtà fondato nella loro essenza. È possibile quindi commisurare la propria "verità", quella che si fa nella propria vita ed esistenza (microcosmo), alla verità dell'*ordo amoris* del macrocosmo⁵. L'idea di un *ordo amoris* corretto corrisponde

all'idea di un regno strettamente obiettivo, indipendente dall'uomo e composto da tutti gli aspetti che nelle cose sono degni d'essere amati in base a un determinato ordine - corrisponde a un qualcosa che noi possiamo solo conoscere, non "porre", creare, fare.⁶

La metafisica realistica di Scheler

Scheler afferma nell'idea di un mondo come fonte infinita di informazione, di un regno obiettivo, indipendente dall'essere umano e dalla sua effettiva conoscenza, il proprio realismo, nella sua versione innanzitutto assiologica, un realismo contrario in quanto tale a ogni possibile "costruzione" dell'esperienza nel cervello. L'estrema ricchezza e varietà delle "apparenze" spinge un fenomenologo come lui a tentare di scoprirne, secondo la propria idea direttrice nella ricerca dei "fatti" (inclusi quelli valoriali), un fondamento onto-assiologico. Per Scheler, come per altri fenomenologi realisti (Geiger,

5 Riguardo alla nota gerarchia di valori scheleriana e alle relazioni che i valori stabiliscono tra loro, il filosofo tedesco ritiene che esistano "qualità di valore *autentiche* e *vere* che costituiscono un ambito specifico d'*oggetti* e stabiliscono tra loro *determinati* rapporti e correlazioni; che possono occupare, come *qualità* di valore, una posizione superiore o inferiore ecc. Se questo è vero, allora nel regno dei valori esistono (almeno è possibile) un *ordine* e una *gerarchia* - che possiamo esperire *a priori* - assolutamente indipendenti dal *mondo di beni* in cui si manifestano; indipendenti anche dall'evoluzione e dalla trasformazione del mondo dei beni nella storia." (M. Scheler, *Il formalismo...cit.*, pp.55-57.) A livello di verità (e veridicità) fenomenologica o di senso del mondo e, primariamente, di verità assiologica, possiamo assumere una qualche forma di *adaequatio rei et intellectus*. Cfr. Id., p. 153. Sulla "veridicità" a livello espressivo-percettuale cfr. R. Guccinelli, *Fenomenologia del vivente. Corpi, ambienti, mondi: una prospettiva scheleriana*, Aracne Editrice, Roma 2016. Su una possibile versione dinamica (non aristotelico-tomista) di *adaequatio rei et intellectus* cfr. anche A. Delogu, *Questioni di senso. Tra fenomenologia e letteratura*, Donzelli Editore, Roma 2017.

6 M. Scheler, *Ordo Amoris* (1914/1916), in *Schriften aus dem Nachlass* Bd. I. - *Zur Ethik und Erkenntnislehre*, GW X., a cura di M. Frings, Bouvier Verlag, Bonn 1986, p. 351; E. Simonotti (a cura di), *Ordo amoris*, Morcelliana, Brescia 2008, p. 58.

Pfänder ecc.) vale quindi il principio secondo il quale è possibile riconoscere tanti tipi nuovi di realtà quanti sono i tipi di oggetti apparenti: alberi, libri, nuvole, colori ecc.⁷. In questo senso, appunto, egli invita a conoscere, scoprendone ulteriori strati onto-assiologici, quella stessa realtà aperta e irriducibile alla individuale prospettiva che di essa ognuno di noi può avere. Non è possibile crearla, la realtà, ma è possibile, nelle forme di conoscenza, che di essa si possono acquisire, parteciparne con altri e conoscere, insieme, ulteriori strati della nostra stessa realtà. Quando le nostre percezioni e credenze, i nostri sentimenti trovano nei suoi contenuti esperienziali ulteriori verifiche intuitive guadagniamo nuove verità - come stanno le cose nel mondo - e contemporaneamente, grazie al "sistema di scambio" fenomenologico (organismo-ambiente; persona-mondo), nuove verità su noi stessi e in noi stessi (come stanno le cose in noi stessi). Analogamente alla realtà, inclusa quella assiologica, che è una fonte infinita, appunto, di informazione, noi siamo per noi stessi e per gli altri una fonte infinita di informazione. La percezione interna e la conoscenza di sé, possiamo anche dire, non hanno per Scheler alcun vantaggio (cartesiano) sulla percezione esterna e la conoscenza del mondo: entrambe possono essere ingannevoli o corrette e suscettibili di accrescimento. Quel poco che, vivendo, riusciamo a conoscere di noi stessi, strappandolo al mistero che circonda le nostre esistenze; quel poco di libertà che riusciamo a esercitare, a dispetto del nostro eventuale destino, riusciamo a conoscerlo e a praticarlo solo se continuiamo a cercare, all'infinito. Non potremmo mai, anzi, pervenire minimamente a noi stessi, se non impiegassimo quegli occhi un po' herschiani che sono "destinati" - per vocazione o chiamata ("destinazione") - a guardare fuori: per imparare a guardare anche un po' dentro, senza temere di accecarci. Se i confini del mondo sono aperti o possono variare all'infinito e se è sempre possibile, quando non vi siano ostacoli, progredire nelle proprie conoscenze, allora il proprio processo di formazione e il proprio sviluppo, la conoscenza di sé e degli altri nella vita non hanno mai fine. Tutto questo, però, non potrebbe avvenire o avverrebbe solo parzialmente, senza gli altri. A cui dobbiamo guardare per conoscere (almeno un pezzettino di) noi stessi, proprio come gli altri devono guardare a noi stessi⁸.

7 Ovviamente ci riferiamo soprattutto allo Scheler del *Formalismus* e alla sua esplicita polemica nei confronti di ogni forma di costruttivismo (associazionismo, empirismo, tutto ciò che ritiene presupposto del pensiero kantiano ecc.). Sul metodo di ricerca fenomenologico cfr. R. De Monticelli, R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati, Milano, 1998.

8 Su questo punto cfr. R. Guccinelli, *On the Ecological Self. Possibilities and Failures of Self-Knowledge and Knowledge of Others*, in L. Aguiar de Sousa, A. Falcato (a cura di), *Phenomenological Approa-*

La correlazione tra la conoscenza emotivo-assiologica, vale a dire, tra la conoscenza degli aspetti che nelle cose, come abbiamo visto, sono degni di essere amati, e la conoscenza della propria destinazione, di ciò a cui ognuno di noi appunto è “destinato” (dal punto di vista morale)⁹, vale come una conferma della metafisica realistica di Scheler: gli aspetti delle cose degni di essere amati e il contenuto destinale sono entrambi, non posti da noi, ma suscettibili precisamente di essere conosciuti; il microcosmo (contenuto destinale) si rispecchia nel macrocosmo (regno degli aspetti assoluti); possiamo concorrere alla reciproca salvezza personale (ma in negativo anche alla reciproca dannazione morale realizzando la nostra dannazione), realizzando la nostra salvezza e quella *altrui*; la destinazione individuale – che non è il destino (in parte legato alla vita della specie) – è altrettanto obiettiva, nei suoi contenuti valoriali, dell’assoluto *ordo amoris*. “Assoluto”, come il “bene in sé per me”, nel senso che è sciolto (*absolutus*) – nell’accezione che vogliamo enfatizzare del termine “assoluto” –, indipendente, anche dalla conoscenza effettiva che qualcuno potrebbe averne o addirittura non averne.¹⁰

ches to Intersubjectivity and Values, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2019, pp. 84-98.

9 Su questi punti cfr. ad esempio *Ordo Amoris*: “[...] esiste però questa conoscenza dell’ordine gerarchico in cui si trovano tutti i possibili aspetti che nelle cose sono degni d’essere amati, un ordine gerarchico strutturato appunto in base al valore intrinseco e appropriato di queste stesse cose. Tale conoscenza è il problema centrale dell’etica intera” (M. Scheler, *Ordo Amoris*, cit., p. 347; E. Simonotti (a cura di), *Ordo amoris*, cit., p. 50). Per il rapporto tra “etica”, “conoscenza morale-assiologica” e fondamento della rispettiva intuizione (assiologica) nel sentire, nell’amare e odiare cfr. anche Id., *Il Formalismo...*, cit. Sulla relazione tra l’“ordo amoris”, e la rispettiva conoscenza emotiva, da un lato, e la conoscenza della propria “destinazione”, dall’altro cfr. Id., *Ordo Amoris*, cit. Tutti i punti, indicati di seguito, che confermano la metafisica realistica di Scheler e che richiederebbero, per essere singolarmente commentati e giustificati o criticati, uno spazio adeguato e un obiettivo diverso da quello che ci siamo proposti, in questa sede, trovano i rispettivi riferimenti testuali nel *Formalismus* e in *Ordo Amoris*.

10 Sul fatto, ad esempio, che l’esperienza vissuta della propria vocazione, di questo singolare “obbligo”, che è precisamente “di qualcuno”, sia indipendente dalla conoscenza che se ne può avere, al punto che altri, amando la persona coinvolta, potrebbero averne una conoscenza e comprensione migliore della stessa persona cfr. ad esempio Id., *Il Formalismo...* cit.; cfr. anche Id., *Ordo Amoris*, cit. La verità “metafisica”, che è sempre per lo Scheler del *Formalismus* una verità “personale”, rende il mondo dal punto di vista della propria destinazione, o del compito di realizzare beni che è “destinato” solo a “una determinata persona”, quella coinvolta, e non a un’altra. Ognuno può acquisire, tuttavia, una conoscenza di quel tipo o agire nella direzione indicata solo in virtù dei valori ultimi o personali-spirituali, ossia amando il mondo, come lo invitano a fare quei valori, aprendosi ad esso. In caso contrario, l’individuo in questione rimane cieco rispetto alla propria destinazione, alla conoscenza di sé e del mondo.

Il “bene in sé”, come possiamo definire con Scheler il bene che illumina il nesso ontologico sussistente tra la persona e il mondo, non confligge necessariamente col bene “destinato a”, “per” ciascuno di noi. Indipendentemente dalla conoscenza che qualcuno, forse lo stesso individuo cui è destinato quello specifico contenuto che è chiamato a realizzare, potrebbe averne o addirittura non averne. In questo consiste, appunto, il versante tragico della questione: possiamo non solo autoingannarci sul nostro bene e la nostra salvezza, ma anche rimanere del tutto all’oscuro di quei “fatti” morali che riguardano noi e soltanto noi. Si capisce ancora meglio, allora, l’importanza della conoscenza che di tutto ciò, della salvezza di quella persona individuale, potrebbe avere invece un’altra persona. Questa “destinazione” (*Bestimmung*) – scrive Scheler – porta alla luce il posto peculiare che spetta a questo soggetto nel piano salvifico del mondo (*Heilsplan der Welt*); esprime così anche il suo compito specifico, la sua ‘vocazione’ (*Beruf*) nell’antico significato etimologico della parola”¹¹.

Nella possibile convivenza del bene “in sé” col bene “per” qualcuno, anticipiamo la risposta di Scheler a un problema cruciale al centro del nostro contributo, come di quello di Romano, che sarà oggetto di un’analisi volta a enuclearne il nesso con l’autenticità.

Per quanto riguarda i criteri di correttezza dell’autenticità e la questione, per noi ineludibile sul piano emotivo, della sua possibile conoscenza, possiamo dire, in via preliminare: esistono dei criteri di correttezza dell’autenticità, intesa come qualità personale e condotta personale (oltreché come qualità e comportamento ecologici dei quali qui non possiamo occuparci), perché esiste un ordine di priorità, in questo caso assiologico, dei nostri contenuti valoriali, delle rispettive preferenze e dei nostri amori, ordine che può essere corretto o scorretto. L’autenticità personale, intesa come qualità, non può tuttavia essere direttamente presa di mira (intenzionata). Non possono esserlo, analogamente né il bene morale né la profonda felicità né l’amore personale di una persona individua-

11 M. Scheler, *Ordo Amoris*, cit., p. 351; E. Simonotti (a cura di), *Ordo amoris*, op cit., p. 59. Traduzione lievemente modificata. Il fatto, tra l’altro, che “*Beruf*” significhi anche “professione” aprirebbe inoltre un’ampia riflessione sulle politiche del lavoro e della cosiddetta “formazione”, nella realtà contemporanea, sulla loro effettiva bontà o efficacia, sulla drammatica difficoltà e spesso impossibilità di far coincidere “professione” e “vocazione”, sulla cronica mancanza di “posti” di lavoro (e “posti” nel mondo anche solo sociale); sul ruolo che possono e dovrebbero avere la scuola e la cultura in generale in una questione tanto cruciale e tanto delicata. Sulla nozione di *Beruf* cfr. M. Weber, *Gesammelte politische Schriften*, J. Winkelmann, (a cura di), J. C. B. Mohr, Tübingen 1988⁹; Id., *Politik als Beruf*, Duncker & Humblot, München und Leipzig 1926², online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-59888-1>

le, nei quali si manifesta il valore morale della persona che li porta¹². L'autenticità come qualità personale deve avere quindi, non solo una posizione del tutto peculiare nella vita ed esistenza della persona coinvolta, ma anche un ruolo decisivo nell'orientamento della stessa persona verso determinati valori, e non altri, e nella formazione della sua identità più profonda. L'ordine di priorità dei nostri contenuti valoriali, delle rispettive preferenze e amori può essere corretto o scorretto, proprio perché sussiste, nella prospettiva delineata, un assoluto e obiettivo *ordo amoris*; perché sussistono, cioè, degli obiettivi e assoluti aspetti, degni di essere amati (valori positivi, ad esempio, il bello, l'elegante, valori del sacro e della personalità ecc. nella rispettiva altezza), della realtà - realtà che esperiamo primariamente nel sentire e nei sentimenti di amare e odiare. Rispetto a quei contenuti obiettivi e assoluti i nostri contenuti possono essere commisurati.

Non è necessario e nemmeno opportuno, per l'autonomia e autenticità dell'esistenza morale, far dipendere l'obiettivo e assoluto *ordo amoris* dall'affermazione dell'esistenza di Dio¹³. Necessario, invece, è che quell'ordine sia interpersonalmente accessibile, ed è in questo senso che un'esemplarità efficace e il suo volere, nella sua connotazione morale, devono avere una funzione centrale nella dinamica identità morale-conoscenza e autenticità personali e per il carattere (anche) "normativo, nell'accezione individuale e non impersonale del termine, del concetto di *ordo amoris*"¹⁴.

Sosterremo, schelerianamente, che la scoperta del "vero sé", o "sé ideale", come possiamo anche definire l'identità essenziale, e l'esercizio della propria libertà - presupposti di ogni autentica condotta e comportamento - non escludono, ma anzi esigono la capacità e la possibilità di stabilire significativi contatti interpersonali.

Incontri che salvano

Individuare e descrivere le dinamiche di un incontro possibile e necessario alla propria emancipazione emotiva e al genuino divenire personale, alla correzione, inoltre, di eventuali autoillusioni circa la propria autenticità, costituisce il compito che in generale qui ci proponiamo. Si tratta dell'incontro di un sé con altri, che può addirittura

12 Su questi punti cfr. R. Guccinelli, *Felicità e significato dell'esistenza. Il contributo della fenomenologia all'analisi della 'sindrome della felicità'* di Rümke", cit.; R. Guccinelli, 'La felicità sulle spalle'. *Modi positivi di esperire la propria soggettività*, in "Materiali di Estetica", a cura di A. Z. Formaggio, N. 7.3 (dicembre), 2020, pp. 226-274, online: <https://riviste.unimi.it/index.php/MdE/article/view/14805/13683>

13 Cfr. M. Scheler, *Ordo Amoris*, cit., p. 347-348; E. Simonotti (a cura di), *Ordo amoris*, op. cit., pp. 50-51.

14 Su questo punto cfr. ivi, pp. 347-348; ivi, pp. 50-51.

risultare salvifico. Non dell'incontro di un sé con un altro essere qualsiasi, ma con qualcuno che, stando "al di fuori" del "destino"¹⁵ (*Schicksal*) del primo e della struttura del rispettivo ambiente, possa aiutarlo a modificarli o a prenderne le distanze. È qualcuno che ha il potere di abbattere le false certezze, invitando il sé che ne aveva a crearsi un nuovo spazio qualitativo, non anonimo quindi, in cui poter crescere. L'autenticità, la qualità senza la quale il rispettivo portatore non potrebbe mai venire in chiaro su se stesso, e gli atteggiamenti, di conseguenza, che possono manifestarla non sono in realtà così "puri" come potremmo immaginare. Nel senso, cioè, che sono meno *propri* (*eigen*) di quanto possiamo illuderci siano. È questo il risultato, in generale, che otterremo alla fine della nostra indagine. Con buona pace di Heidegger che ha insistito, lo si ricorda spesso nella letteratura sull'autenticità, sul termine *Eigentlichkeit*¹⁶. Dove l'aggettivo *eigen* enfatizza, appunto, il senso di ciò che è "proprio" o separato, il gesto in fondo di trarsi fuori dal mondo sociale, negativamente connotato dal *Man*, per relazionarsi di nuovo solo a se stessi. Diversamente da Heidegger, Scheler tende invece a impiegare la coppia *echt/unecht* per scandire di volta in volta l'"autentico" (genuino, vero) o l'"inautentico" (artificioso, falso) della vita soprattutto emotiva. Più che sul "puro"/"impuro", l'accento cade qua sull'"originale"/non originale", sulla "firma"/"non firma" dell'atto che si compie, ri-compie o compie-insieme ecc.

Il riconoscimento, come nel nostro caso, dell'intervento di un'alterità nel processo di formazione e di vera e propria scoperta o riscoperta di sé, della fonte più originale della propria individualità ha tra l'altro qualche virtù anche in relazione alla possibile riformulazione, rispetto alla sua versione moderna, del concetto di "autenticità". Esso permette fondamentalmente di liberare, in linea con Romano, l'autenticità da quel fraintendimento di natura romantica che la riduce a una sorta di assoluta, tautologica intimità con se stessa (della persona autentica). Permette insieme di cogliere l'ingenuità di una prospettiva assolutamente costruttivista, incentrata come nota ancora Romano, sulla volontà, sul volersi scegliere del rispettivo portatore in conformità agli impegni assunti. Un modello di autenticità pertanto che di fatto si declina, come quello precedente, in termini individualistici, solipstistici¹⁷.

15 Ivi, p. 353; ivi, p. 63.

16 Su questo punto cfr. ad esempio S. Gallagher, B. Morgan, N. Rokotnitz, *Relational Authenticity*, in *Neuroexistentialism: Meaning, Morals, and Purpose in the Age of Neuroscience*, a cura di G. Caruso, M. Flanagan, Oxford, Oxford UP, 2018, pp. 126-145.

17 Sull'individualismo dei modelli esistenzialisti dell'autenticità cfr. S. Gallagher, B. Morgan, N. Rokotnitz, *Relational Authenticity*, cit.

Rivelarsi a se stessi e agli altri, nell'attimo in cui ci si sente toccati in profondità, attraversati da un'alterità, segnala invece un risveglio alla realtà, dal torpore nel quale si era avvolti, o dalla non verità, su sé e sugli altri, che forse ci si raccontava come una verità. Una simile rinascita merita di essere indagata.

Il bene "in sé" "per me"

Nel segno di una ricerca aperta e sempre in cammino, sottoscriviamo il dialogo promosso da "Dynamis": un dialogo ideale, oltreché con Romano, con Scheler. Al cosmo morale di Scheler abbiamo fatto riferimento, appunto, muovendo da un testo come *Ordo Amoris* (edito postumo per volontà di Maria Scheler) coevo al *Formalismus* (1913-1916), il capolavoro del filosofo tedesco. Romano sembra, tra l'altro, avere a sua volta una certa familiarità con Scheler, come alcune pagine del suo articolo lasciano supporre.

Correlato essenziale della persona, nel nostro caso autentica o che aspira ad esserlo, senza dover per questo prendere di mira la sua autenticità, è il mondo. Il mondo è un macrocosmo qualitativamente connotato, con una precisa fisionomia, che rispecchia, nel suo contenuto, la precisa fisionomia del proprio correlato, della sua individualità. Nel mondo così inteso dove non la persona isolata ha valore morale, ma quella, appartenente a una comunità di persone, che nel sentire e negli atti d'amore in cui si apre completamente al cosmo si esperisce solidale con l'umanità; nel mondo, appunto, così concepito vige il principio della reciproca *solidarietà* tra le persone¹⁸. Questo vincolo lega precisamente gli individui personali in un modo non convenzionale. Esso non ha un carattere contrattuale, ma si fonda, oltreché nell'appartenenza di un individuo a un regno di persone, nell'unitaria ed esclusiva struttura onto-assiologica di ogni persona. La solidarietà si fonda, in particolare, nell'ideale unità di significazione e di valore degli atti della personalità di un individuo umano che, nella personalità, si manifesta nella sua stessa unicità, atti in conformità ai quali si determina una reciprocità, primariamente assiologica, di condotte morali. Una simile struttura, nella quale centrali sono gli atti di amore, permette ai rispettivi portatori di trascendere, grazie all'aiuto altrui, quando non vi siano ostacoli insormontabili, il proprio sé empirico e il proprio destino; di trascenderli almeno per un momento in direzione della propria e dell'altrui destinazione, o salvezza morale.

¹⁸ Su questo punto cfr. ad esempio M. Scheler, *Il Formalismo...* op. cit., p. 15.

Contemporaneamente, riflettendosi il microcosmo nel macrocosmo, come abbiamo visto, essa permette loro di trascenderli verso il mondo. Raccogliersi in se stessi, elevarsi, emergere sui propri stati-sensoriali o sul proprio ambiente (destino, carattere ecc.), ritrovarsi, non significa ripiegarsi su se stessi, ma rendersi disponibili alla scoperta di sé e del mondo. Ogni persona è un *ens transcendens*, dunque costitutivamente libera, diretta verso un'ulteriorità, anche se non lo fosse di fatto, perché in terminologia scheleriana, è innanzitutto un *ens amans*: aperta ad altro/altri¹⁹.

È in questo contesto che intendiamo soffermarci sul nesso eidetico che sussiste tra la destinazione così intesa, nella quale emerge in piena luce l'originalità o novità di ogni esistenza, e la rispettiva condotta morale, improntata all'autenticità. Diventare o sentirsi se stessi, in questa accezione, oppure comportarsi in modo autentico di fronte a se stessi e agli altri sono rispettivamente un processo infinito e un tentativo, non sempre riuscito, di rimanere fedeli a se stessi, non in modo statico, ma dinamico come vuole Scheler, *variando* la persona intera, senza perdere nondimeno il proprio profilo, in ogni atto che compie.²⁰ Il divenire se stessi, con gli altri, non è esente da deviazioni e regressioni e richiede, per essere innescato, un gesto d'amore, l'efficacia, in altre parole, di una esemplarità che, venendo da un altrove, rispetto al nostro ambiente, possa toccarci in profondità, schiuderci le porte del mondo personale e mostrarci la possibile direzione, verso noi stessi e verso gli altri, del nostro cammino. Qui si gioca, è evidente, la partita morale decisiva, quella contro l'individualismo e mero soggettivismo, contro il relativismo, partita che permette a ogni individuo, quando la vince, di guadagnare un bene "in sé" "per lei/lui". Perché la verità che facciamo in noi e di noi stessi, le nostre preferenze e i nostri amori, i nostri valori, non confliggono in determinate condizioni con altre verità individuali o prospettive sul mondo, con determinati valori e principi universali, che governano la vita in comune. Il fatto che quel bene, nel suo contenuto, si rivolga proprio a noi, che punti il "dito", in linguaggio scheleriano, verso di noi, non ne fa qualcosa che solo a noi sembra un bene, qualcosa di meramente soggettivo, proprio perché il bene "per noi" ritaglia un aspetto del bene universale. Esattamente come la mia verità sul mondo è il giudizio che il mondo sia "in

¹⁹ Sulla precedenza dell'*ens amans* sull'*ens cogitans* o *volens* e sulla dipendenza dalla forza dell'amore del massimo grado di apertura al cosmo cfr. M. Scheler, *Ordo Amoris*, op. cit., p. 356; E. Simonotti (a cura di), *Ordo amoris*, op. cit., p. 71.

²⁰ Sulla variazione della persona cfr. R. Guccinelli, *Fenomenologia del vivente. Corpi, ambienti, mondi: una prospettiva scheleriana*, Aracne Editrice, Roma 2016, pp. 221-260.

sé” così e così, giudizio che nel mondo, di cui ritaglia un aspetto della verità universale, trova conferma in un contenuto²¹. La verità di quel giudizio deve farsi, come vuole Romano, nella nostra vita.

Riflettere insieme sull'ideale dell'autenticità

Nel suo contributo sull'ideale dell'autenticità, Romano muove appunto dalla questione del rapporto, non del tutto pacifico, tra universale e particolare. Una questione che, a partire dalla modernità e sotto svariate forme, sembra riproporsi nella storia della filosofia a chiunque affronti il problema dell'“essere se stessi, [del]l'essere tutt'uno con se stessi, o [del] rappresentare veramente se stessi”²². Come possono convivere i principi universali, che regolano il vivere comune, ad esempio quelli etici, con le nostre preferenze e addirittura idiosincrasie, con i nostri sentimenti o le nostre convinzioni? Con quanto riteniamo di poterci attribuire come “nostro” ricavandone almeno la sensazione, attribuendocelo, di viverci come *noi stessi*?

Romano individua nell'ideale tipicamente moderno dell'autenticità il sostituto dell'antico ideale della saggezza. Un passaggio questo, come osserva il filosofo francese, non privo di contraddizioni. L'ideale della saggezza, seguendo la sua riflessione, era caratterizzato infatti dall'universalità. Si rivolgeva quindi entro certi limiti a ogni essere umano, in quanto parte di un ordine cosmico, invitandolo non solo ad aderirvi, ma a universalizzare il proprio sé, a spogliarsi, cioè, di ogni particolarità contingente. L'ideale moderno dell'autenticità si caratterizza, invece, per la singolarità. Si rivolge a ogni essere umano, inteso appunto nella sua particolarità, valorizzandone, in piena coerenza con ciò che propone, le peculiari inclinazioni e i gusti. Esso lo invita a crearsi come un'opera d'arte, nella versione ad esempio foucaultiana, sul piano filosofico, o a sviluppare pienamente se stesso, a massimizzare, per meglio dire, le proprie potenzialità, a perseguire in sostanza i propri obiettivi, come nelle versioni manualistiche del *coaching*, sul piano pop-manageriale. Lo slittamento da un ideale all'altro e la differenza, soprattutto, di quello del mondo moderno rispetto all'antica saggezza, di cui il primo suo malgrado fa le veci, vengono colte perfettamente secondo Romano da Oscar Wilde quando ricorda, distinguendola dalla massima adottata dalle nostre società, l'antica esortazione: “Conosci te stesso” (*Know thyself*) era scritto sul portale del mondo antico. Su quello del mondo nuovo

dovremo scrivere ‘Sii te stesso’ (*Be thyself*)”²³.

Sembra poter offrire almeno una parziale soluzione al conflitto universale/singolare e riconciliare quanto appare inconciliabile, come l'ideale della saggezza e quello dell'autenticità, la riformulazione in chiave fenomenologica, dunque relazionale,²⁴ dell'antico problema del conoscere se stessi: della conoscenza di sé, che avviene nella conoscenza del mondo, nel suo diretto rinvio a un'identità dinamico-morale, che diviene costantemente altrimenti, con le proprie esperienze, e si rivela nei casi felici a se stessa e ad altri, con i quali condivide il “principio di reciproca *solidarietà nella responsabilità* per le colpe e i meriti del soggetto morale”²⁵.

La conoscenza di sé costituisce il presupposto, nel caso specifico, di una corretta formazione e crescita della propria identità, di una “correzione” eventuale che passa, non dalla costrizione e nemmeno da un dover-essere impersonale, ma dall'amore per il mondo e per altri, di chi ha incontrato la realtà nelle resistenze che opponeva al suo volere, e dal prendersi cura, da parte della stessa esemplarità personale, di ciò che conta davvero per l'altro, per favorirne di conseguenza la piena fioritura e l'autenticità. Dove l'autenticità si presenta nella forma di un'originalità che, della persona individuale, costituisce la *fonte più centrale*.²⁶

Nuclei tematici assiologicamente rilevanti

A proposito di spunti e nuclei tematici che l'articolo di Romano offre, ci limitiamo a ricordarne un paio che ci invitano, come in parte abbiamo visto, a proseguire in qualche modo la riflessione dell'Autore. A noi sembrano particolarmente promettenti dal punto di vista *assiologico*; dal punto di vista di quanto, nel quadro abbozzato, ci sta a cuore, ovvero, ci appare “*degno*” (*axios*) di essere ulteriormente esplorato. In essi riconosciamo l'esordio delle considerazioni, assolutamente non esaustive e molto libere, che abbiamo maturato sull'autenticità.

(a) Il problema cruciale – soprattutto ai tempi della pandemia e di “patologie della cultura” come il risentimento

23 C. Romano, *Autenticità. Un abbozzo di definizione*, *infra*, p. 2.

24 Che la fenomenologia abbia una connotazione relazionale risulta evidente non solo in riferimento ai classici di fenomenologia, ma anche a pensatori contemporanei come, ad esempio, Bernhard Waldenfels.

25 M. Scheler, *Ordo Amoris*, cit., p. 352; E. Simonotti (a cura di), *Ordo amoris*, cit., pp. 60-61.

26 Tesi come queste trovano ampia conferma, ad esempio, nel lavoro della pensatrice ginevrina Jeanne Hersch oltreché in quello di Scheler, ai quali abbiamo dedicato numerosi volumi e articoli.

21 Cfr. *infra*, nota 42.

22 S. Varga, C. Guignon, “Authenticity”, op. cit.

e il narcisismo²⁷ – del rapporto precisamente tra *principi universali e preferenze individuali*, cui autorevoli fenomenologi del presente e del passato hanno dedicato importanti lavori. O quello del conflitto, nella versione metafisico-epistemologica della stessa questione, tra verità universale e verità individuali, la cui soluzione, anche solo parziale, è del tutto auspicabile se il “fare la verità nella propria vita”²⁸ intende realizzarsi, correttamente, nel rispetto delle altrui verità. Dove le verità in gioco, vorremmo dire, non possono esaurirsi nella loro mera soggettività, altrimenti il conflitto rischia di protrarsi all’infinito o di trovare solo determinate soluzioni contingenti, del tutto arbitrarie, perché non hanno alcun aggancio nella realtà.

(b) Il problema, cui Romano accenna, del possibile rapporto tra *conoscenza di sé e autenticità*, che rinvia, nella nostra prospettiva fenomenologica, a un tema di grande attualità e massima importanza per la filosofia della *Bildung*, quello dei modelli o *esemplarità*²⁹.

Riguardo all’ultimo punto occorre sottolineare un aspetto centrale nella chiarificazione che veniamo offrendo della dinamica sé-altro. Se la conoscenza di sé/di altri ha una precisa funzione nell’esercizio della propria libertà, come pensiamo, esercizio nel quale impariamo ad affrancarci almeno parzialmente dal nostro ambiente e dal nostro “destino” (*Schicksal*), che non è appunto la nostra “destinazione” (*Bestimmung*); se quel tipo di conoscenza, socratica, ha una precisa funzione, inoltre, nel compimento di atti in cui si manifesta la fedeltà a se stessi, non è escluso che altri possano guadagnare di noi stessi, del nostro “vero sé”, una comprensione ancora più profonda di quella che potremmo avere noi di noi stessi. Proprio per questo le esemplarità personali, in grado di dare il buon esempio nella loro accezione positiva, e non in quella negativa di contro-modelli, possono svolgere un compito fondamentale nel processo di formazione e di crescita di un individuo che ha la fortuna, nel corso della propria esistenza, di incontrarle. Avendo una chiara

27 Su questo punto cfr. M. Scheler, *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen*, in M. Scheler, *Vom Umsturz der Werte-Abhandlung und Aufsätze* (1912), GW III., a cura di Maria Scheler, Francke Verlag, Bern und München, 1972⁵ pp. 33-147; ora in GW, Bd. III (2007⁶). Cfr. anche C. Lasch, *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*, Norton, New York 1979.

28 C. Romano, *Autenticità...*, cit., *infra*, p. 5.

29 Sui modelli cfr. ad esempio G. Cusinato, *Sull’esemplarità aurorale*, in M. Scheler, *Modelli e capi. Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia* (1933), a cura di E. Caminada, con un saggio introduttivo di G. Cusinato, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 7-28.

comprensione della loro costituzione emotivo-valoriale, penetrandone lo strato di valori e di vissuti più profondi in una sorta d’*intelletto d’amore*, esse sono in grado di orientare il rispettivo portatore verso se stesso.

Ai modelli, del resto, si richiama per certi versi anche Romano. Sia pure in ambito letterario, egli coglie nell’ipocrisia apparentemente priva di ambiguità di Julian Sorel, il protagonista del noto romanzo di Stendahl, *Le Rouge et le Noir*, una reazione a una carenza di amore. È l’amore infatti, e lo sarebbe anche nell’ottica scheleriana che privilegiamo, il sentimento che in maniera significativa attrae Sorel, avvicinandolo al modello esemplificato da M.me de Rênal, modello che, in punto di morte, paradossalmente, lo riconduce a se stesso. Strappandolo, insieme, all’“amor proprio”³⁰ – un concetto per noi centrale e assai scheleriano opposto all’autentico “amore di sé”³¹ – quell’amore cieco che offuscandone lo sguardo, potremmo dire gli “occhi del cuore”³² in linguaggio scheleriano, lo aveva tratto in inganno fino a quel momento, facendolo deviare rispetto a se stesso e al suo vero amore.

Un approccio valoriale all’autenticità

Simili spunti e nuclei tematici meritano dunque di essere accolti e sviluppati anche in ambienti teorici meno frequentati nel dibattito filosofico contemporaneo sull’autenticità, ma non del tutto estranei, crediamo, a Romano. Sembrano rivelarlo certi passaggi del suo articolo che rimane, per altri versi, rispetto a un approccio propriamente scheleriano, più focalizzato sul sociale che sul personale, più sensibile alla dimensione soggettiva (convinzione, gusti, inclinazioni ecc.) dell’autenticità che non a quella oggettiva (valori, ben distinti da principi più o meno universali). Con “ambienti teorici meno frequentati nel dibattito filosofico contemporaneo” sul *topic* in questione mi riferisco infatti al cosmo morale e alla teoria dei valori di Scheler principalmente esposta nell’*opus magnum* del pensatore tedesco, vale a dire, ne *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*. L’approccio al fenomeno dell’autenticità che abbiamo adottato nel presente studio è in effetti di tipo assiologico e attinge in larga misura al ricco repertorio concettuale di Scheler.

Il modello di autenticità che proponiamo non è quindi

30 C. Romano, *Autenticità...*, op. cit., *infra*, p. 11.

31 Sull’opposizione di *Eigenliebe/ echte Selbstliebe* cfr. M. Scheler, *Ordo Amoris*, op. cit., p. 376; E. Simonotti (a cura di), *Ordo Amoris*, op. cit., p. 64.

32 M. Scheler *Metaphysik und Kunst* (1923), in M. Scheler, *Schriften aus dem Nachlaß* Bd. II. - *Erkenntnislehre und Metaphysik*, GW XI., a cura di M. Frings, 1979, p. 40.

né un modello formale, privo di contenuto, né un modello cosiddetto quantitativo, inteso cioè nei termini di una qualche “interiorizzazione” di più valori, esclusivamente “collettivi”³³, per cui il potenziale non estrinseco di autenticità, che si tratterebbe di realizzare, si risolverebbe in un’autorealizzazione di qualcosa di genericamente umano.

Proponiamo al contrario un modello valoriale di autenticità, ossia, conforme (nella condotta) a una struttura di *qualità* di valore (il proprio *ordo amoris*); individualmente connotato. Esso non consiste tuttavia in una mera interiorizzazione di valori di un certo tipo, ma in una peculiare incarnazione di quei valori – nel senso che l’autenticità trova (o non trova) indirettamente (in valori diversi da quelli del tipo che al momento esemplifica, ma dello stesso tipo di quelli amati e preferiti dal rispettivo portatore) verifica intuitiva in un contenuto materiale a priori costituito, appunto, dalle qualità di valore dello stesso tipo di quelle preferite e amate. Nella realizzazione di simili qualità, quelle che più “le/gli assomigliano, per così dire, l’individuo trascende abbiamo detto il proprio ambiente e il proprio destino (dati anagrafici, tradizioni, caratteri, qualità del *milieu*, “destini erotici”³⁴ ecc.). Orientandosi verso il mondo e verso la propria destinazione individuale, la persona compie un atto di libertà. Si tratta di qualità di valore personali, in questo caso, sperendosi l’individuo coinvolto a livello personale.

Ad altri livelli della propria vita potrebbe trattarsi di qualità di valore vitali, oppure tipiche dell’individuo sociale, a livello, rispettivamente ecologico e sociale. È un modello pertanto stratificato di autenticità, di cui ci siamo limitati a esaminare lo strato personale al fine di cogliere, nella dinamica sé-altro, il nesso eidetico che sussiste tra il *fenomeno dell’autenticità* e quello della *destinazione individuale*. La nostra condotta sarà autentica ogni volta che realizzeremo, in un atto libero (campo di azione tra destino e destinazione), valori dello stesso tipo di quelli che amiamo e preferiamo o dello stesso tipo di quelli che ha amato la persona che ci ha dato il “*buon esempio*”³⁵ e, così facendo ci avvicineremo alla nostra destinazione individuale, assomiglieremo sempre di più alla nostra

immagine ideale (della destinazione), che forse nemmeno immaginavamo potesse esistere.

L’autenticità, come qualità propriamente personale, noi non possiamo prenderla di mira nel volere, come abbiamo detto, ma essa nutre in silenzio la nostra identità, come una delle fonti più profonde della nostra vita ed

esistenza, e come la più centrale di esse: come la qualità senza la quale non potremmo mai essere fedeli a noi stessi, ovvero capaci di trascendere il nostro destino e il nostro sé empirico verso il nostro *sé ideale*. In questo modo, indirettamente, essa contribuisce nelle nostre esperienze più personali, vale a dire, più originali, non soltanto al processo di formazione di noi stessi, ma anche al processo di *ri-creazione* di noi stessi rispetto al sé immerso in un ambiente quotidiano, ordinario, e in una tradizione; rispetto a un sé spesso preda di contagi psichici. E chi saprà riconoscerla, quell’originalità, in un atto d’amore, potrà risvegliare la nostra esistenza alla sua vocazione:

È in primo luogo quella “*comprensione*” dell’originalità più profonda (*zentralsten Springquells*) della persona, che acquistiamo mediante l’amore per lei, a permetterci di vedere la sua ideale essenza di *valore individuale*.³⁶

Che il nostro modello di autenticità sia inoltre un modello relazionale non dovrebbe ormai suscitare stupore. L’autenticità o originalità esige, ai fini del suo corretto manifestarsi e anche solo per essere messa in moto, prima ancora che possa afferrarla il rispettivo portatore, una relazione non convenzionale con altri che Scheler definisce relazione del “*seguace rispetto al modello*, o del seguito”³⁷: “l’*unica* relazione nella quale i valori morali positivi dell’ordine personale di A possono determinare *direttamente* quel processo originario in cui si formano analoghi valori personali in B”³⁸. Essi possono esercitare un’influenza decisiva sull’esistenza morale di B, avere un ruolo determinante nella promozione in B di valori nuovi e superiori, rispetto a quelli che fino a quel momento B di fatto portava.

Si tratta di una relazione assolutamente originale: “*unica*” (*einzig*), sia nel senso numerico del termine (una), secondo il quale non vi sono relazioni diverse da questa che possano innescare lo stesso processo, - un processo [*Ursprung*] in cui qualcosa inizia, nasce -, sia nel senso dell’“unicità” o “singolarità” che la caratterizza, consi-

33 S. Varga, *The Paradox of Authenticity*, in “Telos”, n. 156, 2011, pp. 113-130.

34 M. Scheler, *Ordo Amoris*, cit., p. 376; E. Simonotti (a cura di), *Ordo Amoris*, op. cit., p. 118.

35 M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Werthetik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus* (1927³), GW II., Studienausgabe, 8. Aufl., Nach der 7. durchges. u. verb. Aufl. 2000, a cura di M. Frings, Bouvier Verlag, Bonn 2009⁸, p. 560; R. Guccinelli (a cura di), *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori* (1927³), Bompiani, Milano, 2013, p. 1101.

36 Ivi, p. 480; ivi, p. 941. L’“originalità più profonda” è, alla lettera, la “fonte più centrale” (*zentralsten Springquells*): un geyser o fontana a getto, a zampillo.

37 Ivi, p. 560; ivi, p. 1101.

38 *Ibid.*

stendo tra l'altro in una relazione tra due *individualità* personali. Una delle due individualità, in particolare, viene colta nel suo stesso formarsi o ri-formarsi sul piano personale-morale, conformemente al tipo di valori (positivi e morali) di cui è portatrice l'esemplarità efficace. "Efficace" perché esercita un'attrazione, fa qualcosa nel seguace: suscita in lui amore per il proprio contenuto originario *a priori*. Lo suscita perché il suo stesso sguardo, capace di penetrare in profondità nella sua vita personale, ne scopre, ad esempio, anticipandola agli occhi stessi del seguace, la bontà. In questo caso la personalità del modello è portatrice del "buono".

Un ulteriore aspetto del singolare processo messo in moto dall'esemplarità personale merita di essere portato all'attenzione. Si tratta di una trasformazione ontologica, volta ad orientare diversamente lo stesso *divenire* morale del seguace: l'esemplarità non agisce su un essere statico o sostanziale, ma su un centro dinamico d'atti. La trasformazione pertanto non riguarda né il fare né il volere della persona che rimane autonoma, sia nel discernimento sia nel volere. Il suo volere, in altre parole, non si riduce a un volere *coatto* come potrebbe accadere invece, nel contagio del volere. La "trasformazione primaria (*die primäre Umbildung*) [...] riguarda [...] l'essere della persona stessa che segue il modello: l'essere in quanto radice d'ogni attorialità [*Aktbetätigung*]"³⁹. Non viene modificato un semplice atto, ma la radice ontologica di ogni possibile attività d'atto: l'attorialità, ossia, il potere di significazione di una persona, l'unità di senso in cui essa consiste, e la sua stessa capacità d'interpretare (impersonare) il suo fare e decidere.

Il nostro modello di autenticità si rivela infine non indifferente, nel suo portatore, a determinati valori universali, riconosce anzi in essi quel "minimo di valori, senza il riconoscimento e la realizzazione dei quali la persona non può comunque raggiungere la propria salvezza (*Heil*)"⁴⁰. Non sono, tuttavia, i valori universali a permettere "concretamente", una volta realizzati, di raggiungerla, ma i valori morali. Valori universali come l'obbedienza alle norme dovrebbero essere curati da tutte le persone individuali, assieme ai valori individuali - altrettanto obiettivi di quelli universali in condizioni normali -, se esseri del genere volessero che la verità sul mondo metafisico, per ognuno di loro contenutisticamente diversa, fosse una verità davvero personale, come il bene è un bene personale, e perciò "in sé", oltreché "per loro." L'individualità dei mondi correlati alle individualità, questo prospettivismo assiologico, che non comporta affatto mero relativismo o

mero soggettivismo, avvicina il *Formalismus*, nella sua portata metafisica, alla *Monadologia* di Leibniz.

Affrontare la questione relativa al conflitto dei valori universali con quelli individuali, per formularla in termini più scheleriani, implica inevitabilmente un riferimento a una verità metafisica *quasi-leibniziana*⁴¹. Se comprendiamo l'intreccio di etica e metafisica nel pensiero di Scheler e il rapporto non casuale, di conseguenza, tra le questioni che avevamo posto (rapporto tra *principi universali e preferenze individuali* e rapporto tra *conoscenza di sé, autenticità* e destinazione), allora possiamo dire di avere guadagnato anche un'idea meno vaga del cosmo scheleriano.

La verità metafisica è una verità personale.

La verità metafisica, o meglio, "la" verità stessa, *deve* avere quindi un contenuto originario *a priori* diverso per ogni persona (nei limiti della struttura *a priori* del mondo), perché il contenuto originario *a priori* dell'essere del mondo, appunto, è diverso da persona a persona. Che la verità sul mondo, dunque, e sul mondo assoluto, in un certo senso sia una "verità personale" (così come il bene assoluto è un "bene personale" [...], non dipende da una presunta "relatività", "soggettività" o "umanità" dell'idea di verità, ma dalla relazione d'essenza che sussiste tra la persona e il mondo: il fatto che sia così e non altrimenti, si fonda nell'essenza dell'essere, *non* in quella della "verità"⁴².

Tra persona e mondo sussiste infatti una relazione d'essenza secondo la quale, l'abbiamo visto, a ogni persona individuale corrisponde un mondo altrettanto individuale. Se la persona è irriducibile a una parte di mondo, allora è tutta intera nel mondo in cui si esperisce, come intero è il mondo. "Intero", nel senso fenomenologico di "concreto". Ogni oggetto che costituisca una parte del mondo diventa a sua volta concreto, risultando riconoscibile come un oggetto di *quel* mondo – anche se l'oggetto può essere considerato in astratto, qualora si prescindano appunto dall'intero. Analogamente ogni atto appartiene come parte a una persona che ne fa un concreto: lo individua. Anche il mondo è concreto solo viene individuato da una persona; solo se è il mondo di quella persona, e

41 Cfr. in quest'ottica il mondo di Scheler con la "città" di Leibniz: "E così come una medesima città, se guardata da punti di vista differenti, appare sempre diversa ed è come moltiplicata *prospettivamente*, allo stesso modo per via della moltitudine infinita delle sostanze semplici, ci sono come altrettanti universi differenti, i quali tuttavia sono soltanto le prospettive di un unico universo secondo il differente *punto di vista* di ciascuna monade." (G. W. Leibniz, *I principi della filosofia o la Monadologia*, in G. W. Leibniz, *Monadologia*, a cura di S. Cariati, Bompiani, Milano, p. 2004², p. 85.)

42 M. Scheler, *Der Formalismus...*, op. cit., p. 394; R. Guccinelli (a cura di), *Il formalismo...*, op. cit., p. 769.

39 Ivi, p. 561; ivi, p. 1103.

40 Ivi, p. 484; ivi, p. 949.

non di un'altra.

È proprio muovendo dalla correlazione di mondo e persona che Scheler trae la conseguenza, secondo la quale la verità deve avere un contenuto originario a priori diverso per ogni persona. Questo spiega come una verità sul mondo assoluto o un bene assoluto possano essere contemporaneamente personali, senza scadere nel soggettivo. Questa tesi, certo estrema, ha il vantaggio di offrire una risposta alla domanda relativa al presunto conflitto singolare/universale. La stessa relazione d'essenza mondo-persona giustifica inoltre, se pensiamo alla seconda questione, il rapporto tra *conoscenza di sé, autenticità e destinazione*. Il bene diretto a quella persona e soltanto a quella persona, come la verità sul mondo assoluto, può essere solo scoperto o conosciuto, oppure rimanere completamente sconosciuto alla persona cui è indirizzato. Solo l'amore, diretto alla persona intera, e non a una parte di essa, può afferrare l'originalità e illuminare per questa via, anche a lei stessa, la sua ideale essenza di valore individuale e la sua destinazione. Può schiudere una via verso una libertà, un campo di azione in cui possa esercitarla (dal destino alla destinazione, dall'ambiente al mondo), perché possa avvicinarsi sempre di più a quell'immagine ideale di sé che le permetterebbe di vedersi, non solo “come” attraverso gli occhi di Dio⁴³, ma anche di amarsi “solamente per quello che” sarebbe “di fronte ad un occhio “che tutto vede”⁴⁴, e sentirsi parte dell'intero universo.

Non è un caso che proprio in queste pagine Scheler riconduca esplicitamente la materia alla sua origine: alla voce dell'eterna *saggezza*, che guida senza costringere, ma la cui voce “risuona [...] tanto più fortemente quanto più agiamo in modo ad essa *contrario*”⁴⁵.

Personalità e identico esser-persona

In questa nuova cornice abbiamo descritto afferrandone il senso morale, quella relazione con l'esemplarità efficace nella quale avviene, quando avviene, il processo di trasformazione del proprio sé, da proprio (sé) ad altro (sé), in virtù della presenza altrui. Scoprirsi altro però significa in questo caso scoprirsi al tempo stesso come una personalità (*Personalität*), come un'irriducibile individualità, che si distingue, in quanto tale, dall'“l'identico esser-persona (*identische Personhaftigkeit*) di tutti gli individui appartenenti a una comunità”⁴⁶.

43 M. Scheler, *Ordo Amoris*, op. cit., p. 351; E. Simonotti (a cura di), *Ordo amoris*, op. cit., p. 65. Traduzione lievemente modificata.

44 Iv, p. 351; ivi, p. 65.

45 Iv, p. 354; ivi, p. 66.

46 Ivi, p. 489; ivi, p. 959.

L'autonomia, senza la quale una persona non potrebbe assumere alcuna rilevanza morale, ovvero non potrebbe portare dei predicati morali; la stessa autonomia, che pure permette di discernere il bene e il male e di volere quanto si presenta, in condizioni normali, come buono o malvagio, non può essere affatto sopravvalutata per Scheler. La persona autonoma, per meglio dire, non è la persona davvero felice, che non punta direttamente né alla propria felicità, né al bene, persona nella quale Scheler riconosce, muovendo dalla sua stessa esistenza emotiva e non, appunto, volitiva, un individuo buono. Il portatore in generale dell'autonomia pertanto non si identifica pertanto con *questa* persona buona (o malvagia) *individuale*, con questa, e non con un'altra. Come la responsabilità in generale, l'autonomia trova infatti il proprio fondamento - la propria fondatezza o ragione - nell'identico esser-persona, precisamente, di tutti gli individui appartenenti a una comunità. Non quindi nella individualità della persona o personalità. È una differenza fondamentale, quella tra persona autonoma e persona buona (o malvagia), tra autonomia e persona. Altrettanto lo è la differenza, in parte analoga, tra persona e carattere, dove il carattere (associato all'ambiente e al destino), diversamente dalla persona, non costituisce l'intero (*das Ganze*), ma una parte di esso, esattamente come l'ambiente non è il mondo, ma una parte di esso. In breve, la persona individuale, originale o autentica, quale *intero* o concreto centro d'atti (soggetto d'atti), non può mai essere oggettualizzata, non può essere esaminata come un momento di se stessa considerato in astratto, separatamente appunto da se stessa, dalla persona. In virtù della differenza tra autonomia e persona buona (o malvagia), autonomia e individualità personale è sempre possibile e opportuno distinguere il moralmente buono (o malvagio), quindi la responsabilità morale di una persona che compie atti, dallo psichicamente normale (o patologico), dunque dalle eventuali malattie dell'anima, intesa come sostanza.⁴⁷ Per lo stesso motivo, la salvezza individuale di una persona, la sua destinazione, si distingue dalla salute dell'anima così intesa.⁴⁸ In ambito giuridico, per fare ancora un esempio scheleriano, è la capacità di intendere e di volere a presupporre la responsabilità morale, non viceversa.

L'individualità personale o identità essenziale, in tutta

47 Su questa distinzione cfr. R. Guccinelli, *'Divenire altrimenti'. Persone, caratteri e variazioni morali*, in R. Guccinelli, *Fenomenologia del vivente. Corpi, ambienti, mondi: una prospettiva scheleriana*, op. cit., 2016, pp. 221-260.

48 Su questi punto cfr. ad esempio *Ibid.* Cfr. anche R. Guccinelli, *Felicità e significato dell'esistenza. Il contributo della fenomenologia all'analisi della 'sindrome della felicità' di Rümke*, op. cit.

la sua originalità, è il modo in cui le persone possono contribuire, sotto forma di “destinazione” alla propria salvezza e a quella altrui, partecipare alla scoperta del mondo con altri, rispondendo alla propria chiamata.

Conclusione

Abbiamo visto che la scoperta o conoscenza del “vero sé”, o “sé ideale”, e l’esercizio della propria libertà – presupposti di ogni autentico comportamento e condotta – esigono la capacità e la possibilità di stabilire significativi contatti interpersonali. Non esiste sé, e nemmeno originalità, senza alterità.

L’identità (sempre in *divenire*) consiste, *a parte objecti*, nel peculiare mondo di una persona, nella sua stessa struttura assiologica o, *a parte subjecti*, nell’ordine dei suoi amori e delle sue preferenze, del suo odio, ecc.

Tra identità (individuale) e libertà (individuale), ho argomentato altrove⁴⁹, esiste una “relazione di reciprocità”, secondo la quale l’identità reale esiste solo entro determinati margini di libertà, e la libertà reale esiste solo entro determinati margini di identità, dunque l’una non esiste senza l’altra. In ogni autentico momento di libertà, quando si realizza ciò che davvero si ama, un’identità *individuale* si illumina. Possiamo quindi definire la libertà che, indica qui la capacità di trascendere il proprio destino in direzione della destinazione, nei seguenti termini: la libertà *individuale* consiste nella possibilità di compiere valori del tipo di quelli che preferiamo e, soprattutto, amiamo, valori del tipo di quelli che costituiscono il nostro proprio ordine di priorità assiologiche e, in quanto persone, di priorità morali.

Quanto all’autenticità, possiamo intenderla in una duplice accezione:

(i) come una *qualità* essenziale dell’identità, la sua stessa originalità, che non può essere, tuttavia realizzata direttamente. Essa nutre l’individualità personale, della quale costituisce la fonte più centrale, contribuendo in parte al suo stesso processo di (ri)formazione o ri-creazione.

(ii) come un comportamento e, in un’accezione propriamente morale, come una *condotta* che decliniamo in termini *relazionali* e di *corresponsabilità*: siamo autentici,

quando, di fronte a noi stessi e agli altri, con noi stessi e con gli altri, in un ambiente e un mondo condivisi, esperiamo la nostra vita e la nostra esistenza conformemente al tipo di valori e beni che preferiamo e amiamo, nella *fedeltà*, cioè, a noi stessi, e nell’*apertura*, verso il mondo e verso gli altri (che diventa massima apertura nell’amore verso il mondo e verso gli altri). Esistono dei gradi di autenticità, per questo l’autenticità non si esaurisce nell’integrità, così come esistono dei gradi di libertà (primari o ecologici e secondari).

Nel suo stesso statuto ontologico, la persona è essenzialmente correlata alla (cor)responsabilità. Essa contribuisce quindi, o dovrebbe contribuire, alla “salvezza morale della *totalità degli ambiti personali* (principio della solidarietà)”⁵⁰.

BIBLIOGRAFIA

Cusinato, G., *Sull’esemplarità aurorale*, in M. Scheler, *Modelli e capi. Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia* (1933), a cura di E. Caminada, con un Saggio introduttivo di G. Cusinato, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 7-28.

Delogu, A. *Questioni di senso. Tra fenomenologia e letteratura*, Donzelli Editore, Roma 2017.

De Monticelli, R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini e Associati, Milano, 1998.

Gallagher, S., Morgan, B., Rokitnitz, N., *Relational Authenticity*, in *Neuroexistentialism: Meaning, Morals, and Purpose in the Age of Neuroscience*, a cura di G. Caruso, M. Flanagan, Oxford, Oxford UP, 2018, pp. 126-145.

Guccinelli, R., *Dal destino alla destinazione. L’etica vocazionale di Max Scheler*, in M. Scheler, *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, a cura di R. Guccinelli, Presentazione di R. De Monticelli, Milano, Bompiani, 2013, pp. XVII-XCVIII.

Guccinelli, R., *Desiderio e Realtà. Note sulla potenza e l’impotenza del volere secondo Scheler*, in *Thaumazein. Rivista di Filosofia*, 2, *Etica e Passioni*, 2014, pp. 343-379. <https://rivista.thaumazein.it/index.php/thaum/article/view/29>

49 Sulla “relazione di reciprocità” tra libertà individuale e identità individuale cfr. R. Guccinelli, “‘The World as ‘Representation’. Scheler’s Philosophy of Psychopathology”, in S. Gottlöber (a cura di), *Max Scheler: His Thought and Influence*, Springer Nature Switzerland AG, Cham. In pubblicazione nel corso del 2022.

50 M. Scheler, *Der Formalismus...*, op. cit., p.15; R. Guccinelli (a cura di), *Il formalismo...*, op. cit., p. 15.

- Guccinelli, R., *'Divenire altrimenti'. Persone, caratteri e variazioni morali*, in R. Guccinelli, *Fenomenologia del vivente. Corpi, ambienti, mondi: una prospettiva scheleriana*, cit., 2016, pp. 221-260.
- Guccinelli, R., *Fenomenologia del vivente. Corpi, ambienti, mondi: una prospettiva scheleriana*, Aracne Editrice, Roma 2016.
- Guccinelli, R., *On the Ecological Self. Possibilities and Failures of Self-Knowledge and Knowledge of Others*, in L. Aguiar de Sousa, A. Falcato (a cura di), *Phenomenological Approaches to Intersubjectivity and Values*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2019, pp. 84-98.
- Guccinelli, R., *Felicità e significato dell'esistenza. Il contributo della fenomenologia all'analisi della «sindrome della felicità» di Rümke*, in: *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia* [in linea], anno 21 (2020), pp. 1-41 [pubblicato: 31/07/2020], disponibile su World Wide Web: <<https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/roberta-guccinelli-02>>, ISSN 1128-5478
- Guccinelli, R., *"La felicità sulle spalle". Modi positivi di esperire la propria soggettività*, in *Materiali di Estetica*, a cura di A. Z. Formaggio, N. 7.3 (dicembre), 2020, pp. 226-274. <https://riviste.unimi.it/index.php/MdE/article/view/14805/13683>
- Guccinelli, R., *"The World as 'Representation'. Scheler's Philosophy of Psychopathology"*, in S. Gottlöber (a cura di), *Max Scheler: His Thought and Influence*, Springer Nature Switzerland AG, Cham. In pubblicazione nel corso del 2022.
- Lasch, C., *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*, Norton, New York 1979.
- Leibniz, G. W., *I principi della filosofia o la Monadologia*, in G. W. Leibniz, *Monadologia*, a cura di S. Cariati, Bompiani, Milano, p. 2004², pp. 59-99; 107-137.
- Scheler, M., *Metaphysik und Kunst* (1923), in M. Scheler, *Schriften aus dem Nachlaß* Bd. II. - *Erkenntnislehre und Metaphysik*, GW XI., a cura di M. Frings, 1979, pp. 28-45.
- Scheler, M., *Das Ressentiment im Aufbau der Moralen*, in M. Scheler, *Vom Umsturz der Werte-Abhandlung und Aufsätze* (1912), GW III., a cura di Maria Scheler, Francke Verlag, Bern und München, 1972⁵, pp. 33-147; ora in GW, Bd. III (2007⁶).
- Scheler, M., *Ordo Amoris* (1914/1916), in M. Scheler, *Gesammelte Werke* Bd. X: *Schriften aus dem Nachlass* Bd. I. – *Zur Ethik und Erkenntnislehre*, a cura di M. Frings, Bouvier Verlag Bonn 1986, pp. 347-376.
- Scheler, M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus* [1927³], in M. Scheler, *Gesammelte Werke* Bd. II., Studienausgabe, 8. Aufl., Nach der 7. durchges. u. verb. Aufl. 2000, a cura di M. Frings, Bouvier Verlag, Bonn 2009⁸.
- Scheler, M., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*. Saggio introduttivo, Traduzione, Note e Apparati di R. Guccinelli, Presentazione di R. De Monticelli, Bompiani, Milano 2013.
- Varga, S. *The Paradox of Authenticity*, in *Telos*, n. 156, 2011, pp. 113-130.
- Varga, S. and C. Guignon, "Authenticity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2020 Edition), Zalta Edward N. (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/authenticity/>.
- Weber, M., *Politik als Beruf*, Duncker & Humblot, München und Leipzig 1926². <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-59888-1>
- Weber, M., *Gesammelte politische Schriften*, J. Winkelmann (a cura di), J. C. B. Mohr, Tübingen 1988⁹.



Promuovere le soft skills con i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento)

Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici mediante l'auto-organizzazione degli studenti

Citation: M. F. Marcarini, *Promuovere le soft skills con i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento). Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici mediante l'auto-organizzazione degli studenti*

Copyright: © 2022 Marcarini. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

MARIAGRAZIA FRANCESCA MARCARINI
Pedagogista, Comune di Milano

Abstract:

The research investigates the learning environments re-designed by students (aged 14-19) at the Giulio Verne Professional Institute in Rome. The aim was to experiment and identify positive aspects and critical issues to develop a students' self-organised design model to re-design schools' environments, referring in part to experiments by Sugata Mitra regarding the "Self-Organised Mediation Environments (SOME)"¹. The experiment has been done to motivate students in new way of carrying out Work-related Learning. The action-research method with the ideographic purpose has been used: a critical approach induces the participants to reach the objectives through hermeneutic and reflexive modalities. After the Reform of Professional Institutes in Italy, the learning personalisation, and the self-awareness of the students as protagonists of their own learning path have become relevant and this model encourages the autonomous students' learning. The teacher as a mediator must review his role by promoting the active and autonomous students' learning, as well as helping the student to seek authenticity in the behaviors shared with other subjects, adults or schoolmates, in order to lead the student to "construction of meanings" in his life² and of his commitment to action, even scholastic, and to knowledge constructed and re-elaborated in a personal way.

Keywords: collaborative design, authenticity, cooperative learning, personalization; work-related learning; SOME; lab activity; sensory didactics.

1 S., Mitra, & R. Dangwal, (2010). Limits to self-organising system of learning. The Kalikuppan experiments. *British Journal of Education Technology*, 41(5), 672-688.
2 C. R., Rogers (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Giunti Barbera; V. E., Frankl (1946-1982). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Trad. it. (2005) Morcelliana; V. E., Frankl, (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Erickson. Martinelli, M. (2010). *Alla ricerca del significato in educazione*. Editrice La Scuola.

Premessa

L'esperienza che viene descritta è una stata proposta per lo svolgimento dei "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)" che hanno sostituito l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL). I PCTO riguardano percorsi per conseguire le competenze trasversali e per sviluppare la capacità di orientarsi nella vita personale e nella realtà sociale e culturale. Sono definiti con chiarezza nell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145, che modifica in parte le caratteristiche dell'Alternanza scuola-lavoro, così come era definita dalla legge 107/2015.

I percorsi vengono inquadrati nel contesto più ampio dell'intera progettazione didattica, non possono essere considerati come un'esperienza occasionale di applicazione in contesti esterni dei saperi scolastici, ma costituiscono un aspetto fondamentale del piano di studio. Questo nuovo modo di considerare le esperienze comporta un cambiamento delle tradizionali modalità di insegnamento, perché un aspetto rilevante e fondamentale riguarda la necessità di fare una riprogettazione della didattica facendo riferimento alle competenze trasversali presenti nella Raccomandazione del Consiglio del Parlamento Europeo del 22 maggio 2018.

Le competenze trasversali sono quelle caratteristiche personali del soggetto necessarie per rispondere a una richiesta dell'ambiente organizzativo e ritenute essenziali per trasformare una conoscenza in comportamento, come empatia, flessibilità, capacità di collaborare, capacità di gestione i conflitti, *problem solving*, comunicazione efficace, ecc. Tutte queste caratteristiche determinano il modo di relazionarsi di una persona all'interno di un contesto scolastico, lavorativo o sociale.

In ambito scolastico, possono essere indirizzate alla definizione di un progetto concordato per la soluzione di un problema oppure di un'impresa formativa simulata, relativa allo sviluppo di attività imprenditoriali effettivamente presenti nella realtà. Nel progetto di PCTO devono essere definiti e previsti i criteri di valutazione delle competenze acquisite tra cui la definizione del proprio progetto di vita.

Introduzione

Nella società sono presenti grandi trasformazioni e rapidi sviluppi, l'apprendimento non avviene solo a scuola, ma ovunque e in ogni momento. È importante che gli studenti possano auto-organizzare il proprio percorso di apprendimento aiutati dai docenti che, come tutor, li possano accompagnare a sviluppare autonomia, senso

critico e capacità di collaborare e lavorare in gruppo, per fare in modo che siano preparati ad affrontare le sfide che dovranno affrontare come cittadini e come persone che vogliono sviluppare la propria personalità e la propria identità personale. Aiutarli, soprattutto, affinché siano consapevoli delle loro capacità e in grado di agire in modo intenzionale e responsabile. Questo deve essere uno degli obiettivi del percorso di apprendimento e di formazione degli studenti.

In sostanza,

“il principio della formazione del soggetto fa riferimento ad una volontà precisa dell'individuo di raggiungere un proprio ideale di personalità che, peraltro, muta nel tempo a seconda delle esperienze e delle riflessioni che il soggetto svolge sulla base di esse: ciò avviene attraverso un processo intenzionale di costruzione sempre aperta, reso possibile dalla distinzione tra la meta finale ideale che si intende raggiungere e il processo di realizzazione in atto”³.

L'essere umano deve dare un senso a se stesso e alla propria vita, infatti, la realtà umana è il tendere verso il proprio ideale e a questo proposito, Frankl afferma la necessità di un senso per l'esistenza dell'essere umano⁴ e, come scrive Martinelli, il senso,

“nell'idea prevalente dei nostri tempi, viene concepito non come la creazione di senso della propria esistenza da parte del soggetto, ma, al contrario, come se il senso potesse, per così dire “arrivare” alla persona bell'e fatto, già pronto e servito da qualcun altro esterno a lui e all'individuo non restasse che accoglierlo in modo passivo”⁵.

Cioè ci si trova di fronte ad una situazione di “inautenticità” nella quale gli individui vengono indotti ad assumere, come se provenissero da loro, comportamenti dettati da altri: in altre parole, un “dover essere”. Come se l'esistenza umana fosse uno stato di natura e il momento presente come un destino ineluttabile ed eterodiretto a cui è impossibile sfuggire. Si tratta di una situazione spesso presente nell'adolescenza, che può dare esiti problematici se il soggetto viene lasciato solo o se non riesce a dare un senso alla propria esistenza e nei rapporti con gli altri⁶. Per Bruner, la ricerca a ogni costo di una spiegazione in termini di causa ed effetto, il ridurre i vissuti e i comportamenti a una base fisiologica, produce una banalizzazione che impedisce di comprendere i significati dell'e-

3 M. Martinelli, (2010), cit., p. 30.

4 Cfr. Frankl (1946-1982, 2005), cit.

5 M., Martinelli (2010), cit., p. 35.

6 *Ivi*.

sperienza umana nella sua continuità. Da qui discende il ruolo fondamentale dell'adulto educatore che deve riuscire a mediare e a facilitare nell'educando in formazione la presa di consapevolezza della realtà, in modo da poter costruire il senso della propria esistenza e il significato delle cose che lo circondano⁷. Il soggetto deve essere messo nelle condizioni di comprendere la realtà, anche con le sue ambiguità in modo che

“possa essere rimosso tutto ciò che vi è di inautentico, che estrania il soggetto da se stesso [...] per raggiungere la consapevolezza del fatto che ridurre l'essere umano alla sua fisicità è solo una modalità per negargli la libertà, l'individualità e la verità”⁸.

Secondo Martinelli, il rapporto educativo che si instaura tra educatore ed educando, può essere considerato come un caso particolare di rapporto di aiuto, come è stato proposto ed esplicitato da Rogers e, pertanto, può essere considerato, curato e organizzato secondo criteri analoghi⁹. Infatti, nel contesto del suo approccio di tipo umanistico, mette in luce il ruolo del “facilitatore” la cui funzione è in primo luogo di sostegno al soggetto che necessita aiuto a vario titolo¹⁰. La comunità educativa, infatti, costituisce l'ambito essenziale ed insostituibile nel quale il rapporto d'aiuto può compiersi in un contesto di autenticità. Si tratta in sostanza, di riuscire ad essere se stessi, con sincerità d'animo e onestà intellettuale, evitando comportamenti e ruoli stereotipati o impersonali che impediscono al soggetto di sviluppare le proprie qualità personali.

È necessaria una partecipazione sensibile che consente al soggetto in formazione di percepire che anche l'educatore è un'altra persona, analoga all'allievo stesso, che comprende quello che si avverte in quella situazione; quindi, la capacità d'empatia è un elemento fondamentale per connotare l'educatore, perché nella comunità educativa vengono suscitati pensieri, parole e comportamenti autentici, che consentono un maggior sviluppo delle capacità di ogni singolo soggetto. La facilitazione e la conoscenza di sé permettono maggiori sviluppi della personalità, non solo dal punto di vista morale, ma anche sotto il profilo cognitivo¹¹.

“La differenza fondamentale tra vita trascorsa in modo inautentico e quella vissuta invece nell'autenticità sta proprio nel fatto che la prima viene concepita come qualcosa di necessario, ovvero qualcosa di subordinato in modo sostanziale alla fisicità e che, dunque, si sviluppa forzatamente secondo un piano preordinato”¹²,

cioè tutto viene predeterminato e deve essere solo accolto e riprodotto senza intervento dei soggetti. Per questo l'educatore/mediatore ha un ruolo fondamentale che può risultare davvero decisivo per il futuro del soggetto in formazione. Non si tratta di svolgere un'opera di persuasione, ma di realizzare una relazione di aiuto fondata sul sostegno e sull'incoraggiamento, suscitando autostima, apertura alla collaborazione e ad una visione positiva degli altri, oltre che alla condivisione del piacere di fare qualcosa con gli altri e di avere e produrre risposte e soprattutto di aumentare la propria motivazione.

Inoltre, secondo Claude Romano,

“l'autenticità non consiste solo nel presentarsi agli altri in modo affidabile e veritiero; essa è ciò che contribuisce, in virtù del modo in cui ci presentiamo agli altri, alla costituzione stessa della nostra identità, al fatto che godiamo di un'identità stabile che possiamo assumere di fronte agli altri. L'autenticità serve a “costruire” la nostra identità in quanto identità fondamentalmente sociale”¹³.

In definitiva, in ambito pedagogico e didattico, la ricerca dell'autenticità, corrisponde a condurre l'allievo alla costruzione dei significati della vita e del suo impegno nell'azione, anche scolastica, nonché ad una conoscenza costruita in modo personale.

“L'autenticità, così come la sincerità (dire quello che pensiamo) o l'affidabilità (fare quello che si dice), svolge un ruolo essenziale nella costituzione delle nostre identità, e non solo nella loro comunicazione, in modo tale che tutto questo processo è essenzialmente sociale, e non solo accidentalmente sociale”¹⁴.

Nell'ambito dell'azione didattica, l'enfasi va posta sul processo di apprendimento sull'attribuzione di significato alle azioni che vengono messe in atto per condurre avanti questo processo e per ottenere dei risultati. Secondo Martinelli, infatti, i risultati hanno importanza, ovviamente e devono essere raggiunti, ma non è questo l'aspetto

7 J. S., Bruner, (2006). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.

8 M., Martinelli (2010), cit., p. 37.

9 *Ivi*.

10 C. R., Rogers, (1970), cit.

11 C. R., Rogers, (1973), cit., p. 197.

12 M., Martinelli (2010), cit., p. 61),

13 C. Romano, (2022). Autenticità. Un abbozzo di definizione. *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative*. Fondazione Centro Studi Campostrini. p. 8.

14 *Ivi*, p. 9.

primario tra insegnamento e apprendimento, perché gli approcci alla didattica non devono enfatizzare solo i risultati. Infatti, il ruolo della valutazione deve avere una funzione regolativa del processo stesso, in modo da creare un ambiente educativo nel quale l'insegnante abbia il ruolo di sostenere e aiutare gli allievi a cogliere ed organizzare le proprie conoscenze e a riflettere sui problemi, sulle difficoltà e sulle soluzioni in un ambiente accogliente in cui venga promossa la fiducia senza che la valutazione venga percepita come minacciosa¹⁵.

Inoltre, non è possibile proporre un'educazione sganciata da una visione di globalità e di unitarietà; la complessità del processo educativo deve essere un valore da tenere in considerazione e da promuovere perché *“senza una paideia, ovvero senza una concezione globale, ordinata ed unitaria del mondo, della vita, dell'essere, tradotta poi il più possibile in azione nelle molteplici pratiche personali, storiche e sociali”*¹⁶, diventa difficile educare. Questa visione dell'educazione è radicata nel convincimento che la persona non è un oggetto che può essere plasmato o modellato a seconda dei gusti o delle necessità, ma al contrario un *“soggetto inesauribilmente creativo [...] Egli ha esigenze, capacità, possibilità, libertà che non riceve dall'esterno, ma che gli premono dall'interno e che proprio per questo ex-prime: preme, lancia fuori”*¹⁷. La scuola, come sistema educativo nazionale, non serve solo a trasmettere contenuti disciplinari, ma la sua funzione è quella di

“far crescere al massimo possibile ogni persona, per rendere migliore la competenza di ciascuno nel pensare, nel sentire, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel dare rispetto, nel fare del bene e nell'evitare il male nel concretizzare i valori della libertà, della giustizia, dell'uguaglianza, nel porsi domande sul senso della propria e dell'altrui vita nel mondo”¹⁸.

La scuola ha, quindi, una funzione olistica che ha come fine *“il pieno sviluppo della persona umana”*¹⁹, la sua crescita e valorizzazione²⁰ e *“non soltanto far crescere quanto attiene alla sfera dei ‘rapporti economici’ instau-*

*rati da ciascuno”*²¹.

Lo sviluppo della persona umana, da parte della scuola, non è solo arricchire di cultura gli studenti, ma renderli consapevoli che i contenuti culturali acquisiti non sono lontani ed avulsi dalla realtà, ma sono stati sperimentati, utilizzati attraverso attività significative per gli allievi²². Inoltre, come scrive Hannah Arendt, non si può educare senza insegnare perché *“l'educazione senza istruzione è vuota, [...] È invece molto facile insegnare senza educare, e si può continuare ad imparare fino alla fine dei propri giorni senza per questo diventare colti”*²³. La scuola deve essere sempre di più un sistema educativo composto di persone al servizio di persone che attraverso l'istruzione teorica e la formazione pratica deve far crescere soprattutto le persone, investendo *“sul fine persona, su ogni persona, nessuna esclusa”*²⁴ (Bertagna, 2006, p. 6). L'azione educativa deve sviluppare i talenti e le vocazioni di ciascun allievo, in modo che emerga la dimensione pedagogica della *“specificità individuale dell'educando”*²⁵ e questo può avvenire attraverso la centralità dell'allievo. I talenti di ogni persona ci rimandano al concetto di capacità cioè *“una potenzialità e una propensione attiva della persona umana nel nostro caso l'allievo, a fare, pensare, agire”*²⁶ in modo che sviluppi al meglio tutte le sue potenzialità.

Mettendo al centro dell'azione educativa la persona umana, il processo che ne scaturisce sarà caratterizzato da originalità, impegno e responsabilità e la scuola ha il compito di far acquisire *“i mezzi e i contenuti della cultura in senso educativo”*²⁷. Una educazione, quindi, che promuove la capacità critica dell'allievo senza però trascurare *“la volontà che conduce all'azione, attraverso la quale l'uomo esprime la propria libertà e intelligenza, sceglie, assume decisioni, responsabilmente si impegna in prima persona”*²⁸.

Nei nuovi curricula scolastici degli Istituti Professionali Italiani, l'insegnamento deve avere una connotazione inclusiva e di qualità, affinché sia in grado di contenere la dispersione e l'abbandono scolastico per offrire risposte

21 G., Bertagna (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Editrice La Scuola. P. 29

22 G. Sandrone Boscarino (2008). *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*. Rubbettino.

23 H., Arendt, (1991). *La crisi dell'istruzione*. In Id., *Tra passato e futuro*. Garzanti. P. 247).

24 G., Bertagna, (2006), cit., p. 6.

25 G., Sandrone Boscarino (2008), cit., p. 119.

26 G., Bertagna, (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Editrice La Scuola. P. 23.

27 G., Sandrone Boscarino (2008), cit., p. 40.

28 Ivi, p. 19.

15 M., Martinelli, (2010), cit.

16 G. Bertagna, (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*, Editrice La Scuola. Pp. 127-128

17 Ivi, p. 129.

18 Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Rubbettino. Pp. 5-6.

19 Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3, comma 2.

20 Legge n. 53 del 2003, art. 1, comma 1.

articolate e dinamiche alle esigenze lavorative.

Le conoscenze devono essere percepite dagli studenti come utili, significative e riscontrabili nella realtà. Inoltre, va promossa l'autonomia dell'allievo mediante autodeterminazione, capacità di scelta, assunzione di responsabilità e autovalutazione. Si tratta di creare condizioni di apprendimento in cui l'allievo agisca in base alla propria volontà e decisione: è importante che il soggetto senta il desiderio di portare a termine il proprio lavoro non perché minacciato, ma perché vuole raggiungere un obiettivo, concludere un'azione e costruire qualcosa che sente come proprio. In un quadro di questo tipo, anche la valutazione da parte dell'insegnante assume una diversa connotazione: dovrebbe diventare autovalutazione, perché il soggetto stesso dovrebbe essere in grado di seguire e giudicare il proprio percorso di apprendimento, accompagnato dall'insegnante-mediatore/facilitatore.

È fondamentale avere un'accentuata flessibilità didattica e personalizzazione dei diversi stili cognitivi e capacità di apprendimento degli studenti per motivarli e orientarli nella progressiva costruzione del proprio percorso formativo e lavorativo. Inoltre, l'Alternanza Scuola-Lavoro nella nuova denominazione Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), è obbligatoria durante il triennio delle scuole secondarie di secondo grado. Il processo formativo e di apprendimento non va orientato solo allo sviluppo delle singole capacità, ma soprattutto alla crescita della persona e all'autorealizzazione, che non significa attuare ciò che il soggetto desidera semplicemente, ma

“la consapevolezza di sé, anche dal punto di vista didattico, deve diventare la coscienza esplicita del proprio stile di apprendimento, delle proprie modalità di sviluppo delle capacità, della riflessione metacognitiva, in un contesto significativo reso possibile da un approccio complessivo all'apprendimento”²⁹.

L'insegnante o il docente-mediatore, ha il compito di favorire lo sviluppo della personalità e delle capacità del soggetto in modo che sappia riflettere su se stesso per essere in grado di impostare un proprio progetto di vita. Per tutte queste ragioni si è proposta una esperienza di PCTO in cui venisse enfatizzato il ruolo dello studente proprio in proposte e scelte che lo coinvolgessero in prima persona nella riorganizzazione degli spazi della scuola, in un percorso di apprendimento e formazione che toccasse anche aspetti legati alle STEAM (acronimo di Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Arte, Matematica).

29 M., Martinelli (2010). cit., p. 178.

Diversamente dalla sua precedente iterazione STEM, questo approccio educativo abbraccia discipline umanistiche, arti, design e nuovi media e si concentra sull'apprendimento basato sui problemi che include un processo creativo. Le attività pratiche diventano il fulcro di questa metodologia, coinvolgendo gli studenti con progetti che si basano fortemente su prove del mondo reale, promuovendo in definitiva la risoluzione dei problemi, il pensiero critico e altre abilità chiave del 21° secolo. È importante tenere presente che l'integrazione è uno dei pilastri delle iniziative STEAM. Infatti, scienza, tecnologia, ingegneria, arte e matematica possono combinarsi insieme per creare una varietà di interessanti progetti interdisciplinari, e questa progettazione collaborativa va nella direzione di promuovere contemporaneamente l'approccio verso varie discipline in modo che dialoghino tra loro.

Inoltre, si è deciso di ispirarsi al modello SOME (Self-Organised Mediation Environment) di Sugata Mitra³⁰, in cui c'è un mediatore che, in questo caso, non è, come nel progetto di Mitra, un insegnante in pensione o un volontario, ma un insegnante di sostegno e i ricercatori (due architetti e una pedagoga per il primo *step*) e l'insegnante di sostegno, la tutor, un tecnico e la pedagoga (per il secondo *step*).

Il processo di progettazione è stato realizzato attraverso il *Cooperative Learning* e la *Peer Education* che presentano molti vantaggi pedagogici positivi sia per il *peer tutor*, che sviluppa una maggiore capacità relazionale, sia per gli altri partecipanti perché c'è un *feedback* immediato con conseguente riduzione dell'ansia e una maggiore consapevolezza degli studenti nel loro processo di apprendimento³¹. Infatti, la significatività dell'apprendimento viene costruita molto più facilmente in un contesto collaborativo e l'apprendimento condiviso risulta più efficace rispetto ad altre forme didattiche, specialmente nel caso venga enfatizzato l'individualismo esasperato e la competizione tra gli studenti³². Affinché l'apprendimento dei singoli sia favorito è necessario che gli alunni operino come una vera e propria comunità, perché attraverso il dialogo possono costruire significati condivisi e rendere significative le nuove cognizioni collocandole nella

30 A. De Toni, & S. De Marchi, S. (2018). *Scuole auto-organizzate verso ambienti di apprendimento innovativi*. Rizzoli; S., Mitra & R., Dangwal, 2010, cit.

31 C. R. Greenwood, J.J. Carta, & D. Kamps (1990). Teacher versus peer-mediated instruction. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds). *Children helping children* (pp. 177-206). John Wiley.

32 M. Martinelli, M. (2004). *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*. Editrice La Scuola.

struttura delle conoscenze preesistenti³³.

In questa visione si legittimano i punti di vista degli studenti attraverso proposte progettuali che possono nascere da un percorso di riflessione in cui la “*student voice*”³⁴ mira a valorizzare il ruolo attivo e impegnato degli studenti, in modo che le proposte degli studenti possano diventare parte integrante del dialogo con gli insegnanti, gli educatori, i ricercatori, i politici, i genitori, quindi di tutti gli *stakeholders*³⁵.

L’obiettivo era permettere loro di crescere come persone consapevoli e determinate a valorizzare le proprie capacità e a sviluppare competenze utili e trasversali per il loro futuro, in un percorso in cui anche la riflessione su se stessi e sul proprio approccio al *problem solving* e all’autovalutazione li aiutasse a dare un significato autentico a questa esperienza. Per questo bisogna accompagnare gli studenti a confrontarsi con l’ambiente di lavoro e con le proprie attitudini personali per potersi orientare nel proprio progetto di vita.

La formazione degli alunni non è più soltanto acquisizione di conoscenze e abilità, ma è intesa come crescita e maturazione della persona, in una visione di personalizzazione, in cui si aiuta l’alunno a scoprire e a valorizzare le proprie capacità, mediante proposte di apprendimento aperte ed esperienze dinamiche che superino i confini e la rigidità delle discipline³⁶.

La strutturazione dello spazio condiziona le persone soprattutto nella scuola, dove l’insegnante può dar vita a un’altra organizzazione, ad un altro scenario. Diventa importante, quindi, partire dallo spazio e dalla sua organizzazione per proporre un nuovo modello didattico; pertanto, coinvolgere gli studenti nell’organizzazione degli spazi della scuola permette loro di sentirsi protagonisti e di appropriarsi degli spazi della scuola e di prendersene

cura come se fosse uno spazio familiare³⁷.

Infine, un aspetto molto importante è l’urgenza di cambiamento che emerge dagli studenti e dai docenti e che dovrebbe essere raccolta da chi dirige la scuola, in modo da andare incontro ai desideri degli studenti che vorrebbero all’interno della scuola degli spazi che possano essere utilizzati in modo alternativo alla classica aula scolastica e dei docenti che non sempre possono contare su spazi confortevoli per il loro lavoro a scuola. Queste modificazioni possono portare un miglioramento a livello didattico e dell’apprendimento³⁸ e un maggior coinvolgimento degli studenti, senza però dimenticare che altri accorgimenti possono rendere la scuola più empatica e sviluppare un benessere diffuso³⁹.

Salute fisica e salute mentale sono aspetti di un medesimo problema, come già evidenziavano studiosi del passato⁴⁰. Nelle comunità stare bene significa anche che la connessione ad un fine e ad obiettivi comuni e il legame tra le persone stesse non sono fondati su contratti, ma sull’impegno⁴¹ e sulla collaborazione tra tutte le persone. Le comunità sono socialmente organizzate intorno a relazioni e interdipendenze sentite che le nutrono e che le vincolano alla costruzione di un’idea⁴². Creare una comunità, significa costruire un “centro di valore” in cui si realizza il senso del “noi”⁴³ e che permette di costruire tra le persone rapporti basati sull’autenticità.

33 J. S., Bruner, J. S. (2016). *Il processo educativo. Dopo Dewey*. Armando Editore.

34 *Student Voice* è la denominazione di un movimento pedagogico internazionale, radicato nel Regno Unito, USA, Canada e Australia come forza trasformativa della scuola. Cfr. In R. J., Quaglia, M. J., Corso. (2014). *Student voice. The Instrument of Change*. Corwin-Sage e V., Grion, A., Cook-Sather (Eds). *Students Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.

35 A., Cook-Sather (2013). «Student Voice»: il movimento internazionale. In Grion, V., Cook-Sather, A. (Eds) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica. P. 17.

36 M. Marcarini, (2016). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Studium.

37 Marcarini, M. (2017). Pedarchitecture: which Learning Environments for the Personalisation of Teaching and Learning? An Educational Architecture for the Schools of the Future. In Imms, W. & Mahat, M. (Eds). *Transition Europe: What is needed to help teacher better utilize space on their pedagogic tools*. Symposium Proceedings ILETC (Innovative Learning Environments and Teacher Change) - University of Melbourne - Transitions Research Symposium 2017. Regent’s Conferences & Events, Regent’s Park- Regent University of London; M. F. Marcarini, (2020), Pedarchitecture: which Learning Environments for the Personalisation of Teaching and Learning? An Educational Architecture for the School of the Future. In W. Imms, T.Kvan. *Teacher Transition into Innovative Learning Environments - Global Perspective*. Springer.

38 Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms*. University of Salford.

39 M. Marcarini, (2018). Cambiare le architetture scolastiche: e dopo? In *RicercaAzione*. Vol. 10 (1), pp. 71-87. IPRASE;

40 Washburne, C.F. (1957). *Filosofia vivente dell’educazione*. Le Monnier.

41 T. J., Sergiovanni, (2000). *Costruire comunità nella scuola*. LAS.

42 Blau, P. M., & Scott, W.R. (1962). *Formal organizations*. Chandler.

43 T. J., Sergiovanni, (2000), cit.

Contesto

La sperimentazione è avvenuta presso l'Istituto di Istruzione Superiore Statale "Via di Saponara, 150", nato nel 2012 dalla fusione di due istituti del X Municipio (ex XIII): **l'Istituto Professionale Giulio Verne**, nato nel 1979 con sede in Via di Saponara 150 e con succursale (a partire dal 1990) in Piazza Tarantelli, (Eur Torrino) nel vicino XII municipio che offre, accanto alla Istruzione Professionale Commerciale con approfondimento turistico, un corso di Istruzione Professionale nei Servizi Sociosanitari; e **l'Istituto Tecnico Commerciale Ferdinando Magellano** sito in via Andrea da Garessio, sempre nel X Municipio, che offre un corso di Istruzione Tecnica Economica (ex Istituto Tecnico Commerciale) con articolazione Sistemi informativi aziendali (ex Programmatori), unica opportunità nel territorio per i giovani di avere una formazione informatica mirata allo studio dei più moderni linguaggi di programmazione.



Figura 1: Distanza della scuola da Roma.

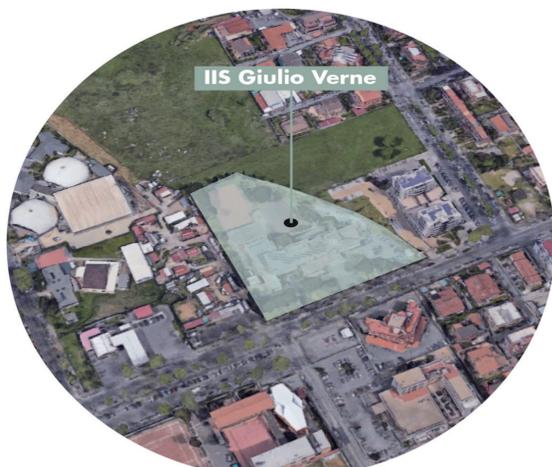


Figura 2: Posizionamento della scuola nel territorio.

Nella sperimentazione è stata coinvolta una classe 3° (anno scolastico 2018/2019 diploma nell'anno scolastico 2020/21) dell'Istituto Professionale per i Servizi Sociosanitari. Questa scuola pubblica conta circa 950 studenti, 45 classi, 120 insegnanti e 25 personale scolastico.



Figura 3: Ingresso dell'Istituto Superiore Giulio Verne.

La sperimentazione della prima fase è partita dai seguenti presupposti:

- la volontà della dirigente scolastica di individuare nuove soluzioni progettuali per l'atrio scolastico e per l'aula dei docenti, oltre che alla disponibilità ad alcuni suggerimenti organizzativi da parte degli studenti su alcuni spazi non adeguatamente utilizzati;
- il desiderio di far vivere agli studenti in una forma innovativa che li renda protagonisti ciò che era in passato definita "Alternanza Scuola-Lavoro", ora chiamata PCTO in un'ottica di progettazione collaborativa auto-organizzata degli ambienti di apprendimento;
- l'esigenza di favorire l'autonomia degli studenti nel renderli responsabili delle proprie competenze trasversali;
- l'intento di ascoltare la voce degli studenti valorizzando il loro ruolo attivo dandogli una responsabilità propositiva;
- l'impossibilità per i ricercatori, residenti a Milano, di seguire da vicino l'intero processo progettuale della scuola che ha sede a Roma.

Per questi motivi si è deciso di ispirarsi al modello SOME (Self-Organised Mediation Environment) di Sugata Mitra⁴⁴.

Per la seconda fase e la terza fase i presupposti, anche in seguito a ciò che sarebbe emerso dalla prima fase, erano volti ad aspetti pedagogici e formativi per promuovere maggiormente alcuni obiettivi, in particolare:

- potenziare l'autonomia degli studenti nel renderli responsabili delle proprie competenze trasversali;
- migliorare ulteriormente le soft skills;
- rendere concrete le loro aspettative in termini di modificazione degli ambienti di apprendimento sulla base delle loro proposte progettuali.

44 S. Mitra, S., & R., Dangwal, R. (2010), cit.

Obiettivo della sperimentazione

La sperimentazione è stata fatta per motivare gli studenti a un nuovo modo di svolgere i PCTO e anche per essere protagonisti nel proporre nuove idee e soluzioni progettuali per gli ambienti di apprendimento attraverso la progettazione collaborativa⁴⁵. Tra i primi a proporre, sperimentare e applicare in architettura la partecipazione degli utenti alle fasi di progettazione è stato Giancarlo De Carlo⁴⁶ che ha evidenziato come attraverso questo processo collaborativo e creativo si affinino le ipotesi verso una soluzione progettuale condivisa.

Gli studenti progettisti possono diventare co-creatori del proprio percorso di apprendimento, sollecitando e sviluppando la loro creatività e mettendo in pratica le loro idee⁴⁷.

Gli obiettivi sono:

- convertire alcune proposte di progetto in una progettazione di ambienti di apprendimento condivisi;
- sviluppare una scheda di autovalutazione per gli studenti circa la consapevolezza del proprio percorso di apprendimento, un questionario aperto sul modello di progettazione autarchica degli ambienti educativi da parte degli studenti, una scheda di valutazione ministeriale congiunta scuola-tutor e ricercatori sulle competenze trasversali raggiunte;
- trasformare il ruolo dell'insegnante come mediatore per promuovere l'apprendimento attivo e autonomo degli studenti;
- costruire un modello progettuale per tutte quelle scuole che vogliono intraprendere un progetto di ambienti di apprendimento auto-organizzati guidati dagli studenti.

Metodologia

È stato utilizzato il metodo della ricerca-azione con finalità ideografiche: un approccio critico induce i partecipanti a raggiungere gli obiettivi attraverso modalità ermeneutiche e riflessive⁴⁸.

45 Woolner, P. (2015) (Ed.). *School Design Together.*; Weyland, B., Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura.* Guerini Scientifica.

46 De Carlo, G. (2013). *L'architettura della partecipazione.* Quodlibet.

47 Quinn, E. (2021). Students as Designer. Teacher as Designer. In D. Scott, J. Lock. *Design Thinking for Educational Change.* Springer. Pp. 69-83,

48 Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods* (3rd ed.). Sage.

La ricerca-azione si articola in tre fasi: teorico-progettuale di massima, progettuale e laboratorio-pratica (ovvero costruire alcuni semplici arredi attraverso il fab-lab).

Fasi di sperimentazione

1° Fase teorico-progettuale di massima: maggio 2018 - maggio 2019;

2° Fase progettuale: settembre/ottobre 2019-maggio 2020 (non completata causa Covid19);

3° Fase fab-lab: settembre/ottobre 2020-maggio 2021 (non svolta causa Covid19).

1° Fase teorico-progettuale di massima

Inizialmente sono stati coinvolti i docenti del Consiglio di Classe e i rappresentanti dei genitori; per le attività con gli studenti era previsto un impegno di 36 ore, con il seguente calendario:

- **maggio 2018:** indagine scolastica attraverso una visita alla scuola e un colloquio con la dirigente scolastica e preparazione del progetto;
- **settembre 2018:** presentazione del progetto al collegio docenti;
- **novembre 2018:** questionari a docenti, studenti, rappresentanti di classe dei genitori e personale scolastico coinvolti nel progetto, per individuare i punti nodali e per raccogliere riflessioni e idee;
- **dicembre 2018:** sono stati organizzati due workshop, uno con venti studenti da formare come *peer leader* (solo sei sono diventati *peer leader*), un altro con cinque insegnanti, un insegnante di sostegno, due genitori e due operatori scolastici. I laboratori sono stati suddivisi in due parti: la prima "informazione sui risultati dei questionari" e la seconda "attività pratiche individuali e di gruppo" attraverso esercizi ludici sul concetto di appropriazione degli spazi per costruire competenze spaziali, condotti da architetti con il supporto della pedagoga. In particolare, sono stati consegnate delle planimetrie della scuola sulle quali si è ragionato attraverso una verifica sul campo degli spazi e uno studio preliminare per individuare gli spazi sui quali poi fare una progettazione di massima;
- **aprile/inizio maggio 2019:** gli studenti si sono auto-organizzati in gruppi per svolgere le attività programmate sotto la supervisione del docente-mediatore; sono stati programmati due incontri Skype con i ricercatori e il *peer leader* di ciascun gruppo per valutare lo stato di avanzamento della progettazione e per rispondere ad alcune domande;
- **fine maggio 2019:** incontro finale con i ricercatori; *il*

peer leader di ciascun gruppo ha presentato le idee sviluppate; Infine, è stata compilata dagli studenti la scheda di autovalutazione e il questionario aperto, da parte di ricercatori e mediatore è stata compilata una scheda ministeriale di valutazione sulle competenze trasversali raggiunte; e un'intervista per valutare la visione del suo ruolo è stata completata dal docente-mediatore.

2° Fase progettuale

Le proposte degli studenti dovrebbero essere concretizzate in una progettazione indirizzata ad individuare come realmente gli spazi potrebbero essere modificati, con una scelta degli arredi da collocare negli ambienti e la loro disposizione negli spazi. Gli ambienti individuati per questa ulteriore progettazione, non richiedono grandi interventi murari, ma solo una semplice ristrutturazione e riorganizzazione.

In particolare, la progettazione riguarda i seguenti spazi:

- Atrio e parte dell'Aula Magna per la creazione dell'“Area Ristoro”;
- Aula insegnanti;
- Stanza delle crisi/della furia.

Anche questo secondo percorso sarà collegato al PCTO per proseguire lo sviluppo delle competenze trasversali e delle *soft skills*. I gruppi di studenti saranno guidati da un *peer leader*, ma l'obiettivo sarà quello di promuovere lo sviluppo delle caratteristiche fondamentali dei gruppi collaborativi, in particolare il modello cui fare riferimento per la crescita di tutti gli attori del gruppo è quello del “Peer Tutoring”, come ulteriore promozione per lo sviluppo delle *soft skills* di ogni studente. In questo modello, pur essendoci uno studente che assume il ruolo di guida del gruppo, esiste però una sostanziale parità nello sviluppo delle capacità di ciascuno: ogni studente dovrebbe a turno assumere il ruolo di *Peer*, alternandosi nella funzione di guida, in modo da sviluppare competenze di collaborazione e mediazione.

Gli obiettivi di questa seconda fase di progettazione collaborativa sono mirati a:

- Sviluppare le seguenti caratteristiche relative al *Cooperative Learning*:
 - Interdipendenza positiva;
 - Abilità sociali necessarie nei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo;
 - Responsabilità individuale e di gruppo
 - Interazione costruttiva;
 - Essere in grado di auto-valutarsi come gruppo;

- Sviluppare ulteriormente le competenze trasversali e le *soft skills*;
- Sviluppare nei workshop di progettazione una didattica plurisensoriale e tattile attraverso la manipolazione creativa di materiali ludici in modo che gli studenti oltre a educarsi e ri-educarsi al tatto possano realizzare oggetti mettendo insieme materiali diversi;
- Realizzare due proposte progettuali per ogni spazio individuato nel precedente percorso di progettazione collaborativa.

Inoltre, proprio per sviluppare una maggiore collaborazione, oltre alla auto-valutazione personale e al questionario relativo alla valutazione del percorso di progettazione collaborativa, si ritiene opportuno, in questa seconda fase, che gli studenti sviluppino, attraverso la riflessione metacognitiva sul proprio lavoro, la competenza di auto-valutarsi come gruppo. Pertanto, gli strumenti di valutazione da compilare da parte degli studenti sono:

- Scheda di auto-valutazione che ogni studente dovrà compilare sul proprio lavoro nella progettazione auto-organizzata, differenziata tra studente collaboratore e *peer leader*;
- Scheda di auto-valutazione sul lavoro di gruppo da compilare collettivamente;
- Questionario di valutazione sul progetto di auto-organizzazione per la progettazione degli ambienti scolastici.

Il docente mediatore e il docente tutore dei PCTO dovranno compilare:

- Scheda di valutazione ministeriale sulle competenze trasversali raggiunte dagli studenti durante il percorso di progettazione auto-organizzata.

Si tratta, anche per questa seconda fase di un percorso di ricerca-azione in cui l'obiettivo non è solo di approfondire determinate conoscenze teoriche, ma di proporre una situazione progettuale a un gruppo di studenti, con lo scopo sia di introdurre dei cambiamenti migliorativi, ma anche di sviluppare competenze trasversali utili alla crescita personale. Gli studenti saranno suddivisi in 6 gruppi da quattro studenti e un gruppo di cinque. Si è ritenuto preferibile formare dei gruppi piccoli in modo che tutti gli studenti partecipino attivamente e sia più facile il loro coinvolgimento. Ciascun gruppo progetterà uno spazio estraendolo a sorte: si avranno, quindi, due diversi progetti per ogni spazio. Pertanto, il secondo step della proposta progettuale dei PCTO, era stata strutturata per un totale di 30 ore con il seguente calendario:

- **dicembre 2019** – 1° incontro di restituzione: Incontro in cui è stata presentata la conclusione della prima fase del progetto. Nella prima parte sono state proiettate le slide presentate al Simposio del 4 ottobre all'Università di Melbourne. Nella seconda parte si sono discussi i risultati delle schede di autovalutazione e di valutazione del progetto. Infine, si è presentato in forma sintetica il percorso da sviluppare nella 2° fase.
- **febbraio 2019** – 2° incontro di progettazione (con pedagoga, docente mediatore, docente tutor e tecnico di laboratorio – durata 3 h): L'incontro è stato suddiviso in tre parti:
 - **prima parte:** durata di circa mezz'ora, si è presentato il progetto con gli scopi e gli obiettivi, affinché gli studenti ne comprendessero l'importanza e in modo da stimolare la collaborazione. Sono state date indicazioni pratiche relative allo sviluppo della progettazione collaborativa e di come doveva essere portata avanti dai partecipanti al workshop.
 - **seconda parte:** sono stati formati i gruppi di studenti con i relativi *peer leaders* ed è stato assegnato ad ogni gruppo lo spazio da progettare estraendo a sorte l'abbinamento gruppo-spazio scolastico. A ogni gruppo è stata consegnata una busta con del materiale da riciclo o ludico (come ad esempio tappi, pezzi di plastica, gabbiette per i tappi, piantine di plastica, Playmais, Play-Doh per modellare, ecc.) da utilizzare per costruire un modello tridimensionale sia per questo primo laboratorio, sia, con quel che rimane, per i laboratori successivi. Si è iniziata la progettazione collaborativa attraverso un Diamond Ranking⁴⁹ per iniziare a ragionare su cosa collocare negli spazi da progettare in modo da individuare le priorità condivise nel gruppo. Successivamente sulle planimetrie si è incominciato ad individuare la posizione degli arredi ragionando e disegnando sulla planimetria degli spazi.
 - **terza parte:** compilazione da parte del *peer leader* coadiuvato dal gruppo del report giornaliero.
- **marzo/aprile/maggio 2020** - 3°-5°-7°-9°-10°-12° incontro – **officina progettuale** con docente mediatore, docente tutor e tecnico informatico (durata 3 h): eventuale conclusione della fase di ideazione sulla planimetria della collocazione degli arredi, realizzazione del modello tridimensionale degli spazi con gli arredi. Compilazione del report giornaliero. (È stato svolto solo il 3° workshop, in cui gli studenti hanno completato la realizzazione della fase di ideazione con la collocazione sulla planimetria degli arredi poi a causa della pandemia tutto si è bloccato).
- **marzo/aprile/maggio 2020** 4°-6°-8°-11° incontro – **monitoraggi via Skype** con pedagoga docente mediatore e studenti *peer leaders* (durata 1h): sono incontri in cui si riflette su come è stato sviluppato il percorso di progettazione e si verifica il lavoro effettuato fino a quel punto sia dal punto di vista spaziale, sia sotto il profilo didattico metodologico per far emergere difficoltà e dubbi per verificare il raggiungimento di obiettivi prefissati e per preparare l'incontro successivo (**Non svolti a causa della pandemia**);
- **giugno** – 13° incontro finale online (con pedagoga, docente mediatore, docente tutor, tecnico di laboratorio – durata 3 h): riflessione finale sui lavori realizzati, presentazione alla preside sia dei modelli tridimensionali sia dei progetti con programma grafico. Compilazione delle schede di auto-valutazione, di valutazione del gruppo e di valutazione del progetto e preparazione della presentazione alla preside dei lavori. (A causa della pandemia, per non lasciare in sospeso gli studenti senza una restituzione di ciò che è avvenuto, è stata proposta una riflessione complessiva, della durata di 1h 30' sugli unici tre incontri fatti, collegandola però anche al percorso dell'anno precedente, in modo da avere un riscontro seppur limitato su alcune tematiche. Infatti, sono state proposte le seguenti domande:

Domande sul progetto

- rispetto allo scorso anno, quali riflessioni per questa esperienza molto breve?
- quali sono gli aspetti positivi e quali quelli negativi?
- avete incontrato delle difficoltà? se sì quali sono state e come sono state risolte?
- come valutate il percorso di PCTO con questa modalità?

Domande sul lavoro di gruppo

- rispetto allo scorso anno, ritenete di aver dato maggior contributo al gruppo?

49 Il Diamond Ranking è un'ottima strategia per incoraggiare la collaborazione in classe o in laboratorio ed è utile per coinvolgere le persone nel processo di ricerca per sviluppare una visione comune individuando e classificando le priorità in modo che sia più facile condividere le scelte che devono essere fatte in modo da accogliere le prospettive degli altri, negoziare e condividere le scelte. In J. Clark, (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, Vol. 12, Iss: 2, pp. 222–23.

- ritenete che la vostra collaborazione sia migliorata?
- ritenete di essere stati più in grado di risolvere più facilmente i problemi che si sono presentati?
- pensate di aver migliorato la comunicazione e la relazione nel gruppo?

Domanda per i *peer leaders*

- come ritenete di aver contribuito alla gestione del gruppo per il mantenimento degli obiettivi?
- **giugno 14° incontro – evento conclusivo** alla presenza della preside, gli studenti e le studentesse avrebbero dovuto presentare i loro progetti alla preside e spiegare come si sono sviluppati, come è proceduto il lavoro di progettazione e realizzazione del modello tridimensionale e del progetto con il programma grafico, dando delle informazioni in merito ad alcune scelte progettuali. **(Non svolto a causa della pandemia).**



Figura 4: Materiali utilizzati per la realizzazione delle proposte progettuali in 3D.

Valutazione

Gli studenti dovranno compilare i seguenti strumenti di valutazione:

- Scheda di auto-valutazione che ogni studente dovrà compilare sul proprio lavoro nella progettazione auto-organizzata, differenziata tra studente collaboratore e *peer leader*;
- Scheda di auto-valutazione sul lavoro di gruppo da compilare collettivamente;
- Questionario di valutazione sulla seconda fase del progetto di auto-organizzazione per la progettazione degli ambienti scolastici;
- Scheda relativa a una valutazione sui materiali utiliz-

zati.

Il docente mediatore e il docente tutor dei PCTO dovranno valutare lo studente mediante la compilazione della:

- Scheda di valutazione ministeriale sulle competenze trasversali raggiunte dagli studenti durante il percorso di progettazione auto-organizzata

Progetto di ricerca

La ricerca si ispira al *peer learning* e al modello di Sugata Mitra che, nel 1999, ha ideato l'esperimento "Hole in the wall" in un'area degradata di New Delhi inserendo un computer con connessione internet in una parete adattandosi alle esigenze dei bambini⁵⁰.

Gli esperimenti dimostrano che i bambini sono in grado di auto-organizzarsi in gruppi di lavoro senza supervisione⁵¹. Tuttavia, se sono stati aiutati e supervisionati da un mediatore esterno, hanno ottenuto risultati più elevati⁵². Inoltre, alcune teorie sull'auto-organizzazione delle scuole hanno individuato soluzioni che derivano dalla collaborazione dei partecipanti e hanno maggiori possibilità di successo⁵³.

L'auto-organizzazione ha permesso di trovare nuove soluzioni senza un costante intervento dall'alto verso il basso⁵⁴. È importante anche per l'istruzione perché concetti come leadership distribuita⁵⁵, pratica comunitaria⁵⁶ e la collaborazione e la gestione

scolastica⁵⁷ sono fondamentali per l'auto-organizzazione⁵⁸.

50 S. Mitra (2004). *The hole in the wall*. Dataquest.3

51 A., De Toni & S., De Marchi, (2018), cit.; cfr: Mitra, S. (2003). Minimally invasive education: a progress report on the "Hole in the wall" experiments. *British Journal of Education Technology*, 34(3), 367-371; Mitra, S. (2004). *The hole in the wall*. Dataquest.

52 A. De Toni & S. De Marchi, (2018), cit.; S. Mitra & R., Dangwal, (2010), cit.

53 A., Bain (2007). *The self-organizing school*. Rowman & Littlefield Education Edition.

54 U., Merry, & N., Kassavi (1995). *Coping with uncertainty. Insights from the new sciences of chaos, self-organization, and complexity*. Praeger Publishers.

55 J. P., Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bas.

56 E., Wenger, R. A., McDermott & W. M., Snyder (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

57 C. A. J., Dimmock (1993). *School based-management and school effectiveness*. Routledge; M., Friend, & L., Cook, (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Allyn & Bacon.

58 A., Bain (2007), cit.

Inoltre, si è ritenuto importante dare agli studenti una diversa opportunità di apprendimento in modo da poter sviluppare la crescita della persona, volta all'autorealizzazione, in modo che il soggetto sentendosi accolto e accettato dal punto di vista personale e umano sia spronato a riconoscere i propri punti di forza per impiegarli nelle attività e i propri punti di debolezza per impegnarsi a superarli in una visione che dia un significato autentico alle attività che vengono svolte.

Da queste considerazioni si è deciso di proporre il progetto auto-organizzato ad una classe di 31 studenti, divisi in sei gruppi. Hanno deciso loro stessi chi sarebbe stato il *peer leader* in base alla loro volontà personale e alle proprie capacità di vita che gli studenti devono possedere o sviluppare: risoluzione dei problemi, pensiero critico e creativo, comunicazione efficace, empatia, gestione emotiva e dello stress, efficacia personale e collettiva⁵⁹. Infine, l'utilizzo di oggetti e materiali, anche di riciclo ha consentito agli studenti di sviluppare creatività attraverso la manipolazione di materiali che erano per loro inusuali. Proporre una didattica sensoriale permette di

“liberarsi di un approccio tecnologico-funzionale che inaridisce i processi di apprendimento scolastici e dalla necessità di recuperare una dimensione umanistica ad ampio spettro del fare scuola. [...] La didattica sensoriale poggia sulla concezione dell'educazione come un processo di liberazione, che va oltre il curricolo e i programmi”⁶⁰.

Essendo un processo molto libero permette di poter scegliere, nel rispetto di un quadro prestabilito, di sviluppare un proprio percorso di esplorazione per imparare ad apprendere. Infatti, attraverso la didattica sensoriale e l'approccio al sapere, è possibile non solo divertirsi, ma anche mettersi in discussione, e prendere tempo per riflettere e capire il mondo in cui, come scrive Paulo Freire, “la bellezza deve andare a braccetto con la morale e la serietà”⁶¹.

Infine, uno tra degli aspetti fondamentali di questa esperienza progettuale attraverso la didattica sensoriale è il *problem solving*.

Come scrive Munari,

“se si impara ad affrontare piccoli problemi si può pensare di risolvere poi problemi più grandi. Il metodo pro-

59 G., Boda, (2001). *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Rcs.

60 B., Weyland (2017). *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*. Guerini&Associati, p. 15

61 P., Freire (2004). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. EGA Edizioni Gruppo Abele, p. 25.

gettuale non cambia molto, cambiano solo le esperienze: invece di risolvere il problema da solo [o con uno o due compagni/e di scuola] nel caso di un grande progetto occorrerà aumentare il numero dei competenti e dei collaboratori; e adattare il metodo alla nuova situazione”⁶².

Infine, c'è un altro aspetto molto importante relativo alla manualità tattile. Infatti, da sempre “la manualità è alla base della cognitivtà teoretica”⁶³: non si possono solo pensare gli oggetti da realizzare, vanno ovviamente anche disegnati (*design thinking*), poi tradotti in modello e successivamente costruiti con le mani utilizzando i materiali appropriati per realizzarli materialmente (*learning by making*); “ogni persona quando vede o legge non solo risponde ad uno stimolo visivo come se fosse uno stimolo tattile, ma attiva neuroni legati alle parti del suo corpo coinvolte nell'esperienza tattile”⁶⁴.

Lo stimolo tattile nelle attività pratiche di tipo laboratoriale non esiste un “pensare teoretico, senza un “fare tecnico” e senza un “agire pratico” perché, come scrive Sandrone:

“l'astratto e il concreto si meticciano in continuazione, non si esercita solo una riflessione intellettuale, di secondo grado fondata sul libro, sulla parola scritta, che ha come unica destinazione la comprensione teorica, ma la riflessione ha sempre la possibilità di essere posta, pensata e vissuta come problema, come progetto personale, come fare e agire consapevoli che diventano, in questo modo fini autonomi dell'azione educativa e non semplici situazioni utilizzate a servizio occasionale e strumentale del sapere teoretico”⁶⁵.

Ciò che distingue questa modalità didattica, è la progettualità che si realizza attraverso

“un piano di lavoro che intenzionalmente guida un processo di riorganizzazione mentale capace di raccogliere, intorno ad un compito tecnico, scientifico, manuale, artistico, sociale, ... svariati stimoli, teorici o pratici, che vengono dall'esperienza o da diverse occasioni di apprendimento”⁶⁶.

62 B., Munari (1996). *Da cosa nasce cosa*. GLF Editori Laterza, p. 8.

63 G., Bertagna (2012). Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi Critici e (im)?possibili soluzioni. In Id. (Ed). *Fare Laboratorio*. Editrice La Scuola, p. 31;

64 G., Bertagna (2012), p. 31; cfr. N., Bolognini, A., Maravita, A., Rosetti, C., Miniussi, (2011). Seeing Touch In the Somatosensory Cortex: A TMS Study Of The Visual Perception Of Touch. In *Human Brain Mapping*. 32, 12, pp. 2014-2114.

65 G. Sandrone, (2012). Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? In G., Bertagna (Ed). *Fare laboratorio*. Editrice La Scuola, p. 198).

66 Ivi, p. 202.

Attraverso la valenza formativa del fare e dell'agire, cadono alcune separatezze topiche presenti nella scuola. La circolarità del processo di apprendimento

“è ineludibile perché l'intelligenza non solo ha bisogno di conoscenze scientifiche per affermarsi e svilupparsi, ma ha bisogno di essere nutrita di eventi e di affrontare prove che la irrobustiscano, ha bisogno di auto-alimentarsi attraverso un costante esercizio di sé, che non può che passare attraverso la situazione concreta e spendibile, la ricerca di senso e di significato che sempre, necessariamente necessitano dell'unità del sapere⁶⁷.”

Risultati

1° Fase progettuale maggio 2018/maggio 2019

Questionari iniziali

Nei questionari iniziali, gli studenti e gli insegnanti indicano gli spazi scolastici in cui non si sentono bene. L'aula insegnanti e il bagno sono lo spazio in cui si sentono male.

Gli insegnanti hanno cercato un'aula insegnanti confortevole per il loro benessere e per migliorare il loro lavoro.

Gli studenti non si sentono bene in classe e desiderano e hanno bisogno di spazi confortevoli per riflettere e rilassarsi. Sia gli studenti che gli insegnanti hanno ritenuto importante essere coinvolti nella progettazione degli ambienti di apprendimento.



Figura 5: Questionario iniziale degli insegnanti

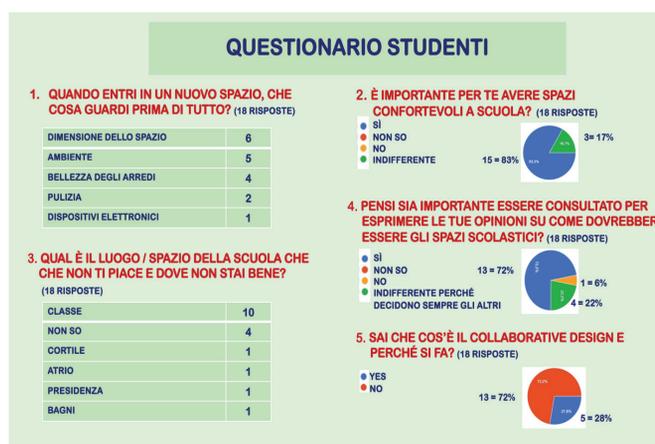


Figura 6: Questionario iniziale per gli studenti.

Al termine della sperimentazione sono stati raggiunti alcuni obiettivi:

1) Proposte progettuali degli spazi scolastici

Ciascun gruppo ha presentato le proposte progettuali incentrate su aree scolastiche da loro individuate come “aree di intervento” per problematiche logistiche, strategiche e scarsa manutenzione.

Le proposte degli studenti si sono concentrate su:

- atrio: deve diventare il biglietto da visita della scuola. Hanno proposto di installare un monitor che concentri tutte le comunicazioni di servizio per evitare l'effetto di “poster appesi ovunque” e sedie per creare un ambiente accogliente;
- zona bar/caffetteria: progettata in uno spazio poco utilizzato all'ingresso dell'attuale auditorium. Per gli studenti la progettazione del bar interpreta un desiderio di spazi di relazione;
- spazio per l'ascolto-rilassamento: gli studenti necessitano di uno spazio per lo studio e il relax aperto a tutti, insegnanti compresi;
- stanza antipanico/antifuria: gli studenti hanno bisogno di uno spazio con il *pungiball* dedicato ai loro momenti di fragilità (crisi di pianto, attacchi di panico, voglia di stare da soli);
- aula insegnanti: sarebbe posizionata adiacente all'ingresso, ma la posizione è da valutare, necessita di riordino e mobilia rinnovata;
- spazi esterni: la scuola dispone di ampi spazi esterni in pessime condizioni: giardino, campo da calcetto e da tennis. Hanno proposto di riattivare coinvolgendo tutta la comunità scolastica: studenti, insegnanti, genitori.
- scuola come Centro Civico: la scuola può essere utilizzata dalla comunità anche al di fuori dell'orario

scolastico perché è presente una biblioteca aperta alla comunità.



Figura 7: Spazi da riprogettare individuati dagli studenti.

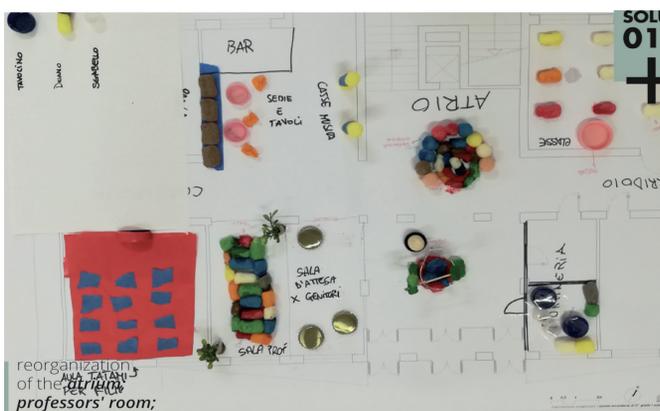


Figura 8: Progetto di massima dell'atrio.



Figure 9: Gli studenti preparano il progetto di massima (progetto di idee).

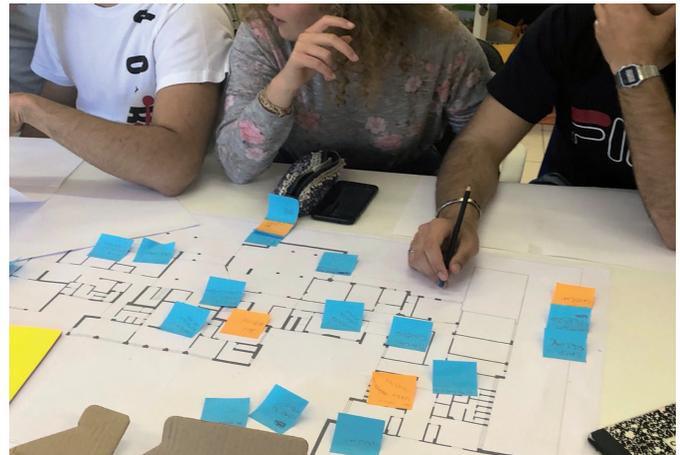


Figura 10: Gli studenti preparano il progetto di massima (progetto di idee).

2) Modulo di autovalutazione

Nell'applicazione dell'autovalutazione dei progetti, tutti gli schemi contengono quattro livelli di qualità o competenza, disposti in ordine decrescente: scala da 4 a 1 da 'prestazioni eccellenti' a 'prestazioni insufficienti', più un'ultima autovalutazione generale del proprio lavoro nel progetto auto-organizzato in cinque livelli disposti in ordine decrescente: scala da 5 a 1 da 'superare di gran lunga le aspettative sulla propria prestazione' a 'non superare le aspettative sulla propria prestazione'. Infine, l'autovalutazione generale del proprio lavoro da parte dei *peer leaders* è organizzata in cinque livelli in ordine decrescente: scala da 5 a 1 da "Ho attivamente e costantemente contribuito e sono riuscito a organizzare il lavoro del team" a "Non ho contribuito e non sono riuscito a organizzare il lavoro della squadra".

Le valutazioni erano relative ai seguenti indicatori:

- **Prima parte**
Lavoro di gruppo: contributo al gruppo; collaborazione con il gruppo;
- **Seconda parte**
Pensiero critico: autocritica sul proprio lavoro
Problem solving: contributo alla risoluzione dei problemi;
- **Parte terza**
Aspetti comunicativi: Relazione con gli altri;
- **Parte quarta**
Valutazione generale del proprio lavoro nella progettazione auto-organizzata.

I risultati dell'analisi della scheda di autovalutazione del proprio lavoro, compilata da 20 studenti e quattro *peer leaders*, sono stati positivi in quasi tutti gli item presenti. L'autovalutazione degli studenti si basa sui valori 3 e

4, con solo pochi studenti che danno valore 2 affermando che avevano bisogno dell'aiuto dei loro coetanei per continuare il lavoro di progettazione. Solo in un caso lo studente ha scritto di non essere stato in grado di svolgere il lavoro previsto anche con l'aiuto di un *peer leader* perché aveva difficoltà a lavorare in gruppo. L'autovalutazione dei *peer leaders* si attesta ai gradi 3 e 4, ha avuto lo stesso risultato per la domanda specifica per il contributo come guida al riconoscimento delle dinamiche di gruppo e per la consapevolezza del proprio ruolo nella relazione con gli altri⁶⁸.

3) Questionario

Tutti gli studenti hanno risposto; la maggior parte degli studenti ha ritenuto l'esperienza molto positiva; hanno sperimentato un nuovo modo di "fare scuola" e si sono sentiti protagonisti capaci di trovare soluzioni autonome e nuove idee sugli ambienti di apprendimento. Solo due studenti erano in disaccordo: per loro il design con l'uso di oggetti per rappresentare spazi e mobili era troppo infantile, lamentavano una scarsa integrazione nel gruppo perché alcuni compagni di scuola non si impegnavano e rallentavano il lavoro. Quasi tutti gli studenti avrebbero preferito un maggiore supporto esterno da parte di tutti gli insegnanti della classe. La maggior parte degli studenti considerava utile la mediazione via Skype, ma avrebbero preferito più incontri.

Gli studenti hanno apprezzato la mediazione della loro insegnante-mediatrice che ha cambiato il suo ruolo: non aveva un approccio didattico, era un vero mentore per rafforzare le difficoltà e guidare gli studenti nella ricerca di soluzioni, in modo autonomo. I risultati della valutazione finale del modello progettuale da parte degli studenti collaboratori in Figura 6: valori in ordine decrescente da 5 a 1 da "Molto soddisfatto perché le aspettative sono state superate" a "Aspettative non soddisfatte". Ai *peer leaders* è piaciuto il loro ruolo, sebbene considerassero complesso e difficile coordinare un gruppo di 5-6 studenti.

4) Scheda di valutazione ministeriale

Competenze trasversali raggiunte (per ogni studente): le competenze acquisite dagli studenti per le attività svolte in durante le attività di PTCO sono state valutate dai

tutor aziendali (ricercatori) e in questo caso anche dalla scuola tutor (insegnante-mediatore). Le competenze valutate per gli studenti collaboratori sono: Abilità analitiche, Abilità relazionali, Abilità di *problem solving*; Abilità comunicative, Capacità di auto-organizzazione del lavoro, Capacità di gestione del tempo; Capacità di adattamento alle diverse situazioni; Capacità di gestione dello stress; Abilità di lavoro di gruppo; Spirito intraprendente; Flessibilità. Per i *peer leaders* degli studenti due competenze in più: capacità decisionali e capacità di comprendere la visione d'insieme.

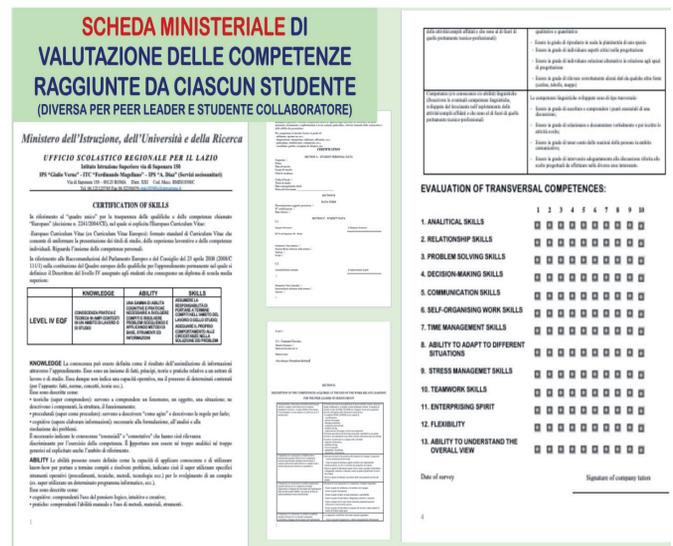


Figura 11: Modulo di valutazione ministeriale.

Il modulo di valutazione ministeriale contiene dieci livelli di qualità o competenza, disposti in ordine crescente: da una scala da 1 a 10 da "prestazione molto insufficiente" a "prestazione eccellente". Il livello 6 è "semplicemente sufficiente" e il livello 5 è "semplicemente insufficiente". I risultati degli studenti collaboratori e dei *peer leaders* sono stati piuttosto positivi. Quasi tutti gli studenti collaboratori si collocano su valori compresi tra 6 e 9, solo in pochissimi casi si ha un valore di 5 che non è del tutto sufficiente. I *peer leaders* hanno ottenuto risultati molto positivi, con una valutazione da 7 a 10, nelle figure 5-6 (dati statistici raccolti dalla professoressa Maria Evelina Di Maio).

68 E., Gnemmi (2004). La formazione dei peer educator. In E., Delle Carbonare, E., Ghittoni, & S., Rosson (Eds). *Peer educator. Istruzione per l'uso*. Franco Angeli.

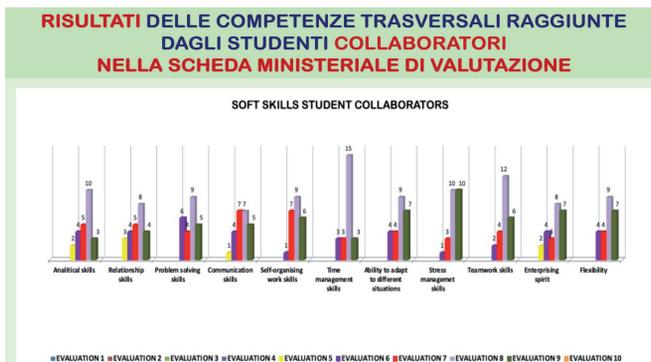


Figura 12: Valutazione degli studenti collaboratori.



Figura 13: Valutazione dei peer leaders.

5) Intervista insegnante-mediatore

Il docente-mediatore ha evidenziato quanto sia importante abbandonare il proprio ruolo di insegnante per entrare in contatto empatico con gli studenti. È stato fondamentale ascoltare attivamente gli studenti, aiutandoli a raggiungere l'obiettivo. Era fondamentale essere riconosciuti come un "aiutante", e non come un "valutatore", per supportare gli studenti a rielaborare la riflessione con conoscenze pregresse a loro non immediatamente evidenti.

CONCLUSIONI 1° FASE PROGETTUALE

Quando si elabora un modello replicabile, ci sono tre considerazioni sull'esperienza da tenere in considerazione: aspetti positivi, criticità, attenzioni.

- **Aspetti positivi:** questa esperienza ha avuto un forte valore educativo per il miglioramento delle competenze trasversali in termini di crescita personale, responsabilizzazione verso se stessi e gli altri studenti e percezione positiva di se stessi. Anche se alcuni di loro non hanno sempre mostrato una partecipazione attiva, l'impressione degli studenti sulla loro performance ha influenzato la loro auto-valutazione⁶⁹.

I *peer leaders* hanno dovuto affrontare un ruolo difficile perché hanno dovuto organizzare e guidare il gruppo in autonomia e mettere in pratica le indicazioni ottenute nel workshop preparatorio. Nei gruppi si sono create socializzazione positiva e collaborazione significativa spontanea "interdipendenza positiva" e "competenze collaborative appropriate", caratteristiche dell'apprendimento cooperativo⁷⁰ che hanno favorito la soluzione di problemi complessi.

Il docente-mediatore ha cambiato il suo approccio didattico con un passaggio a metodi educativi stimolando l'autonomia degli studenti e aiutandoli ad accedere ed elaborare le informazioni⁷¹, piuttosto che fornire soluzioni. Per fare questo passaggio, la capacità e la qualità dell'insegnante è fondamentale; è la chiave per rendere l'apprendimento significativo⁷² e per costruire comunità di apprendimento⁷³.

- **Punti critici:** gli studenti devono migliorare la loro capacità di organizzarsi e di esprimere le proprie idee, poiché non sono abituati ad esercitare liberamente la loro creatività. Tutti i docenti di classe, anche se non partecipando come mediatori, dovrebbero dare supporto esterno e la loro approvazione al progetto perché aiuterebbe gli studenti ad aumentare la fiducia in questo percorso sperimentale. Uno studente aveva ritenuto le attività un po' infantili perché dovevano essere utilizzati materiali anche ludici (come ad esempio tappi, pezzi di plastica, gabbiette per i tappi, piantine di plastica, Playmais ecc.) per sviluppare il progetto di massima.
- **Attenzioni:** gli studenti devono avere una chiara comprensione dell'obiettivo del loro lavoro. La richiesta

Self-esteem enhancement with children and adolescents. Allyn & Bacon.

⁷⁰ D., Dishon, & P. O'Leary (1984). *A guidebook for Cooperative Learning: A technique for creating more effective schools.* Learning Publications.

⁷¹ W., Imms, (2016). *New generation Learning Environments: How Can We Find Out If What Is Working?* In W. Imms, B. Cleveland, and K. Fisher (Eds). *Evaluating Learning Environments.* Sense Publisher.

⁷² K., Rowe (2003, October). *The Importance of Teacher Quality As A Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling* [Paper presentation]. Australian Council for Educational Research Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, Australia.

⁷³ P. J., Wald, & M. S., Castleberry (2000). *Educators and Learners: Creating a Professional Learning Community in Your School.* Association for Supervision and Curriculum Development.

⁶⁹ A. W., Pope, S. M., McHale, & W., Craighead, (1988).

di più incontri con i ricercatori, oltre a rassicurarli, li renderebbe anche meno responsabili del proprio lavoro. I risultati di questa sperimentazione rappresentano un utile punto di vista sulla progettazione auto-organizzata degli ambienti educativi da parte degli studenti attraverso i PCTO, ma per la costruzione di un modello replicabile in ogni scuola, c'è ancora la necessità di sperimentare e indagare questo approccio più in modo euristico.

CONCLUSIONI 2° FASE PROGETTUALE dicembre 2019/interrotta a marzo 2020

Nella seconda fase progettuale, gli aspetti pedagogici della proposta sono collegati ai risultati dei questionari di auto-valutazione e di valutazione del progetto. Nella prima fase del percorso progettuale sono state osservate due caratteristiche (interdipendenza positiva e sviluppo di abilità sociali) che sono nate spontaneamente nei gruppi e, anche in relazione ai risultati dei questionari relativi alla valutazione del progetto, si ritiene fondamentale che gli studenti siano consapevoli di quali altre competenze devono essere sviluppate con questa seconda fase.

In particolare, dalle risposte degli studenti è emersa la necessità di una maggiore responsabilizzazione di ogni studente verso i compagni del gruppo per creare una maggiore interazione costruttiva. Per tale ragione, questo secondo step era stato progettato per seguire il solco tracciato nel precedente percorso in termini di auto-organizzazione del gruppo, sia attraverso la responsabilizzazione di ogni componente del gruppo, sia attraverso la figura del *peer leader*. Le figure adulte che saranno di supporto interno sono la docente mediatrice che ha competenze di progettazione architettonica, il tecnico di laboratorio, la tutor dei PCTO e come supporto di mediazione esterna la pedagoga.

Dalle osservazioni effettuate sia dal docente-mediatore, sia dal docente tutor e dal ricercatore-pedagoga durante le attività laboratoriali di progettazione collaborativa, seppur come si è evidenziato, molto limitate, gli studenti hanno lavorato con molto impegno e serietà, rispettando i tempi previsti da ogni fase. Molto concentrati sul lavoro, hanno realizzato dei progetti interessanti che avrebbero potuto essere concretizzati. Sono stati perfettamente in grado di organizzarsi, e come nel primo anno a trovare soluzioni brillanti quando avevano dei problemi o delle difficoltà. È interessante citare un esempio di *problem solving* che dà l'idea di come gli studenti abbiano superato una difficoltà che li avrebbe bloccati. Gli studenti dovevano misurare alcuni spazi, ma non aveva-

no a disposizione, né un metro a nastro né a un metro a stecca. Loro hanno avuto una brillante idea. Hanno trovato una lunga corda nei magazzini della scuola e una riga, pertanto, hanno utilizzato la corda per misurare le dimensioni degli spazi, poi utilizzando la riga hanno determinato correttamente le misure. Credo che questo sia un esempio interessante di come di fronte a una difficoltà che sembrava insormontabile hanno trovato una brillante soluzione.



Figura 14: Costruzione Diamond Ranking.



Figura 15: Costruzione del modello.



Figura 16: Costruzione del modello.

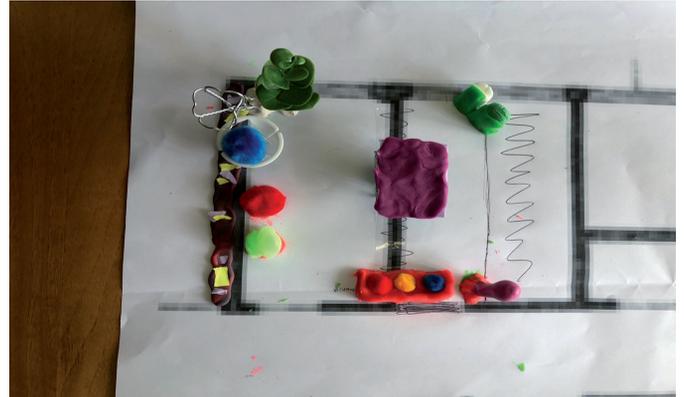


Figura 19: Una delle proposte progettuali per lo "spazio calmo" o relax per gli studenti in planimetria.



Figura 17: Una delle proposte progettuali per l'atrio e l'angolo ristoro in planimetria.

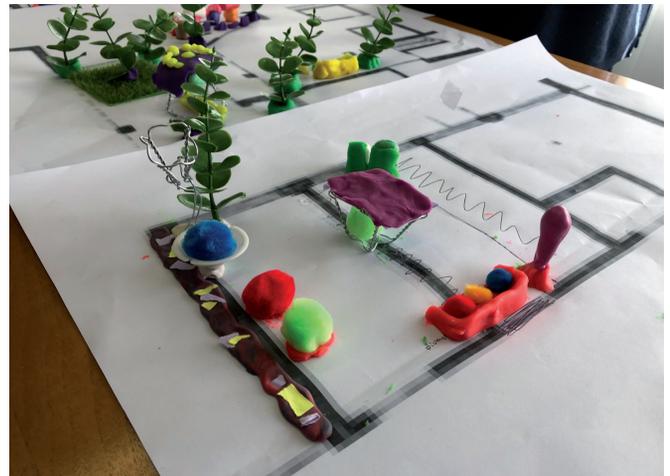


Figura 20: Una delle proposte progettuali per lo "spazio calmo" o relax per gli studenti in prospettiva.



Figura 18: Una delle proposte progettuali per l'atrio e l'angolo ristoro in prospettiva.

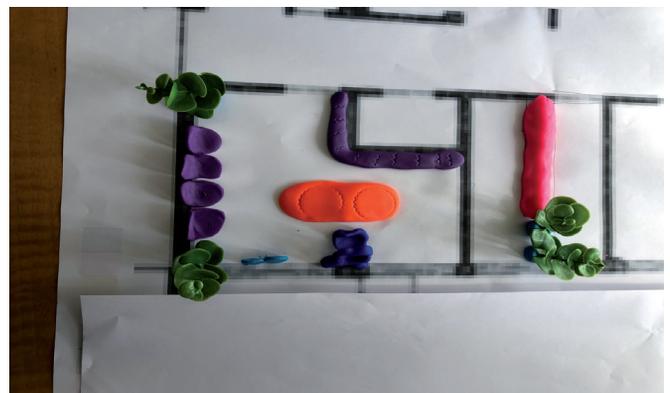


Figura 21: Una delle proposte progettuali per lo "spazio calmo" o relax per gli studenti in prospettiva.

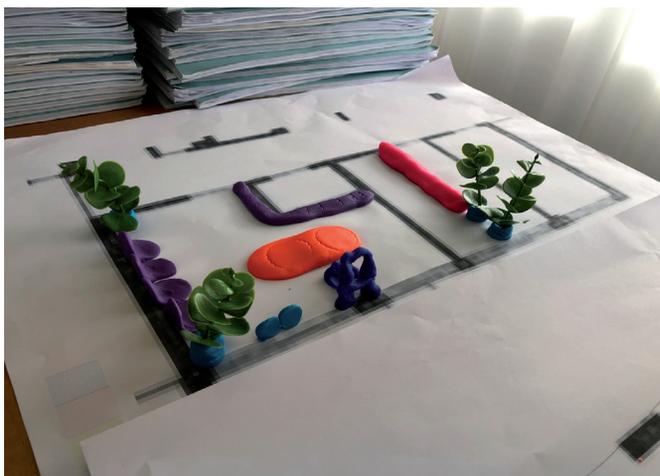


Figura 22: Una delle proposte progettuali per lo “spazio calmo” o relax per gli studenti in prospettiva

Anche in questo secondo step è necessaria una riflessione su: aspetti positivi, criticità, attenzioni.

- **Aspetti positivi:** è stata rilevata da parte degli studenti una maggiore capacità di attenzione durante l’esposizione delle attività da svolgere, sia una maggiore capacità di concentrazione e di autonomia nell’organizzazione da parte di tutto il gruppo, con una spiccata attenzione verso le proposte che venivano dal *peer leader*. Si è evidenziato molto interesse a svolgere il lavoro di progettazione, con serietà e partecipazione. Rispetto allo scorso anno i ragazzi erano molto più consapevoli e interessati, forse perché avevano visto, prima della chiusura della scuola per la pandemia, la volontà di proseguire nel lavoro e avevano l’intento di lasciare un segno concreto del loro lavoro di progettazione. Se nel primo percorso di progettazione avevano sviluppato due caratteristiche importanti dell’apprendimento cooperativo⁷⁴ in particolare “interdipendenza positiva” e “competenze collaborative appropriate”, che sono abilità sociali necessarie nei rapporti interpersonali all’interno del piccolo gruppo, dall’osservazione durante le attività di progettazione si è rilevato che gli studenti, avevano incominciato a sviluppare una “interazione costruttiva” all’interno del gruppo e anche una “responsabilità individuale” che li aveva portati a realizzare e a completare il lavoro nei tempi prestabiliti. Non è stato possibile per gli studenti ragionare a fine progettazione in relazione alla capacità di “auto-valutarsi come gruppo” compilando le schede previste a fine lavoro, proprio perché non è stato possibile completare il percorso di progettazione. Solo nell’ultimo incontro, gli studenti presenti hanno riconosciuto, nei due laboratori

⁷⁴ D., Dishon & P., O’Leary, 1984, cit.

di progettazione svolti, di aver lavorato sicuramente meglio del precedente anno, con maggior affiatamento e organizzazione, ma avevano ovviamente ancora necessità di collaborare assieme per poter raggiungere una maggiore collaborazione ed essere in grado di sviluppare più senso critico rispetto al lavoro svolto, ma soprattutto sono riusciti ad aiutarsi nel portare a termine il lavoro verso un obiettivo comune⁷⁵. Durante l’incontro finale, hanno evidenziato come il lavoro di progettazione sia stato molto più interessante perché “ci hanno messo le mani” e hanno potuto “creare e vedere come prende forma una idea” divertendosi. Inoltre, è stato più semplice il lavoro perché “il gruppo era molto più affiatato, ognuno aveva il proprio ruolo, c’era una maggiore collaborazione e organizzazione e questo ha agevolato il lavoro”. Non ci sono più stati atteggiamenti di rifiuto rispetto all’utilizzo di materiali ludici e sono stati usati con molta creatività e attenzione, sviluppando proposte progettuali molto interessanti. Anzi, anche dalle osservazioni della docente-mediatrice è emerso un clima di gioia e di allegria, un’atmosfera distesa e partecipativa.

- **Punti critici:** in seguito ad alcune riflessioni nei gruppi, alcune perplessità aveva destato lo “spazio calmo” che era stato definito, su loro proposta lo scorso anno, “stanza della furia”, anche perché dicevano che se anche fossero riusciti a realizzarlo, i docenti magari non li avrebbero fatti uscire dall’aula, oppure se li avessero fatti uscire, non gli avrebbero permesso di allontanarsi, quindi su questi spazi volevano approfondire il ragionamento.

Per quanto riguarda la sistemazione dell’aula docenti, oltre alle proposte fatte nel primo laboratorio riguardo alla collocazione di un piccolo angolo cucina, non è stato approfondito il tema riguardo all’acquisto di una cucina vera e propria perché per installare un angolo cucina è necessario fare dei lavori per portare l’acqua e ovviamente gli studenti non erano in grado di valutare la fattibilità dell’intervento; hanno però pensato che si sarebbe potuto sicuramente trovare il modo di mettere un frigorifero, un microonde o una piastra, una macchinetta del caffè, per creare appunto l’angolo ristori per i docenti, oltre all’acquisto di un divano e qualche poltrona e altri arredi.

- **Attenzioni:** all’incontro online hanno partecipato solo 16 studenti su 25; erano però presenti tutti i *peer leaders*, che hanno riferito che alcuni degli studenti non hanno partecipato perché erano de-

⁷⁵ C. R., Greenwood, J. J., Carta, & D., Kamps, (1990), cit.

motivati: la pandemia li aveva obbligati ad interrompere un lavoro interessante e non avevano più la voglia di proseguire perché non erano certi che il successivo anno avrebbero potuto completare il progetto con l'acquisto degli arredi e la sistemazione degli spazi. Purtroppo, infatti, il loro timore si è concretizzato perché dopo il primo mese, la scuola è stata chiusa di nuovo. Questa situazione, che non ha permesso loro di portare a termine il progetto, li ha sicuramente frustrati, soprattutto dopo i primi incontri in cui avevano completato la parte di progettazione degli spazi con il posizionamento degli arredi che avevano previsto in ogni spazio. Erano davvero fieri e contenti del lavoro svolto. Inoltre, avevano capito che non sarebbe stato possibile realizzare un vero bar vicino all'ingresso della scuola, ma per loro era importante sistemare l'atrio e fare l'angolo "ristoro", con le macchinette per realizzare uno spazio ricreativo sistemando tutto l'atrio e inglobando una parte dell'Aula Magna. L'aspetto positivo è stato che i *Peer Leaders* hanno riconosciuto di essersi sentiti più sicuri e più propositivi nel guidare il gruppo, però contemporaneamente anche gli altri partecipanti hanno raggiunto la consapevolezza di essere riusciti, nel poco tempo a disposizione, da crescere dal punto di vista dell'autonomia e di aver migliorato la loro capacità critica rispetto a se stessi, ai propri limiti e/o difficoltà e ai loro punti di forza rispetto a come avevano affrontato l'esperienza nel precedente anno. Ovviamente questa situazione non era prevedibile e questo sicuramente ha creato in loro molto rammarico.

Conclusioni

L'esperienza presentata ha avuto l'obiettivo di sviluppare le competenze trasversali o *soft skills*, all'interno dell'ambiente scolastico, ma con una visione utile anche per sviluppare consapevolezza rispetto alle proprie caratteristiche personali, in modo da condurre gli studenti a "costruire" una loro propria identità anche attraverso l'autenticità dei rapporti interpersonali come aspetto fondamentalmente sociale, in una visione che permettesse loro di proiettarsi nella prospettiva di proprio progetto di vita anche attraverso la costruzione di significati, mediante un impegno costante nelle attività da svolgere. Purtroppo, ciò che è accaduto in seguito agli effetti della pandemia COVID-19 e alle misure messe in atto per evitare la diffusione del contagio, ha portato ad una interruzione anche di questa modalità che richiedeva attività

all'interno della scuola.

Pertanto, sono state scelte altre metodologie, come ad esempio l'Impresa Formativa Simulata e i Project Work. Rispetto al precedente anno, si è rilevato il coinvolgimento e l'inclusione dei compagni con disabilità che, sollecitati, coinvolti e resi partecipi dai loro compagni, hanno collaborato attivamente e anche autonomamente e con creatività alla realizzazione delle miniature che rappresentavano gli arredi che avrebbero dovuto essere posizionati negli ambienti scolastici.

Si ritiene questa esperienza comunque significativa anche per ciò che si è osservato, seppur limitatamente, dal punto di vista della crescita personale nello sviluppo delle competenze trasversali nel secondo anno, dove gli studenti hanno dimostrato grande capacità organizzativa, consapevolezza nelle proprie decisioni su come progettare gli spazi, coinvolgimento, attraverso una visione inclusiva, di tutti gli studenti del gruppo, nessuno escluso.

Ringraziamenti

Ringrazio: Patrizia Sciarma, dirigente scolastica dell'Istituto Giulio Verne; Giovanna Satto, docente-mediatrice che ha contribuito anche alla revisione del testo; Arianna Sabatini, tutor scolastico; Giorgio Fabrizi per il supporto logistico e tecnologico, Maria Evelina Di Maio, per la raccolta di dati statistici; e tutti gli studenti della classe 3B dell'anno scolastico 2018/2019 che si sono diplomati nell'anno 2020/2021; Chiara Filios e Arnaldo Arnaldi – Normalearchitettura^o - Milano – Italia, per la progettazione, lo sviluppo e la conduzione dei laboratori di progettazione collaborativa della prima fase. Entrambi architetti e docenti di Interior Design al Politecnico di Milano e NABA (Nuova Accademia di Belle Arti) - Milano.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1991). *La crisi dell'istruzione*. In Id., *Tra passato e futuro*. Garzanti. Tit. or.: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, 1954,1956,1957,1958,1960,1961.
- Bain, A. (2007). *The self-organizing school*. Rowman & Littlefield Education Edition.
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms*. University of Salford.
- Bertagna, G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*, Editrice La Scuola.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Editrice La Scuola.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Rubbettino.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Editrice La Scuola.
- Bertagna, G. (2012). Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi Critici e (im)?possibili soluzioni. In Id. (Ed.). *Fare Laboratorio*. Editrice La Scuola, 9-129.
- Blau, P.M., & Scott, W. R. (1962). *Formal organizations*. Chandler.
- Boda, G. (2001). *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Rcs.
- Bolognini, N., Maravita, A., Rosetti A., Miniussi, C. (2011). Seeing Touch In the Somatosensory Cortex: A TMS Study Of The Visual Perception Of Touch. In *Human Brain Mapping*. 32, 12. Pp. 2014-214.
- Bruner, J. S. (2006). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (2016). *Il processo educativo. Dopo Dewey*. Armando Editore.
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, Vol. 12, Iss: 2, pp. 222–23.
- De Carlo, G. (2013). *L'architettura della partecipazione*. Quodlibet.
- De Toni, A., & De Marchi, S. (2018). *Scuole auto-organizzate verso ambienti di apprendimento innovativi*. Rizzoli.
- Dimmock, C. A. J. (1993). *School based-management and school effectiveness*. Routledge.
- Dishon D., & O'Leary, P. (1984). *A guidebook for Cooperative Learning: A technique for creating more effective schools*. Learning Publications.
- Frankl, V. E. (1946-1982). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Trad. it. (2005) Morcelliana.
- Frankl, V. E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Erickson.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. EGA Edizioni Gruppo Abele.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Allyn & Bacon.
- Gnemmi, E. (2004). La formazione dei peer educator. In Delle Carbonare, E., Ghittoni, E., & Rosson, S. (Eds). *Peer educator. Istruzioni per l'uso*. Franco Angeli.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., & Kamps, D. (1990). Teacher versus peer-mediated instruction. In H. Foot, M. Morgan, & R. Shute (Eds). *Children helping children* (pp. 177-206). John Wiley.
- Grion, V., Cook-Sather, A. (Eds) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.
- Imms, W. (2016). New generation Learning Environments: How Can We Find Out If What Is Working? In W. Imms, B. Cleveland, and K. Fisher (Eds). *Evaluating Learning Environments*. Sense Publisher.
- Marcarini, M. (2016). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Studium.

- Marcarini, M. (2017). Pedarchitecture: which Learning Environments for the Personalisation of Teaching and Learning? An Educational Architecture for the Schools of the Future. In Imms, W. & Mahat, M. (Eds). *Transition Europe: What is needed to help teacher better utilise space on their pedagogic tools*. Symposium Proceedings ILETC (Innovative Learning Environments and Teacher Change) - University of Melbourne - Transitions Research Symposium 2017. Regent's Conferences & Events, Regent's Park- Regent University of London. <http://hdl.handle.net/11343/212080>
- Marcarini, M. (2018). Cambiare le architetture scolastiche: e dopo? In *RicercaAzione*. Vol. 10 (1), pp. 71-87. IPRASE.
- Marcarini, M. F. (2020), Pedarchitecture: which Learning Environments for the Personalisation of Teaching and Learning? An Educational Architecture for the School of the Future. In W. Imms, T.Kvan. *Teacher Transition into Innovative Learning Environments - Global Perspective*. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-7497-9_8.
- Martinelli, M. (2004). *In gruppo si impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*. Editrice La Scuola.
- Martinelli, M. (2010). *Alla ricerca del significato in educazione*. Editrice La Scuola.
- Merry, U., & Kassavin, N. (1995). *Coping with uncertainty. Insights from the new sciences of chaos, self-organization, and complexity*. Praeger Publishers.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative and Mixed Methods* (3rd Ed.). Sage.
- Mitra, S. (2003). Minimally invasive education: a progress report on the "hole in the wall" experiments. *British Journal of Education Technology*, 34(3), 367-371.
- Mitra, S. (2004). *The hole in the wall*. Dataquest. September 23.
- Mitra, S., & Dangwal, R. (2010). Limits to self-organising system of learning. The Kalikuppan experiments. *British Journal of Education Technology*, 41(5), 672-688.
- Munari, B. (1996). *Da cosa nasce cosa*. GLF Editori Laterza.
- Pope, A.W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Allyn & Bacon.
- Quaglia, R. J., Corso, M. J. (2014). *Student Voice. The instrument of Change*. Corwin-Sage Company.
- Quinn, E. (2021). Students as Designer. Teacher as Designer. In D. Scott, J. Lock. *Design Thinking for Educational Change*. Springer. Pp. 69-83.
- Romano, C. (2022). Autenticità. Un abbozzo di definizione. *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative*. Fondazione Centro Studi Campostrini. Pp. 1-12.
- Rogers, C. R. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Giunti Barbera.
- Rogers, C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Giunti Barbera.
- Rowe, K. (2003, October). *The Importance of Teacher Quality As A Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling* [Paper presentation]. Australian Council for Educational Research Conference on Building Teacher Quality, Melbourne, Australia.
- Sandrone Boscarino, G., (2008). *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*. Rubbettino.
- Sandrone, G. (2012). Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? In G., Bertagna (ed). *Fare laboratorio*. Editrice La Scuola, 167-206.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nella scuola*. LAS.
- Spillane, J P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bas.
- Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (2000). *Educators and Learners: Creating a Professional Learning Community*

in Your School. Association for Supervision and Curriculum Development.

Washburne, C.F. (1957). *Filosofia vivente dell'educazione*. Le Monnier.

Wenger, E., McDermott R. A., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

Weyland, B., Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini Scientifica.

Weyland, B. (2017). *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*. Guerini&Associati

Woolner, P. (2015) (Ed.). *School Design Together*. Routledge.

L'autenticità come compito esistenziale in Bernard Lonergan



PIERPAOLO TRIANI

Università Cattolica del Sacro Cuore

Citation: P. Triani, *L'autenticità come compito esistenziale in Bernard Lonergan*

Copyright: © 2022 P. Triani. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

The main issue of this paper is the notion of authenticity in the thought of Bernard Lonergan, who has devoted much of his life to deepening the dynamics of consciousness and the growth of self-awareness. Authenticity is conceived as a fundamental requirement, as an open and precarious process, as a task rooted in self-transcendence, as a journey whose turning point is the conversion – intellectual, moral or religious.

Keywords: authenticity, Bernard Lonergan, self-transcendence, conversion

L'autenticità è questione cardine dell'antropologia filosofica; essa accompagna il percorso delle culture umane e si fa tema concreto e pressante ogni volta che ciascuno di noi riflette su se stesso, sulla propria esistenza, sulla direzione da prendere, sui valori da accogliere e scegliere, sull'esercizio responsabile della propria libertà; ogni volta, in altre parole, che la nostra vita personale diventa "domanda" per noi stessi.

Nella sua opera, significativamente intitolata *Who is Man?*¹, il filosofo A. J. Heschel, ormai diversi decenni fa, scriveva:

“Un buon cavallo, se curato adeguatamente, vive come parte del suo habitat e non è oppresso dai problemi. L'uomo invece è un problema intrinsecamente, e lo è in ogni circostanza. Essere uomini significa essere un problema che si esprime nell'angoscia, nella sofferenza spirituale dell'uomo. [...]

L'uomo non è una *tabula rasa*. Diversamente da altri oggetti, il desiderio di conoscere se stesso è parte del suo essere. Per conoscere se stesso egli deve innanzitutto interrogarsi, e ciò significa interrogare la conoscenza che ha di se stesso, sconvolgendo quello che potrebbe essere un rapporto narcisistico dell'io con i propri concetti, con il proprio pensiero abituale. Sollevare simili problemi è qualcosa di più

1 A. J. Heschel, *Chi è l'uomo?*, Rusconi, Milano 1989 (ed. or. 1965).

che cercare un approccio alla risposta: è l'apertura di un varco"².

Il tema, che, come si coglie dalle parole di Heschel, una volta assunto impegna profondamente l'uomo, ha una così vasta portata che non è possibile tracciarne (né sarei in grado di farlo), in questo breve contributo, neppure le coordinate fondamentali. Lo scopo di questa riflessione è molto più circoscritto: delineare, seppur sinteticamente, come il tema sia stato affrontato e proposto negli scritti del filosofo e teologo cattolico canadese Bernard Lonergan³, che nel corso del suo lungo percorso di studioso ha dedicato una attenzione specifica alla dinamica della coscienza umana e alla necessità di formare ad una sempre più alta e integrata consapevolezza di sé.

Vi possano essere risposte differenti sia in ordine alla questione se sia oggi davvero ancora necessario e possibile affrontare il tema dell'autenticità; sia in rapporto alla domanda di che cosa comporti per l'uomo vivere autenticamente. Da modi differenti di rispondere a questi interrogativi discendono modi differenti di intendere il processo formativo, l'educazione, l'azione educativa.

Lonergan ritiene, come vedremo, che non sia solo necessario ma urgente affrontare il tema dell'autenticità, da intendersi però né come semplice arbitrarietà del soggetto o mera espressività del sé, né come adattamento dell'individuo ad un modello esterno proposto dal contesto sociale di riferimento. L'autenticità chiama in causa la libertà del soggetto di scegliere di sé⁴, prendendo sul serio la tensione alla verità, al bene, al giusto, al bello all'amabile che caratterizza la coscienza umana. Ne consegue che la formazione della persona non può consistere soltanto in un lasciar esprimere o in un chiedere la corrispondenza ad un modello, quanto piuttosto nel far fare esperienza del dinamismo coscienziale nella sua integralità e accompagnare il soggetto ad una sempre più profonda comprensione di tale dinamismo.

Una questione individuale e sociale

Un tratto costante della riflessione di Lonergan è la convinzione che lo sviluppo dei singoli e delle culture abbia nell'autoconsapevolezza individuale dei processi cognitivi e coscienziali uno dei fattori decisivi. Sebbene

2 Ivi, 9; 11.

3 Per un approfondimento biografico cfr. F. E. Crowe, Bernard J. F. Lonergan, Città Nuova, Roma 1995. Per il contributo di Lonergan allo studio del dinamismo coscienziale cfr. B. Lonergan, *La formazione della coscienza*, antologia di scritti a cura di P. Triani, La Scuola, Brescia 2010; P. Triani, *Il dinamismo della coscienza e la formazione. Il contributo di Bernard Lonergan ad una 'filosofia' della formazione*, Vita e Pensiero, Milano 1998.

4 Cfr. E. Cibelli, *Volontà, libertà e autenticità in Bernard Lonergan*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.

il termine autenticità cominci ad entrare esplicitamente nei suoi interventi e nei suoi scritti a partire dal 1957⁵ per poi prendere sempre più spazio⁶, la preoccupazione verso la cura della soggettività traspare chiaramente sempre. È significativo il fatto che nell'introduzione ad *Insight*, l'opera monumentale dedicata allo studio del comprendere umano, lo studioso canadese indichi esplicitamente tra gli scopi del suo lavoro "assistere il lettore nell'effettuare un'appropriazione personale della concreta, dinamica struttura immanente e ricorrentemente operativa nelle sue proprie attività cognitive"⁷.

L'autenticità rappresenta secondo Lonergan il "bisogno più profondo e la conquista più stimata dell'uomo"⁸. Si tratta di una questione cruciale per la vita del singolo; che investe il suo modo di vivere e il suo modo di rapportarsi con la realtà, dal momento che: "L'oggettività genuina è il frutto della soggettività autentica. La si può raggiungere solo raggiungendo una soggettività autentica"⁹. Si tratta, inoltre, di un compito permanente che una volta assunto pone il soggetto in un cammino sempre aperto. Infatti: "Noi non ci conosciamo molto bene; non siamo in grado di pianificare il futuro; non possiamo controllare completamente il nostro ambiente o le influenze che operano su di noi; non possiamo esplorare i nostri meccanismi inconsci o preconsoci. Il nostro corso è nella notte; il nostro controllo è solo accidentato e approssimato, dobbiamo credere e avere fiducia, rischiare e osare"¹⁰.

L'autenticità non è però solo questione che possa essere ristretta nei confini della vita individuale; le trasformazioni culturali e sociali fanno sì che oggi il compito di "conoscere se stesso" debba essere assunto, secondo Lonergan, come priorità sociale di fronte al disorientamento in ordine alle domande fondamentali sull'uomo. Vi è un passaggio della prefazione originaria di *Insight*, pubblicata alcuni anni più tardi, molto esplicita al riguardo, che vale la pena riportare:

"Ernst Cassirer, verso la fine di una carriera lunga e altamente feconda, si sforzò di comunicare in una estensione ristretta alcune delle principali conclusioni della sua

5 Cfr. nota m nel saggio B. Lonergan, *Existenz e aggiornamento*, in Id., *Saggi filosofico - teologici*, Città Nuova, Roma 2019, p. 302.

6 Cfr. B. Lonergan, *Comprendere ed essere*, Città Nuova, Roma 1993; Id., *Saggi filosofico - teologici*, op. cit.; Id., *Saggi. Seconda collezione*, Città Nuova, Roma 2021.

7 B. Lonergan, *Insight. Uno studio del comprendere umano*, Città Nuova, Roma 2007 (ed. or. 1957), p. 14.

8 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, Città Nuova, Roma 2001 (ed. or. 1971), p. 285.

9 Ivi, p. 325.

10 B. Lonergan, *Existenz e aggiornamento*, op. cit. p. 298.

vasta erudizione e del suo sempre penetrante pensiero. Che cosa è precisamente l'uomo? Risposte, egli notava, sono state elaborate da teologi e scienziati, da politici e sociologi, da biologi e psicologi, da etnologi e economisti. Tuttavia, non solo le molte risposte non concordano, non solo manca un qualche principio generalmente accettato che ne selezionerebbe una e rifiuterebbe le altre, ma addirittura nei campi specializzati sembra che non vi sia alcun metodo che possa affrontare le questioni fondamentali senza soccombere al temperamento individuale e alle valutazioni personali.

Nel mezzo di questo diffuso disorientamento, il problema dell'uomo di auto-conoscenza cessa di essere semplicemente l'interesse individuale inculcato dall'antico saggio. Esso acquista le dimensioni di una crisi sociale. Può essere letto come il problema storico del ventesimo secolo. Se in tale bilancio devono prevalere l'intelligenza e la ragionevolezza umane, la responsabilità e la libertà umane, allora esse devono essere convocate dall'ambito debole e confuso dei fattori latenti e devono prorompere fuori nel pieno potere dell'autoconsapevolezza e dell'auto-possesto¹¹.

Un'esigenza decisiva che si sviluppa nel tempo

L'uomo, in quanto soggetto esistenziale, vive all'interno di un determinato orizzonte che "è l'ambito dei nostri interessi e della nostra conoscenza; è la fonte fertile di ulteriori conoscenze e attenzioni; ma è anche il termine che limita la nostra capacità di assimilare l'altro, oltre quanto già abbiamo raggiunto"¹². Questo orizzonte muta nel tempo e si va ampliando (e restringendo) in base allo sviluppo e al differenziarsi degli interessi e delle esigenze; è attraverso il sorgere, accanto all'esigenza ordinaria, dell'esigenza sistematica e poi di quella critica e di quella critica trascendente¹³ che nel soggetto si fa più chiara l'esigenza di essere pienamente se stesso.

Lo sviluppo dell'uomo è sostenuto da una domanda di autenticità che è costitutivamente parte del dinamismo coscienziale della persona, ma che diventa attuale solo progressivamente nella misura in cui il soggetto pone attenzione e cura al dinamismo stesso e accoglie le domande esistenziali che vanno emergendo.

"Il soggetto che si autoappropria, scopre che oltre all'uomo che egli è, c'è anche l'uomo che egli è impegnato ad essere. Il soggetto è fondamentalmente una tensione tra ciò che è e ciò che dovrebbe essere. Nell'espressione di sant'Agostino: *Homo prout sempiternis rationibus esse*

debeat. C'è una componente ideale nell'essere un uomo. È questa tensione che gli esistenzialisti enfatizzano tanto. Due anni fa, Eisenhower inviò la sesta flotta nella parte Orientale del Mediterraneo, e in una conferenza stampa gli fu chiesto: "Questa mossa non è piuttosto rischiosa?". 'Dobbiamo essere uomini', egli rispose. In senso empirico noi tutti siamo già uomini; ma c'è anche l'uomo che noi dobbiamo essere"¹⁴.

L'autenticità; lontano dall'essere adeguamento superficiale a regole esterne o spontaneismo, è, per Lonergan, assunzione consapevole e responsabile degli interrogativi sul proprio essere uomo, sul proprio sé, e ricerca personale di una risposta. "Il sé che deve essere appropriato è un sé che si sviluppa. Le essenze, se sono date, sono soggette a sviluppo, e così pure il sé. Esso non è una qualche essenza statica; ci sono delle differenze nel sé. E in tal modo sorge la domanda: «Quale sé da appropriare noi scegliamo?»"¹⁵.

Gli interrogativi che il compito di autenticità dell'uomo si trova ad assumere, come vedremo anche tra breve, riguardano il proprio comprendere, il proprio giudicare, il proprio scegliere e agire.

Un processo precario e radicato nell'autotrascendenza

L'autenticità, per Lonergan, in quanto assunzione personale delle questioni inerenti al vero, al bene, al giusto, all'amabile, non è un dato acquisito una volta per tutte. Al contrario è processo dinamico, fragile, precario; è il tentativo continuo di uscire dall'inautenticità.

"L'autenticità umana non è una qualità pura, una serena libertà da tutti gli abbagli, da tutti gli insuccessi nel capire, da tutti gli sbagli, da tutti i peccati. Consiste piuttosto nel tirarsi fuori dall'inautenticità, e questo tirarsi fuori non è mai la conquista di una volta per tutte. È sempre precario, sempre di nuovo da farsi; consiste in molta parte, nello scoprire sempre altri abbagli, riconoscere altri casi ancora nei quali non si è capito, correggere ancora altri sbagli, pentirsi di peccati nascosti a profondità sempre maggiori"¹⁶.

Potremmo dire, in un certo qual modo che l'autenticità è fare proprio il compito permanente di *autenticarsi*. Questo processo progressivo, aperto, precario, autocorrettivo, trova la sua radice e la sua costante struttura di riferimento nella dinamica di apertura della coscienza,

14 B. Lonergan, *Comprendere ed essere*, op. cit. pp. 237-238. Il testo è del 1958 e il fatto di cronaca richiamato riguarda la crisi del Canale di Suez del 1956.

15 Ivi, p. 227. I corsivi sono nel testo.

16 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 283.

11 B. Lonergan, *Insight*, op. cit., p. XXXIV.

12 B. Lonergan, *Il Metodo in teologia*, op. cit., p. 267.

13 Cfr. Ivi, pp. 113-117.

caratterizzata da una direzione di auto-trascendenza che porta al progressivo svilupparsi, differenziarsi e integrarsi, di differenti livelli coscienziali. Scrive Lonergan in *Method*: “l’uomo arriva all’autenticità nell’autotrascendenza”¹⁷ e in un saggio successivo “la realizzazione autentica è la realizzazione auto-trascendente”¹⁸.

La dinamica di apertura e di autotrascendenza propria della coscienza umana si manifesta, innanzitutto, nel rapporto che il soggetto umano ha con il mondo attraverso i sensi; egli percepisce, immagina, si muove, prova sentimenti. C’è una differenza qualitativa, secondo Lonergan, tra il dormire, il sognare, e l’essere svegli. “Un’autotrascendenza enormemente più ricca emerge quando ci sveglia. C’è l’infinita varietà di cose da vedere, suoni da udire, odori da annusare, sapori da gustare, sagome e fibre da toccare. Noi proviamo piacere e dolore, desiderio e paura, gioia e tristezza, e in tali sentimenti sembra risiedere la mole e l’impulso delle nostre vite. Ci muoviamo in vari modi, assumiamo ora quella postura e posizione, e con i veloci movimenti dei nostri muscoli facciali comunichiamo agli altri il quieto impulso o l’improvvisa ondata dei nostri sentimenti”¹⁹. Siamo qui nel primo livello, propriamente detto, della coscienza, quello empirico, quello in cui il soggetto è presente a se come soggetto ‘esperienziale’.

Il dinamismo coscienziale, attraverso la spinta dell’autotrascendenza conoscitiva, sollecita però la persona a non fermarsi ad una semplice attenzione ai dati. Il sorgere delle domande per l’intelligenza (che cosa? come? perché?) spingono il soggetto verso un nuovo livello in cui indaga, arriva a capire, esprime attraverso concetti ciò che ha capito. Si tratta del livello intellettuale in cui il soggetto è presente a sé come “intelligente”. Attraverso le domande per il giudizio (“è veramente così? Quello è certo o è soltanto probabile”) la coscienza della persona si innalza al livello che Lonergan chiama razionale dove si cerca di individuare le evidenze e si emettono giudizi sulla verità, la falsità, la certezza, la probabilità di una affermazione. La presa di posizione del soggetto nei confronti del suo rapporto con la realtà si fa più forte: “Quando noi seriamente affermiamo che qualcosa è realmente e veramente così, stiamo rivendicando che siamo andati oltre noi stessi in qualche abitudine illimitata, che in qualche modo abbiamo il possesso di qualcosa che è indipendente da noi; qualcosa che abbiamo raggiunto oltre, abbiamo trasceso noi stessi”²⁰.

17 Ivi, p. 136.

18 B. Lonergan, *La risposta del gesuita come prete e apostolo nel mondo moderno*, in Id., *Saggi. Seconda collezione*, op. cit., p. 194.

19 Ivi, p. 195.

20 Ivi, p. 196.

La dinamica coscienziale non si ferma al giudizio circa la verità di un’asserzione, ma attraverso il sorgere delle domande per la scelta (che cosa è bene fare?) spinge il soggetto ad un nuovo livello, quello responsabile. Egli è posto di fronte alle diverse possibilità della vita e si trova a fare i conti con il peso e la bellezza della libertà. Con le domande per la decisione l’autotrascendenza diventa morale: “Quando noi domandiamo se questo o quello vale la pena, se è un bene non meramente all’apparenza, ma in realtà, chiediamo non del piacere o della sofferenza, non del conforto o del disagio, non della spontaneità sensibile, non del vantaggio individuale o di gruppo, ma del valore oggettivo. E poiché noi possiamo porre queste domande, rispondere a esse, vivere in conformità alle risposte, siamo in grado di attuare nella nostra vita l’autotrascendenza morale. Tale autotrascendenza morale è la nostra possibilità di benevolenza e beneficenza, di collaborazione onesta e vero amore, di uscire completamente dallo habitat dell’animale per diventare persone nella società umana”²¹.

L’autotrascendenza che spinge la dinamica coscienziale non riguarda soltanto l’ambito conoscitivo e morale, ma anche quello affettivo che si manifesta quando il soggetto “si innamora, quando l’isolamento dell’individuo è rotto ed egli spontaneamente opera non solo per se stesso, ma anche per gli altri”²². È propriamente nel campo affettivo che l’autotrascendenza “diventa realtà”²³, così l’impegno dell’autenticità chiama in causa non soltanto l’aspetto conoscitivo e morale, ma richiede anche l’apertura del cuore verso l’altro nella forma dell’amore: “C’è l’amore dell’intimità, del marito e della moglie, dei genitori e dei figli. C’è l’amore verso i propri simili che ha come frutto l’impegno nel contribuire al benessere umano. C’è l’amore di Dio con tutto il proprio cuore e con tutta la propria anima, con tutta la propria mente e con tutte le proprie forze (Mc 12,30)”²⁴.

Un compito personale sostenuto dall’auto-appropriazione

Il compito sempre aperto dell’autenticità ha per Lonergan una strada precisa da percorrere che consiste nell’attenersi al metodo rappresentato dalla dinamica coscienziale e attualizzare perciò quei precetti, definiti, dallo studioso canadese, trascendentali, che la caratterizzano: sii attento, sii intelligente; sii ragionevole; sii responsabile²⁵.

21 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, op. cit., pp. 136-137.

22 Ivi, p. 321.

23 Ivi, p. 137.

24 Ivi, p. 137.

25 Cfr. Ivi, p. 84.

Si tratta di “seguire l’incorporato nella legge dello spirito umano”²⁶. “Poiché possiamo sperimentare, dovremmo sperimentare attenzione. Poiché possiamo comprendere, dovremmo ricercare. Poiché possiamo raggiungere la verità, dovremmo riflettere e verificare. Poiché possiamo realizzare i valori in noi stessi e promuoverli in altri, dovremmo deliberare. Nella misura in cui seguiamo questi precetti, nella misura in cui soddisfiamo queste condizioni dell’essere persone umane, noi raggiungiamo anche l’auto-trascendenza sia nel campo della conoscenza, sia nel campo dell’azione”²⁷.

Sviluppare nel soggetto l’assunzione del compito personale dell’autenticarsi comporta dunque, nella prospettiva lonergiana, promuoverne innanzitutto la dinamica coscienziale attraverso il suo effettivo esercizio. Tuttavia non è sufficiente. L’autenticità infatti chiama in causa, in ultima istanza, che la persona applichi i precetti trascendentali a se stessa. Come si è già avuto modo di scrivere “La formazione del soggetto cresce di qualità e si muove verso l’autenticità nella misura in cui il soggetto stesso si appropria dei dinamismi coscienziali che fondano il proprio processo formativo. Solo infatti attraverso un’auto-appropriazione della propria vita coscienziale il soggetto può conoscere se stesso e il mondo; e così risignificarsi in modo sempre più completo”²⁸.

Per sostenere l’autenticità è necessario favorire l’auto-appropriazione che è “questione di applicare le operazioni in quanto intenzionali alle operazioni in quanto consce”²⁹. Essa comporta una intensificazione della propria vita coscienziale operata attraverso una attenzione specifica e una oggettivazione della vita coscienziale stessa. Si tratta, perciò, di sperimentare, da parte del soggetto, l’insieme delle proprie operazioni coscienziali, di comprenderle, di affermarle, di scegliere e operare in conformità ad esse. Attraverso il progressivo esercizio, anch’esse sempre aperte, dell’auto-appropriazione ciascuno di noi prende familiarità con la propria interiorità, la rafforza e la espande. Ha scritto a questo proposito N. Spaccapelo: “Si può dire, anzitutto, che l’auto-appropriazione sia una nuova versione dell’antico precetto ‘conosci te stesso’. Con l’avvertenza, però, che la versione lonergiana richiede, rispetto all’antica, un complemento, una chiarificazione ed una contestualizzazione. Il complemento potrebbe essere formulato con un’aggiunta inserita: ‘Conosci te stesso’ e ‘vivi secondo questa conoscenza’.

La chiarificazione riguarda il ‘te stesso’: la conoscenza genericamente ‘morale’ e ‘religiosa’ della propria umanità personale, richiesta dal precetto delfico, deve e può diventare oggi un’auto-conoscenza più articolata più critica e più adeguata alla luce delle nuove acquisizioni antropologiche, sociologiche, psicologiche e psicoanalitiche. La contestualizzazione significa che le nuove realizzazioni conoscitive, le scoperte e le loro utilizzazioni non solo fanno conoscere meglio le potenzialità operative dell’uomo, ma lasciano anche penetrare meglio nella sua struttura coscienziale. Il continuo processo di sviluppo dell’uomo nella storia è anche il crescente processo rivelatore della sua realtà personale”³⁰.

Un cammino personale segnato da ‘passi decisivi’

Il compito dell’autenticità, sostenuto dalla dinamica dell’autotrascendenza, trova nell’impegno dell’auto-appropriazione di sé la strada maestra (che è anche stretta). Si tratta di un cammino personale segnato da sviluppi da deformazioni, da blocchi, da riprese; tuttavia, secondo Lonergan questo processo aperto vive dei veri e propri salti di qualità nella misura in cui nel singolo soggetto si compiono tre cambiamenti fondamentali di prospettiva, che egli chiama *conversioni*.

“La conversione è un cambiamento di direzione ed esattamente un cambiamento in meglio. Ci si libera da ciò che è inautentico. Si cresce nell’autenticità”³¹. Essa può essere intellettuale, morale, religiosa.

La conversione intellettuale, espressione dell’auto-trascendenza conoscitiva, consiste nel comprendere che il conoscere non coincide con il guardare ‘là fuori ora’, e che i criteri dell’oggettività sono “l’insieme dei criteri propri rispettivamente dello sperimentare, del capire, del giudicare e del credere”³².

La conversione morale, espressione dell’auto-trascendenza morale, consiste nel cambiare il criterio delle proprie decisioni: dalla semplice soddisfazione ai valori. “Vi è un momento della vita in cui il soggetto scopre che la scelta che egli fa interessa lui stesso non meno di quanto essa non riguardi gli oggetti scelti o rifiutati, e che tocca a lui stesso decidere da sé ciò che egli deve fare di sé. Allora è il momento per l’esercizio della libertà verticale e la conversione morale consiste nell’optare per ciò che è veramente bene, quindi anche per il valore contro

26 B. Lonergan, *La risposta del gesuita...*, op. cit., p. 197.

27 Ivi, p. 198.

28 P. Triani, *Il dinamismo della coscienza e la formazione*, op. cit., p. 295.

29 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, op. cit., p. 46.

30 N. Spaccapelo, *L’opera di Bernard Lonergan e la costruzione di un Novum Organum*, in P. Triani (a cura di), *Sperimentare, conoscere, decidere. Riflessioni sull’educare a partire da Bernard Lonergan*, Berti, Piacenza 2001, pp. 40-41.

31 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, op. cit., 83.

32 Ivi., p. 268.

la soddisfazione quando valore e soddisfazione siano in conflitto. [...] Siffatta conversione naturalmente è ancora assai lontana dalla perfezione morale. Decidere è una cosa, fare un'altra. C'è ancora da scoprire e da sradicare le proprie deformazioni individuali, di gruppo, generali".³³

La conversione religiosa, espressione dell'auto-trascendenza affettiva e religiosa, consiste "nell'essere presi da ciò che tocca assolutamente. È innamorarsi in maniera ultramondana. È consegnarsi totalmente e per sempre senza condizioni, restrizioni, riserve"³⁴. Essa è interpretata in modo differente secondo il contesto delle diverse tradizioni religiose. Per il cristianesimo questo innamorarsi è dato "dall'amore di Dio che inonda i nostri cuori per mezzo dello Spirito Santo elargitoci (Rm 5,5)"³⁵.

Le tre forme di conversione sono strettamente unite, ma tra loro distinte, per cui può compiersi una anche senza che si compiano le altre. Tutte e tre, però, sono necessarie nel cammino dell'autenticazione e la loro relazione può essere compresa in termini di interconnessione e di progressivo completamento³⁶. "Il cristiano autentico si sforza di raggiungere la pienezza della conversione intellettuale, morale e religiosa. Senza la conversione intellettuale è in pericolo di fraintendere non soltanto il mondo mediato dal significato anche la parola di che Dio ha pronunciato entro tale mondo. Senza la conversione morale tende a perseguire non ciò che è veramente buono, ma ciò che è buono solo all'apparenza. Senza la conversione religiosa soffre di una desolazione radicale, in questo mondo privo di speranza e senza Dio (Ef 2, 12)"³⁷.

Le conversioni non possono essere tramesse e "insegnate"; un'educazione che intende formare persone tese a vivere con autenticità la propria libertà opera, però, per costruire le condizioni migliori perché questi cambi di prospettiva così decisivi possano verificarsi concretamente nella storia singolare del soggetto³⁸.

33 Ivi., p. 270.

34 Ivi, p. 271.

35 Citato in ibidem.

36 Cfr. Ivi, p. 273.

37 Cfr. B. Lonergan, *Il pluralismo dottrinale*, Edizioni Paoline, Catania 1972, p. 46 (Il corsivo è mio).

38 Cfr. P. Triani, *La struttura dinamica della formazione*, in 'Tredimensioni', 3/2005, pp. 236-247.



Struttura della coscienza e autenticità in Bernard Lonergan: la centralità del fattore umano

Citation: A. Lanzieri, *Struttura della coscienza e autenticità in Bernard Lonergan: la centralità del fattore umano*

Copyright: © 2022 A. Lanzieri. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

ALFONSO LANZIERI

Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia meridionale - Sez. San Luigi

Abstract:

The aim of this article is to show the importance of the notion of authenticity in the thought of the theologian and philosopher Bernard Lonergan (1904-1984). According to Canadian thinker, a genuine objectivity is the fruit of authentic subjectivity: the two are closely linked. Thus, the subject is invited to a “self-appropriation”, which consists in an acknowledgment of the intentional dynamism of our consciousness. The correct development of the dynamism it's a question of subject's own authenticity, exercised at each level of human knowing. This perspective outlines the centrality of “human factor” in order to understanding the reality, make responsible decisions and in educational practice too.

Keywords: consciousness – authenticity – subject – understanding

Introduzione

Nella prospettiva gnoseologica di Bernard F. J. Lonergan¹, definita

¹ Bernard Joseph Francis Lonergan è nato il 17 dicembre 1904 a Buckingham (Québec) in Canada. Nel 1922 è entrato nella Compagnia di Gesù e nel 1936 è stato ordinato sacerdote. Dopo il dottorato presso la Pontificia Università Gregoriana, Lonergan ha insegnato teologia, prima al Regis College di Toronto dal 1947 al 1953, e poi alla Università Gregoriana dal 1953 al 1964. Ha insegnato anche ad Harvard e al Boston College. È morto il 26 novembre 1984. È stato membro della Commissione Teologica Internazionale, nominato da papa Paolo VI. *Insight: A Study of Human Understanding* del 1957 (tr. it. *Insight. Uno studio del comprendere umano*, a cura di N. Spaccapelo e S. Muratore, Città Nuova, Roma 2007), e *Method in Theology* del 1972 (tr. it. *Il metodo in teologia*, a cura di Natalino Spaccapelo e Saturnino Muratore, Città nuova, Roma 2001) sono le sue opere maggiori. Per un approfondimento sul profilo biografico e intellettuale si può vedere F.E. Crowe, *Lonergan*,

realismo critico², giungere alla conoscenza oggettiva non vuol dire trovare il giusto accesso al “mondo esterno”. Infatti, per il teologo e filosofo canadese, il soggetto è sempre in un certo senso “fuori di sé”, presso l’essere, grazie al dinamismo intenzionale della coscienza. In tale orizzonte, soggetto e oggetto non sono estremi assolutamente separati che il processo conoscitivo avrebbe il compito di ricongiungere, ma una dualità ontologica già da sempre data. La conoscenza, allora, quando effettivamente raggiunta, rappresenta una modalizzazione compiuta di tale relazionalità fondamentale. Entro quest’orizzonte, il compito del soggetto conoscente non è descritto dunque in termini di semplice estroversione ontica (dal “dentro” al “fuori”, vale a dire dal perimetro chiuso della coscienza soggettiva all’insieme delle cose e dei loro rapporti): il soggetto è piuttosto chiamato ad uno sviluppo della propria coscienza (di portata ontologica), con un profondo coinvolgimento sul piano esistenziale. Per Lonergan, infatti, “l’oggettività genuina è il frutto della soggettività autentica”³.

Come si può evincere già da questi brevi cenni, per il nostro autore la nozione di autenticità non è estrinseca al processo conoscitivo, ma ne costituisce un carattere essenziale: non si danno protocolli da applicare meccanicamente nei diversi contesti, ma solo l’impegno personale potrà assicurare il risultato, nell’assunzione di rischio che ogni giudicare comporta. Tale impostazione gnoseologica risulta gravida di conseguenze anche sul piano antropologico, poiché rimarca in modo netto la centralità della persona nel processo conoscitivo, l’intreccio tra piano cognitivo e piano esistenziale, e non da ultimo mostra implicazioni importanti anche per l’ambito pedagogico-educativo, molto presente nelle attenzioni di Lonergan.

Alla luce di quanto detto, questo contributo intende mostrare la significatività della nozione di “autenticità” per la prospettiva del pensatore canadese, fin qui sommariamente descritta. Naturalmente, nello spazio di questo contributo, non sarà possibile restituire tutta la complessità del pensiero lonerganiano sul tema – caratterizzato da un’analisi tanto profonda per le intuizioni quanto vasta per l’ampiezza dei punti trattati –

Cassel, London 1992 (tr. it. *Bernard J.F. Lonergan. Progresso e tappe del suo pensiero*, a cura di N. Spaccapelo, S. Muratore, Città Nuova, Roma 1995).

2 La formula “realismo critico” non è univoca: può sottendere differenti approcci teoretici solo apparentemente omogenei. Per un primo orientamento, in relazione a Lonergan, cfr. R. Finamore (a cura di), *Realismo e metodo. La riflessione epistemologica di Bernard Lonergan*, Gregorian & Biblical Press, Roma 2014, cap. I.

3 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, OBL 12, Città Nuova, Roma 2001, p. 324

ma dovremo provare a circoscrivere il nostro discorso ad alcuni aspetti, utili a dare adeguato rigore alla presente trattazione e insieme sufficienti quantomeno a restituire i lineamenti essenziali della questione.

Orbene, è pressoché unanime, tra i critici, il rilievo della “svolta esistenziale” di Lonergan intercorsa tra la stesura di *Insight* e quella del *Metodo*: tra queste due opere, infatti, la postura delle analisi del pensatore canadese si modifica progressivamente, passando da un’attenzione preponderante alla componente intellettuale della persona, a una sempre più concentrata su quella morale e religiosa.⁴ Se tale cambiamento è innegabile, a nostro avviso va tuttavia interpretato più come uno sviluppo o intensificazione di aspetti già presenti nell’opera precedente, che come una vera e propria cesura. Detto in altri termini: come in parte abbiamo anticipato in apertura, il tema dell’autenticità e della centralità del soggetto è già posto da Lonergan – certo in modo ancora incipiente – nello studio sulla comprensione umana, *Insight*⁵, del 1957. Tale aspetto ci pare meritevole di attenzione poiché in genere meno sottolineato dalla critica. Nella presente trattazione, perciò, le riflessioni contenute nell’opera or ora richiamata rappresenteranno il nostro punto di confronto principale, avendo cura di ampliare i riferimenti quando necessario, al fine di giustificare le affermazioni di questa introduzione e sottolineare il posto dell’“autenticità” nel discorso lonerganiano.

Struttura della coscienza

Lo svolgimento di questo contributo, non può che iniziare dall’analisi del fatto conoscitivo condotta da Lonergan. Nella riflessione di quest’ultimo, il punto d’inizio non è lo statuto ontologico della *cosa*, ma l’analisi epistemologica della struttura coscienziale del soggetto conoscente e delle sue dinamiche intenzionali, che diventa riferimento di base per l’intera teoria del sapere. Il conoscere, a giudizio di Lonergan, è una funzione complessa, un insieme strutturato di operazioni

4 “Mentre in *Insight* Lonergan si sofferma soprattutto sui tre livelli costitutivi del processo cognitivo, la ricerca dei dati, l’indagine intelligente e la riflessione razionale, in *Method* la sua attenzione è catalizzata sul quarto livello, quello della responsabilità che supera i primi tre livelli conoscitivi nel senso che coinvolge pienamente il soggetto in chiave personale e storico esistenziale” (E. Cibelli, *Volontà, libertà e autenticità in Bernard Lonergan*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012, p. 65). Vedi anche G. Guglielmi, *La sfida di dirigere se stessi. Soggetto esistenziale e teologia fondatale in Bernard Lonergan*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2008, pp. 50-59.

5 L’edizione originale è: B. Lonergan, *Insight: A Study of Human Understanding*, Longmans, Green & Co, New York 1957. Noi citeremo la traduzione italiana (per indicazioni bibliografiche vedi nota 1), abbreviando il titolo in *Insight*.

intenzionali del soggetto che manifestano la coscienza e i suoi diversi livelli operazionali, segnati nel loro sviluppo dal processo del domandare: il livello *empirico*, quello dell'immediatezza sensibile; il livello *intellettuale*, nel quale sorgono le domande per la comprensione, in cui il soggetto, in altri termini, interroga i dati alla ricerca della loro intrinseca intelligibilità; il livello *razionale* in cui si dà la formulazione del giudizio sulla verità o falsità di ciò che si è compreso o creduto di comprendere; infine, il livello della *responsabilità*⁶, dove il soggetto è chiamato a decidersi per l'agire in base a una scelta sul valore. La presenza a sé stessi è correlativa alla presenza dell'oggetto e si inspessisce non in forza dello sforzo introspettivo, bensì intensificando il livello delle proprie attività d'indagine.

C'è una coscienza empirica caratteristica del sentire, percepire, immaginare. Come il contenuto di questi atti è meramente presentato o rappresentato, così la consapevolezza immanente negli atti è la mera datità degli atti. C'è, tuttavia, una coscienza intelligente, caratteristica di ricerca, intellesione e formulazione. [...] Infine, al terzo livello di riflessione, di afferrare l'incondizionato e il giudizio, c'è la coscienza razionale. [...] Emerge come una richiesta dell'incondizionato e un rifiuto di assentire illimitatamente a un qualsiasi fondamento inferiore⁷.

Il conoscere, allora, se colto nel suo esercizio effettuale, si dà come dinamica struttura ricorrente di atti reciprocamente irriducibili, una totalità le cui parti sono organizzate in maniera tale da essere in un rapporto funzionale reciproco e capace di mettere insieme sé stessa, di auto-costituirsi, in altre parole, secondo una processualità di natura autopoietica:

L'esperienza stimola l'indagine, e l'indagine è l'intelligenza che si mette in azione. L'indagine conduce dall'esperienza attraverso l'immaginazione all'intelligenza, e dall'intelligenza al concetto il quale mette insieme in un solo oggetto ciò che è stato colto dall'intelligenza e ciò che nell'esperienza o nell'immaginazione è rilevante per l'intelligenza stessa. A sua volta il concetto stimola la riflessione la quale è l'esigenza conscia di razionalità. La riflessione dispone in ordine l'evidenza e la soppesa in vista di giudicare o, altrimenti, di dubitare e così riprende l'indagine⁸.

6 Questo quarto livello operativo è invero maggiormente approfondito da Lonergan dopo *Insight*, ne *Il metodo in teologia*.

7 B. Lonergan, *Insight*, cit., p. 424.

8 Id., *Struttura della conoscenza*, in Id., *Ragione e fede di fronte a Dio. Il rapporto tra la filosofia di Dio e la specializzazione funzionale "sistemica"*, tr. it. di G.B. Sala, Queriniana, Brescia 1977, p. 82.

Se col percepire sensibile il soggetto si apre a un mondo-ambiente costituito dall'insieme dei dati sensibili, nell'indagine intelligente il soggetto va alla ricerca dell'intelligibilità presente nei dati: l'intelligibilità trovata – questo è un punto importante – non è un nuovo dato che si aggiunge ai precedenti, ma un'aggiunta *qualitativamente* differente dai dati (una differenza di natura, non di grado), sebbene solo in questi ultimi sia possibile trovarla, poiché "l'astrazione è la selettività dell'intelligenza"⁹ che *decodifica* l'insieme dei dati. Con le domande del livello riflessivo del conoscere, poi, il soggetto concede o meno l'assenso razionale al concetto precedentemente costruito, afferrando quello che Lonergan definisce come *virtualmente incondizionato*, sul quale ci soffermeremo a breve.

Ciò che è importante rimarcare è il polimorfismo della struttura della coscienza. Il soggetto conosce attraverso un certo numero di attività distinte: vedere, udire, toccare, indagare, immaginare, concepire, riflettere, giudicare. La conoscenza umana non è nessuna di queste attività isolatamente prese, ma è l'insieme di questi atti (com)presi nel sistema delle loro relazioni reciproche. Il polimorfismo della coscienza, d'altro canto, tende dinamicamente all'unità nell'atto stesso del processo conoscitivo. Ciò vale a dire che l'unità della conoscenza è pure unità dei contenuti poiché

ciò che è percepito è ciò su cui si ricerca; ciò su cui si ricerca è ciò che è compreso; ciò che è compreso è ciò che è formulato; ciò che è formulato è ciò su cui si riflette; ciò su cui si riflette è ciò che è afferrato come incondizionato; ciò che è afferrato come incondizionato è ciò che è affermato¹⁰.

La coscienza, dunque, sulla base di quanto riportato fin qui, è una *unità nella differenziazione*, che si esplica in una struttura «formalmente dinamica»¹¹ che si auto-costituisce a partire da una intrinseca normatività. Tale costituirsi, però, non è meccanica spontanea: la consapevolezza del soggetto è un elemento essenziale del processo.

Trascendenza e oggettività

La struttura delle operazioni intenzionali del soggetto conoscente, così come delineata da Lonergan, è dunque un processo di tipo, per così dire, *abducente*: le operazioni di ciascun livello traggono da quello precedente *più* di quanto

9 Id., *Insight*, cit., p. 69.

10 Ivi, p. 428.

11 Cfr. B. Lonergan, *Struttura della conoscenza*, in Id., *Ragione e fede di fronte a Dio*, cit., p. 82.

ci sia nelle premesse¹². Orbene, il processo conoscitivo che abbiamo fin qui descritto – necessariamente in modo alquanto schematico – è per Lonergan sostenuto e guidato dal *dinamismo intenzionale* del soggetto, il quale assicura il carattere oggettivo della conoscenza. Il dinamismo intenzionale, infatti, *intende* l'essere lungo tutto il suo domandare. Alla base del nostro dinamismo conoscitivo, in altri termini, sta l'intenzionalità onni-inclusiva del soggetto, della quale è concreta esplicazione l'illimitato domandare umano. Alla domanda sulla possibilità o meno dell'oggettività conoscitiva Lonergan risponde col rilevare che la struttura dinamica della conoscenza umana è attraversata e sostenuta da una *nozione dell'essere*¹³ di intenzione illimitata: “La nozione dell'essere è onnipervasiva: sostiene tutti i contenuti conoscitivi; li penetra tutti; li costituisce in quanto conoscitivi”¹⁴. La capacità che ha per sua natura lo spirito umano di protendersi dinamicamente verso l'illimitata vastità di tutti gli oggetti possibili garantisce lo sviluppo e l'unità del conoscere: “Consciamente, intelligentemente, razionalmente, questa intenzione va oltre: oltre i dati verso l'intelligibilità, oltre l'intelligibilità alla verità e attraverso la verità all'essere”¹⁵.

L'intenzionalità, in altre parole, pone il soggetto già presso il reale in virtù della relazione intrinseca del conoscere all'essere: è questo rapportamento (*Verhalten*) originario che garantisce il venire a noi degli enti. Tale svelamento, che compete originariamente all'intenzionalità del soggetto, è l'apertura originaria della soggettività umana sull'universo dell'essere: non c'è alcun soggetto “dentro”, contrapposto a un mondo che se ne starebbe “fuori”, come pensa un certo realismo ingenuo o esternalista.

Il soggetto è dentro, ma non rimane totalmente dentro. Il suo conoscere implica un'auto-trascendenza intenzionale [...] La chiave delle dottrine dell'immanenza sta in una

12 Utilizzo il termine “abduzione” in un senso analogo a quello inteso dal filosofo americano Charles Sanders Peirce (cfr. C. S. Peirce, *Opere*, a cura di M. A. Bonfantini e G. Proni, Bompiani, Milano 2003).

13 A questo fondamentale concetto della propria proposta teoretica, Lonergan dedica il capitolo XII di *Insight*. È opportuno chiarire che si può parlare dell'essere solo a partire dalla sua “nozione”. Noi, infatti, non abbiamo, né possiamo sperare di avere, una “idea” dell'essere, non avendo e non potendo avere una intellesione onni-inclusiva, un atto di intendere illimitato, che comprenda tutto di tutto. (Cfr. S. Muratore, *Filosofia dell'essere*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2006, p. 288).

14 B. Lonergan, *Insight*, cit., p. 465.

15 Id., *La struttura della conoscenza*, in Id., *Ragione e fede di fronte a Dio*, cit., p. 88.

inadeguata nozione di oggettività. Il conoscere umano è un composto di molte operazioni di specie differenti. Ne segue che l'oggettività del conoscere umano non è una proprietà unica e uniforme, ma, ancora una volta, un composto di proprietà assai diverse che si trovano in specie del tutto differenti di operazioni¹⁶.

Sulla base di quanto detto, allora, per Lonergan ottenere una conoscenza oggettiva – e questo è il punto fondamentale – non vuol dire raggiungere il *mondo esterno*; il soggetto, infatti, lo abbiamo visto, è in una *trascendenza progressiva*, è sempre in un certo senso fuori-di-sé presso l'essere. In questo modo, e qui siamo nel cuore del “realismo critico” proposto da Lonergan, soggetto e oggetto non sono termini di una mera giustapposizione che *poi* il processo conoscitivo si incaricherebbe di ricongiungere faticosamente, ma estremi di una intrinseca relazionalità ontologica – pur nella loro irriducibile differenza – e la conoscenza è la modalizzazione riuscita di tale relazionalità¹⁷. La conoscenza, di conseguenza, non è piatto rispecchiamento del mondo esterno, mera conformità con le cose “là fuori”, ma è il risultato dell'espansione della propria soggettività che coglie l'intelligibilità del reale e la conferma (o la nega) all'altezza giudizio razionale. L'intenzionalità illimitatamente aperta sull'universo dell'essere non è destinata a rimanere tensione formale che non raggiunge mai l'oggetto:

Come le risposte stanno alle domande, così le attività conoscitive stanno all'intenzione dell'essere. Ma la risposta sta alla domanda in quanto che risposta e domanda hanno il medesimo oggetto. È così che l'intrinseca relazione della struttura dinamica della conoscenza umana passa dalla parte del soggetto alla parte dell'oggetto¹⁸.

Questo *sapere-prima-di-sapere*, col domandare è diretto ad un domandabile per il fatto stesso che il domandabile c'è. Se non esistesse, non avrebbe senso neanche il domandare, dal momento che i due sono correlati:

16 B. Lonergan, *Il soggetto*, in Id., *Saggi. Seconda collezione*, a cura di R. Finamore, OBL 13, Città Nuova, Roma 2021, pp. 91-110, qui 97.

17 In fondo, uno degli insegnamenti essenziali del realismo critico di Lonergan è così sintetizzabile: l'oggetto non è l'ente “là fuori” e conoscere, di conseguenza, è ben più che la semplice osservazione dei dati. Per stessa ammissione dell'autore, buona parte del grande lavoro di *Insight* è stata consacrata al tentativo di mostrare la verità di questa tesi: “la fatica di tutte le pagine che precedono può essere considerata come uno sforzo sostenuto sia per chiarire la natura dell'intellessione e del giudizio sia per rendere conto della confusione, così naturale per l'uomo, tra estroversione e oggettività”. (Id., *Insight*, cit., p. 534).

18 Ivi, p. 89.

Questa complessità del nostro conoscere implica una complessità parallela nella nostra nozione di oggettività [...]. Perciò, c'è un aspetto esperienziale di oggettività, proprio del senso e della coscienza empirica. C'è un aspetto normativo, che è contenuto nel contrasto tra il distaccato e non ristretto desiderio di conoscere e, dall'altra parte, desideri e timori meramente soggettivi. Infine, c'è un aspetto assoluto, che è contenuto in giudizi singoli considerati da soli, dal momento che ciascuno si basa sull'afferrare l'incondizionato ed è posto senza riserva¹⁹.

In altri termini, Lonergan afferma il principio dell'*isomorfismo* intelligenza-realtà. Le caratteristiche della prima sono le caratteristiche dell'altra, pur nella differenza dei rispettivi ordini. Il domandabile, nonostante la sua grande molteplicità, ha un'unità ultima: infatti ciò che il domandare chiede e vuol sapere di una cosa è "che cosa è" e "se" questo "che cosa" è. Le domande, tutte, domandano dell'essere e sono domande sull'essere. Così l'essere può essere euristicamente definito come è l'unità del domandabile²⁰.

In fondo, uno degli insegnamenti essenziali del realismo critico lonerganiano può essere così sintetizzato: l'oggetto non è semplicemente l'ente "là fuori" e conoscere, di conseguenza, è ben più che la semplice osservazione dei dati, ma anche e soprattutto ciò che è inteso nel nostro domandare, sperimentato, compreso e affermato nel giudizio. La distinzione tra questi due modi di intendere il termine "oggetto" può essere tematizzata attraverso la biforcazione concettuale tra "oggetto del mondo dell'immediatezza" e "oggetto del mondo mediato dal significato". Per chiarire la differenza, possiamo far riferimento a un intervento pubblico di Lonergan, tenuto nel 1972²¹, nel quale si prende in considerazione dell'esperienza di un infante (in cui lo sviluppo della coscienza è ancora incipiente), sottolineando che «i criteri di realtà nel mondo d'immediatezza dell'infante, vengono offerti nell'esperienza senza interposizioni. Essi si riducono al darsi del vedere o dell'udire, del gustare o dell'odorare, del toccare o del sentire, del piacere o del dolore». ²² Invece, i criteri di realtà del mondo mediato

19 Ivi, p. 491.

20 Su questo si veda anche N. Spaccapelo, *Fondamento ed orizzonte. Scritti di antropologia e filosofia*, Armando Editore, Roma 2000, pp. 161-162

21 Si tratta della diciassettesima Lettura annuale «Cardinale Roberto Bellarmino», svoltasi presso la School of Divinity della Saint Louis University il 27 settembre 1972. Il titolo è *The Origins of Christian Realism*.

22 B. Lonergan, *Le origini del realismo cristiano* in Id., *Saggi*. Se-

dal significato risultano assai più complessi.

Il mondo mediato dal significato non è semplicemente "dato". Al di là di ciò che viene dato c'è l'universo che viene inteso dalle domande, che viene organizzato dall'intelligenza, che viene descritto dal linguaggio, che viene arricchito dalla tradizione. È un mondo vastissimo, molto distante dalla comprensione del giardino dell'infanzia. Tuttavia esso è altresì un mondo insicuro, perché accanto al fatto esiste la finzione, accanto alla verità c'è l'errore, accanto alla scienza si dà il mito, accanto all'onestà c'è l'inganno²³.

Nella transizione che va dall'infanzia alla maturità, in sostanza, la persona passa dalla familiarità quasi esclusiva con l'oggetto inteso quale dato sensibile esterno, all'oggetto inteso come contenuto di un mondo di significato ben più dilatato, compreso entro l'orizzonte culturale del quale la persona, lungo il corso del proprio sviluppo, ha acquisito la piena cittadinanza. Ecco perché, dice esplicitamente Lonergan, "nel mondo degli adulti mediato dal significato gli oggetti ai quali siamo collegati immediatamente sono gli oggetti presupposti dalle nostre domande e conosciuti dalle nostre risposte corrette"²⁴.

Ora, si tratta di rilevare che tale impostazione consente di mettere in connessione diretta il tema dell'autenticità e l'analisi gnoseologica. Se, infatti, l'oggetto è risignificato come il *terminus ad quem* dell'intelletto, la corretta espansione del dinamismo conoscitivo – esperienza, comprensione, giudizio – diventa essenziale in ordine a una comprensione adeguata della realtà; affinché però tale espansione possa darsi in modo corretto, come abbiamo già accennato, il soggetto deve esercitare la propria funzione di controllo del processo in modo sempre più consapevole, aumentando la presenza a sé stesso correlativa agli atti di percepire, comprendere e giudicare, che segnano i livelli del dinamismo della coscienza. Lonergan evidenzia nella maniera più chiara il rapporto tra gnoseologia e responsabilità personale nel giudizio.

Io sostengo il primato della coscienza, il primato delle domande che portano a deliberazione, valutazione, decisione. Nondimeno, risposte responsabili a quelle domande presuppongono solidi giudizi di fatto, di possibilità, di probabilità. Tuttavia giudizi così solidi, a loro volta, presuppongono che siamo sfuggiti alle grinfie del realismo ingenuo, dell'empirismo, dell'idealismo critico e assoluto, che siamo riusciti a formulare un

conda collezione, a cura di R. Finamore, OBL 13, Città Nuova, Roma 2021, pp. 265-286, qui 267.

23 *Ibidem*

24 Ivi, p. 269.

realismo critico²⁵.

A questo punto del discorso, dopo averne chiarito i tratti generali, è necessario dirigere il nostro percorso sul tema del rapporto tra giudizio e impegno personale in maniera più attenta.

La responsabilità personale nel giudizio

Nel giudizio razionale, abbiamo anticipato nel paragrafo precedente, il soggetto coglie il *virtualmente incondizionato*. Si tratta di un'altra nozione fondamentale della proposta lonergiana. Il virtualmente incondizionato è un condizionato le cui condizioni sono adempite e comporta dunque tre elementi: 1) un condizionato; 2) un legame tra condizionato e le sue condizioni; 3) l'adempimento delle condizioni. Il virtualmente incondizionato, in altri termini, è un *assoluto di fatto*: assoluto non perché sciolto da qualsiasi condizione (*ab-solutus: solutus a condicionibus*), ma perché le condizioni necessarie per l'avverarsi di quell'evento, dell'esser così e così di quell'ente o di quel fenomeno che interessa più enti compresi in un certo ordine, si sono realizzate. Cosa si debba intendere con tale nozione lo si può comprendere meglio attraverso la comparazione col *formalmente incondizionato*.

Il formalmente incondizionato, che non ha assolutamente condizione, sta fuori del campo interdipendente dei termini condizionanti e condizionati; è intrinsecamente assoluto. Il virtualmente incondizionato sta entro quel campo; ha condizioni; è esso stesso tra le condizioni di altri casi del condizionato: nondimeno, le sue condizioni sono soddisfatte; esso è un assoluto *de facto*²⁶.

Il giudizio, insomma, permette al soggetto una presa di posizione razionale che colloca quanto è stato precedentemente colto a livello empirico e a livello dell'intelligibilità entro l'orizzonte di assolutezza conoscitiva. Nel processo conoscitivo il livello del giudizio è *auto-autenticante*: la riflessione razionale richiede e la comprensione riflessiva afferra un virtualmente incondizionato; e una volta che quell'afferrare sia accaduto non si può essere ragionevoli e tuttavia mancare di pronunciare il giudizio. In altre parole, per Lonergan, il terzo livello della coscienza (quello del giudizio razionale) è decisivo in ordine alla conoscenza: finché non giudica, infatti, il soggetto sta meramente pensando; si conosce appieno una volta pronunciato un giudizio. In tale prospettiva, dunque, nella conoscenza umana

25 *Ibidem*.

26 B. Lonergan, *Insight*, cit., p. 494.

l'incondizionato non ricopre soltanto una mera funzione regolativa. Qui è data una decisiva differenza rispetto all'impostazione kantiana:

Poiché il terzo livello, il giudizio, è auto-autenticante, permette cioè il passaggio dal pensare al conoscere, la ragione e il suo ideale, l'incondizionato, non possono essere lasciati nel ruolo equivoco e meramente di controllo assegnato loro da Kant. Poiché è costitutivo e il solo decisivo, l'unico criterio della nostra conoscenza è il giudizio razionale. [...] Il nostro incondizionato, nondimeno, è solo virtuale; è solo ciò che è così di fatto²⁷.

Ora, attraverso il giudizio il soggetto afferra (*to grasp* è il verbo utilizzato da Lonergan) il virtualmente incondizionato, ma tale coglimento – e questo è un punto essenziale – non ha nulla di meccanico o garantito. Si tratta di una nuova intellesione del soggetto, il quale constata l'assenza di ulteriori domande rilevanti che potrebbero modificare le precedenti intellesioni, nel senso di un loro completamento o di una loro confutazione. In altre parole, la verità colta nel giudizio è qualcosa che si raggiunge attraverso l'azione attenta, intelligente e razionale del soggetto in un determinato contesto storico²⁸. In tale prospettiva, l'autenticità personale acquista un ruolo centrale nell'intera dinamica. Il giudizio razionale, infatti, è l'espressione del soggetto che afferma l'“è” di qualcosa; ma perché questo risultato possa darsi, il virtualmente incondizionato deve essere colto dall'*intellesione riflessiva*.

Come gli atti del comprendere diretto e introspettivo, l'atto del comprendere riflessivo è un'intellessione. Come quelli fanno fronte a domande per l'intelligenza, questo fa fronte a domande per la riflessione. Come quelli conducono a definizioni e formulazioni, questo conduce a giudizi. Come quelli afferrano l'unità, o sistema, o frequenza ideale, questo afferra la sufficienza dell'evidenza per un giudizio prospettico²⁹.

L'aggettivo “riflessivo” si riferisce all'attività propria del soggetto nel processo del giudizio: egli si distacca dagli esiti della sua stessa comprensione intellettuale per guadagnarla, per così dire, nel suo “in quanto” e decidere della sua esattezza o meno. Per Lonergan, insomma, il giudizio razionale opera una funzione di controllo sull'intelligenza. In altre parole, come ha sostenuto Pierpaolo Triani, “non esiste un criterio astratto del giudizio vero [...], la verità passa attraverso l'azione attenta, intelligente, razionale del soggetto che,

27 Ivi, p. 446.

28 Cfr. G. Guglielmi, *op. cit.*, pp. 42-43

29 B. Lonergan, *Insight*, cit., p. 375.

in un dato momento storico, rispetto ad una determinata questione, può dire che le domande pertinenti circa la realtà o probabilità di un giudizio sono esaurite³⁰. La verità colta nel giudizio, dunque, è frutto di un impegno personale e responsabile del soggetto concreto: in ogni giudizio razionale il soggetto si mette in gioco, in modo più o meno rischioso, più o meno consapevole.

Il giudizio è un atto personale, un impegno personale. Non dovete per forza dire “Sì” o “No”; potete dire “Non lo so”. Non dovete per forza dire “È certamente così”; potete dire “È probabilmente così” o “possibile che sia così”. Ci sono tutte le alternative per venire incontro alla fragilità, all’ignoranza e alla lentezza umana, ed è la vostra razionalità che deve scegliere quella giusta. Il giudizio è qualcosa che è interamente vostro; è un elemento dell’impegno personale in uno stato estremamente puro. Poiché è così personale, espressione così tipica della propria ragionevolezza libera da ogni costrizione; poiché ci sono tutte le alternative, esso è interamente sotto la propria responsabilità, non ci si può lamentare dei propri cattivi giudizi: se ne è responsabili³¹.

Se il giudizio è un fattore decisivo in ordine alla conoscenza, non bisogna però dimenticare che l’intellezione (*insight*) è l’operazione chiave di tutto il processo, la qual cosa rende la concettualizzazione un processo aperto sempre a ulteriori sviluppi, modifiche, revisioni. Infatti “la dipendenza della concettualizzazione dall’intellezione rende la stessa produzione dei concetti un’operazione dinamica e cumulativa”³².

Le deformazioni del soggetto

È possibile trarre spunti utili circa lo stretto rapporto suggerito da Lonergan tra oggettività conoscitiva e autenticità personale se si guarda all’analisi condotta in *Insight* sul senso comune e sulla sua quadruplici deformazione³³. Per *deformazione* si intende una fuga dall’*insight*, un rifiuto di comprendere quel che c’è da comprendere per non accettare un’intellezione che potrebbe contrastare coi nostri presupposti intellettuali ed esistenziali acquisiti.

Proprio come l’intellezione può essere desiderata, così

30 P. Triani, *Il dinamismo della coscienza e la formazione. Il contributo di Bernard Lonergan ad una “filosofia” della formazione*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 125.

31 B. Lonergan, *Comprendere ed essere. Le lezioni di Halifax su Insight*, a cura di N. Spaccapelo, S. Muratore, Città Nuova, Roma 1993, p. 149

32 P. Triani, *op. cit.*, p. 121.

33 Cfr. Capitoli VI–VII di *Insight*.

anche può essere non voluta. Oltre all’amore per la luce, può esserci un amore per le tenebre. Se notoriamente anticipazioni e pregiudizi viziano le indagini teoriche, molto più facilmente le passioni elementari possono deformare il comprendere in questioni pratiche e personali³⁴.

In tale prospettiva, le analisi lonerganiane permettono di sottolineare l’intrinseca curvatura etica del pensare. Anche se Lonergan non esplicita mai fino in fondo in *Insight* tale tema, possiamo fondatamente dedurre dall’intera opera un’idea del processo conoscitivo quale corpo a corpo tra il desiderio di conoscere puro e distaccato e gli interessi particolaristici, un duello ricco di *pathos*. Il termine “desiderio”, tratto dal dizionario dell’affettività, è uno dei lemmi più usati dal pensatore canadese, per riferirsi a ciò che anima il dinamismo intenzionale del soggetto conoscitivo e che si esplica nell’irristretto domandare dell’operatore intellettuale. La coscienza conoscitiva, infatti, è mossa da un “impulso a conoscere, a comprendere, a vedere il perché, a scoprire la ragione, a trovare la causa, a spiegare”³⁵. Tale impulso, scrive icasticamente Lonergan, “può assorbire un uomo, può trattenerlo per ore, giorno dopo giorno, anno dopo anno, nell’angusto carcere del suo studio o del suo laboratorio. Può inviarlo a pericolosi viaggi di esplorazione. Può allontanarlo da altri interessi”³⁶. Il nostro autore arriva a definire il desiderio intellettuale come “eros della mente”³⁷.

Di certo la ricerca di *Insight* sulle deformazioni è portata avanti ad un livello ancora un po’ troppo intellettualistico, tuttavia, come anticipato, il problema dell’inautenticità del vivere umano e delle conseguenti aberrazioni del conoscere, e dunque un legame tra *impegno etico* del soggetto ed esercizio dell’*intelligenza* è già impostato in *Insight*:

anche se l’analisi condotta da Lonergan avviene nel contesto di un’indagine sull’intelligenza, con evidenti considerazioni a livello ancora prevalentemente intellettualistico se paragonato allo spessore esistenziale delle successive riflessioni presenti nel *Metodo*, il problema dell’inautenticità del vivere umano e delle conseguenti aberrazioni del conoscere è già del tutto impostato e riceverà poi nell’opera sul metodo un significativo sviluppo³⁸.

34 B. Lonergan, *Insight*, cit., p. 263.

35 Ivi, p. 38

36 *Ibidem*

37 Ivi, p. 124.

38 A. Trupiano, *Oggettività della conoscenza e autenticità del vivere*

L'impegno personale consiste nel favorire il dispiegarsi del proprio dinamismo intenzionale: se il criterio prossimo di verità è dato dall'apprensione riflessiva del virtualmente incondizionato, infatti, "il criterio remoto è costituito dal corretto dispiegarsi del distaccato e disinteressato desiderio di conoscere, superando l'interferenza di altri desideri e distorsioni"³⁹. Insomma, il soggetto è responsabile del suo progresso verso l'autenticità. Questa, evidentemente, non è garantita a priori, perché può attivarsi la spirale del declino quando attenzione, intelligenza, ragionevolezza e responsabilità sono distorte dalla quadruplicata deformazione del senso comune: la deformazione drammatica, individuale, di gruppo, e la deformazione generale del senso comune.

La *deformazione drammatica* si verifica quando alcune intellezioni difficili da tollerare per l'individuo sono temute e indesiderate. La conseguenza può essere l'insorgere di fenomeni quali scotosi⁴⁰, repressione e inibizione causa di disordini psichici: l'individuo tende ad escludere dalla propria coscienza tutto quel che può condurre a intellezioni non desiderate, con un atto di censura o inibizione auto-inferta. Il punto di vista distorto, poi, tende ad essere razionalizzato dal soggetto, il quale lo inserisce in un quadro di plausibilità generale viziato però fin dall'inizio dall'esclusione di dati pertinenti.

La *deformazione individuale (egoismo individuale)* deriva dalla tensione dialettica tra il livello dell'intersoggettività e quello dell'intelligenza distaccata: "L'uomo non vive né al livello di intersoggettività, né al livello di intelligenza distaccata. Al contrario, il suo vivere è una risultante dialettica che scaturisce da quei principi opposti ma collegate; e nella tensione di quella unione di opposti, bisogna prontamente discernere la radice dell'egoismo"⁴¹.

Secondo Lonergan, l'egoismo non è né mera spontaneità (intesa come interesse rivolto principalmente al dato

immediato, al presente, al tangibile) né pura intelligenza, ma un'interferenza della spontaneità con lo sviluppo dell'intelligenza. Il soggetto egoista, allora, più che fare del pensare lo strumento asservito alla soddisfazione di tendenze "inferiori" (non all'altezza cioè, di quell'animale dotato di *logos* che è l'uomo), mette l'esercizio della sua intelligenza al servizio di interessi particolaristici. Le domande ulteriori che potrebbero mettere in dubbio questi interessi, o relativizzarli, vengono tacitate. Se i fenomeni emergenti dalla deformazione drammatica possono agire a livello pre-conscio, la deformazione dell'egoismo ha a che fare – conclude Lonergan – con un auto-orientamento cosciente ai propri fini personalistici. È la lucidità qui l'elemento dirimente: il soggetto, secondo Lonergan, in questa figura della deformazione, avverte in sé il dissidio tra il desiderio puro di conoscere e la spinta a rifuggire da tale desiderio per seguire i propri scopi individualistici.

Il *gruppo* stesso può a sua volta essere soggetto ad una deformazione egoistica: il sentimento di appartenenza al gruppo frena l'esercizio libero e responsabile dell'intellettualità. La manifestazione di questa deformazione può essere individuata, ad esempio, nel trionfo delle ideologie, in virtù delle quali viene razionalizzato in ottica totalizzante il punto di vista del gruppo con la conseguente censura (o in casi estremi, l'eliminazione) di tutti gli elementi della realtà ritenuti non funzionali o corrispondenti all'interesse di quel gruppo.

Proprio come il singolo egoista pone domande ulteriori fino ad un certo punto, ma desiste prima di raggiungere conclusioni incompatibili con il suo egoismo, così anche il gruppo è proclive ad avere una macchia cieca per le intellezioni che rivelano che il suo benessere è eccessivo o la sua utilità è al termine⁴².

L'esacerbazione di tale deformazione può portare allo sfilacciamento del corpo sociale, con la formazione di gruppi contrapposti intenti a combattere, al fine di dominarla, la fazione "nemica". In questo contesto Lonergan parla della possibilità che si configuri un "ciclo breve del declino", vale a dire una spirale involutiva, i cui esempi concreti sono rintracciabili nella storia dell'umanità, che vede gruppi sociali in lotta tra loro, opposte fazioni dichiararsi guerra, mentre le conquiste intellettuali, morali e religiose diventano irrilevanti: si tratta di intellezioni che cadono su di un piano, quello della società in declino, ormai "inintelligibile", nel quale cioè l'irrazionalità ha preso il sopravvento.

umano nell'itinerario di Bernard Lonergan, in C. Taddei Ferretti (a cura di), *Bernard J.F. Lonergan tra filosofia e teologia*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 2010, pp. 33-66, qui p. 53.

39 B. Lonergan, *Insight*, cit., p. 693.

40 «Fondamentalmente, la scotosi è un processo inconscio. Sorge non in atti coscienti, ma nella censura che governa l'emergenza di contenuti psichici» (Ivi, p. 264). "Questo disordine psicologico comporta un conseguente 'oscurantismo mentale', parziale o totale, ossia una resistenza a che tutte le domande su tutta la realtà emergano alla coscienza, siano espresse nelle domande, formulate dall'intelligenza, considerate dalla ragione e valutate dalla responsabilità» (G. Guglielmi, *B.J.F. Lonergan. Tra tomismo e filosofie contemporanee. Coscienza, significato e linguaggio*, Editrice Domenicana Italiana, Napoli 2011, p. 113).

41 B. Lonergan, *Insight*, cit., p. 302.

42 Ivi, p. 306.

L'ultima deformazione, quella *generale*, deriva dalla tendenza del senso comune a razionalizzare le proprie limitazioni, senza rendersi conto di essere competente solo per il concreto e l'immediatamente pratico. Sia sul piano conoscitivo che sul piano etico la verità è confusa con l'immediatezza delle facili soluzioni affette sin dal loro nascere da radicale miopia, strutturalmente avverse alla fatica del concetto e alla pazienza dei tempi lunghi.

Il senso comune infatti – spiega Lonergan – è facilmente indotto a razionalizzare le sue limitazioni col rischio di ingenerare la convinzione dell'inutilità di altre forme di conoscenza umane. Se è vero che ogni specialista corre il rischio di non riconoscere in maniera adeguata gli apporti di altri campi scientifici, tale errore rappresenta in un certo senso il pericolo "tipico" del senso comune. Quest'ultimo, infatti, è meno propenso ad analizzare le proprie operazioni e quindi a comprendere la sua esistenza e la sua funzione come collocate entro un campo di interessi e intellezioni molto più ampio⁴³.

La deformazione generale del senso comune, a differenza di quella dell'egoismo di gruppo, introduce il ciclo più lungo del declino, durante il quale compare il disprezzo di idee pertinenti e fruttuose: il criterio della verità è ridotto a un equilibrio di pressioni di natura economica e a un bilanciamento conveniente tra poteri. In aggiunta, è possibile il verificarsi di un decadimento esponenziale della cultura: se il senso comune, con le sue esigenze pratiche ed immediate, si pone quale orizzonte ultimo e inglobante dello sviluppo conoscitivo umano, l'impulso dell'intelligenza distaccata e pura è quasi mortalmente ferito.

Infatti, l'uomo non può servire due padroni. Se si deve essere fedeli al distacco e al disinteresse intellettuali, a quel che può essere intelligentemente afferrato e ragionevolmente affermato, allora sembra che si sia costretti a riconoscere che il mondo affaccendato di affari pratici offra poco spazio alla propria vocazione⁴⁴.

La capitolazione maggiore dell'intelligenza distaccata e disinteressata avviene al livello speculativo: la funzione dell'intelligenza è ridotta allo studio dei dati quali sono, cercando di afferrare l'intelligibilità immanente in essi. La cultura, insomma, perde sempre più la sua capacità di indipendenza e di distacco e tende ad esistere solo in quanto "pratica", a servizio di fini tangibilmente utili, finendo in una spirale di pragmatismo deterioro.

In *Insight*, dunque, compare l'intreccio tra piano

teoretico e piano esistenziale-morale, collegati non secondo un mero rapporto di successione, ma co-originariamente implicati nel cammino del soggetto teso al raggiungimento della sua autenticità personale. In tale dinamica risulta fondamentale l'invito lonerganiano all'*auto-appropriazione* del soggetto: un tema che interseca l'ambito pedagogico.

L'auto-appropriazione e la centralità del fattore umano

Da quanto emerso in precedenza, possiamo dire che, nella prospettiva descritta da Lonergan, "divenire uomini", vale a dire sviluppare coerentemente e autenticamente sé stessi, si presenta come processo dalla dialettica sempre aperta e dall'esito mai assicurato.

L'autotrascendenza dell'uomo è sempre precaria. Da sé l'autotrascendenza comporta tensione tra l'io in quanto trascende e l'io in quanto trasceso. Per cui l'autenticità umana non è mai un possesso puro, sereno, sicuro. È sempre un ritirarsi dall'inanautenticità. Il nostro progresso nell'intelligenza è al tempo stesso eliminazione di fraintendimenti e di incomprensioni. Il nostro progresso nella verità è al tempo stesso correzione di sbagli e di errori. Il nostro sviluppo morale avviene attraverso il pentimento dei peccati. La religiosità autentica viene scoperta e attuata riscattandoci dalle molte insidie del traviamiento religioso⁴⁵.

Tale processo, però, per Lonergan si dà a partire da una componente antropologica di base⁴⁶ costituita dal dinamismo intenzionale del soggetto. Sviluppare autenticamente sé stessi significa essenzialmente *appropriarsi* di tale struttura fondamentale. Tale appropriazione, naturalmente, non è un'acquisizione o un possesso, ma una consapevolezza di sé stessi, mai totalmente raggiunta, delle proprie dinamiche coscienziali, che sono nostre e insieme "oggettive". Senza tale rientro in sé stessi, dal sapore agostiniano, non è possibile alcuno sviluppo autentico, dunque neppure un apprendimento oggettivo della realtà. Infatti, chiarisce il nostro autore, "la base definitiva del nostro conoscere non è la necessità, ma il fatto contingente e il fatto si stabilisce non precedentemente al nostro impegno nel conoscere ma simultaneamente ad esso"⁴⁷. Alla domanda "sono io un soggetto conoscente?" per Lonergan dobbiamo rispondere di "sì" ed essere conseguenti con tale risposta

45 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, cit., pp. 142-143.

46 Cfr. Ivi, p. 56

47 Id., *Insight*, cit., p. 426.

43 Cfr. Ivi, p. 309.

44 Ivi, p. 314.

lungo tutto il processo conoscitivo, fatto di attenzione, intelligenza, giudizio e deliberazione responsabile⁴⁸. Il raggiungimento dell'auto-appropriazione esige qualcosa che il pensatore canadese definisce "conversione intellettuale"⁴⁹: questa comporta il superamento della confusione tra il «vedere» e il capire, tra i criteri del mondo dell'immediatezza e i criteri del mondo del significato⁵⁰, confusione che il nostro autore ritiene essere vizio comune della nostra mente, e con la quale dobbiamo continuamente lottare. Il tema della "conversione" ribadisce, come ha sottolineato Taddei Ferretti, "l'importanza che nella visione di Lonergan ha il soggetto, che, attraverso la conversione stessa, compie, in un ambito di libertà, la scelta responsabile del proprio orizzonte esistenziale"⁵¹.

Ora, se l'auto-appropriazione consiste in un'intensificazione della coscienza di sé, entro lo sviluppo del dinamismo della coscienza, bisogna chiarire che con "coscienza di sé" Lonergan non intende uno sguardo introspettivo: in questo modo, difatti, non faremmo altro che riprodurre il "mito" del conoscere inteso come vedere già-fuori-li-ora ciò che c'è da vedere. La coscienza, allora, è presenza del soggetto a sé stesso: "Per coscienza intenderemo che c'è una consapevolezza immanente negli atti conoscitivi [...]. Affermare la coscienza è affermare che il processo cognitivo non è meramente una processione di contenuti, ma anche una successione di atti"⁵².

Da quanto detto fino ad ora, emerge la centralità del *fattore umano* nell'impostazione lonerganiana⁵³, con un'indubbia valenza anche sul piano pedagogico-formativo. Il processo d'integrazione nello sviluppo individuale, infatti, è sostenuto dall'integrazione dei vari livelli di coscienza, in cui si subordina e unifica la sensibilità con l'intelligenza, la sensibilità e l'intelligenza con la ragione e si subordinano e unificano sensibilità, intelligenza e ragione con la libertà e la responsabilità: "in tal senso, affinché si possa parlare veramente di sviluppo umano, occorre che lo sviluppo stesso sia conosciuto,

48 Cfr. Ivi, pp. 423-433. I quattro livelli non vanno pensati come una successione semplice ma intrecciati in una dinamica a spirale, in cui ciascuno richiama immediatamente gli altri.

49 Lonergan ne parla diffusamente soprattutto ne *Il metodo in teologia* del 1972, indicando tre tipi di conversione: quella intellettuale, quella morale e quella religiosa.

50 B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, cit., p. 271.

51 C. Taddei Ferretti, *La centralità della conversione nel pensiero di Lonergan*, in "Filosofia e teologia", XXXIV, 3, 2020, pp. 477-486, qui 486.

52 Ivi, p. 423.

53 Per approfondire si veda il fondamentale contributo di P. Triani, *op. cit.*

voluta e perseguita dal soggetto stesso".⁵⁴ Quest'ultimo concetto è espresso in modo inequivocabile da Lonergan nelle sue lezioni sull'educazione:

L'autentico sviluppo del soggetto in formazione dipende ed è misurato non tanto da oggetti esterni rispetto cui egli opera (ci si limiterebbe ad un allargamento puramente materiale del suo orizzonte), ma dipende soprattutto dall'organizzazione delle proprie operazioni, dei loro risultati e implicazioni e dall'orientamento della propria vita e del proprio interesse⁵⁵.

Anche in quelle lezioni, in linea con quanto emerso fino a questo momento, il nostro autore ribadisce la centralità e il protagonismo della persona nel processo educativo. Dopo aver analizzato la nozione di "sviluppo" nell'ambito scientifico, filosofico e morale, Lonergan afferma che "l'educazione aiuta il soggetto a costruire il *suo proprio mondo*"⁵⁶, stimolando un superamento di orizzonti troppo ristretti, facendo leva sul desiderio infinito di conoscere – prima richiamato – che anima il dinamismo intenzionale del soggetto:

L'educazione aiuta il soggetto a costruire il suo mondo e ad allargare il suo orizzonte, ma un tale sviluppo non può essere raggiunto semplicemente sulla base dell'organizzazione *acquisita* dallo studente. [...] L'allargamento dell'orizzonte non si può appellare agli interessi acquisiti o sviluppati, ma si deve appellare alle potenzialità più fondamentali rappresentate, ad esempio, dalla meraviglia del desiderio di comprendere, una meraviglia che è illimitata nella sua portata, e dai suoi corollari nel campo affettivo e nel campo della volontà⁵⁷.

Il dinamismo in sviluppo può essere ulteriormente tematizzato attraverso l'esplicitazione dei *precetti trascendentali* che ne scandiscono le tappe, la cui realizzazione è lasciata al soggetto, cui è per così dire additata la via per una *corretta* espansione della propria coscienza: *sii attento*, cioè sviluppa l'attenzione, apriti al mondo-ambiente ricco di altre presenze; *sii intelligente*, sviluppa l'intelligenza e i suoi presupposti (la fantasia, il linguaggio, la curiosità, l'interesse), impegnati in

54 V. Danna, *Lo sviluppo dell'uomo tra natura e cultura, secondo la prospettiva di Bernard J. F. Lonergan*, in E. Cibelli, C. Taddei Ferretti C. (a cura di), *op. cit.*, pp. 123-149, qui 129.

55 B. Lonergan, *Sull'educazione. Le lezioni di Cincinnati del 1959 sulla "Filosofia dell'educazione"*, OBL 10, Città Nuova, Roma 1999, p. 143.

56 Ivi, p. 158.

57 Cfr. Ivi, p. 159.

formulazioni concettuali compiute e rigorose; *sii ragionevole*, sviluppa la razionalità, il controllo critico, le esigenze inerenti alla ricerca di assolutezza conoscitiva, alla discriminazione tra vero e falso, certo e probabile, reale e apparente, *sii responsabile*: vivi la libertà come capacità di autodeterminazione personale, discrimina tra bene e male, tra valori autentici ed inautentici⁵⁸. Tali precetti, come si può desumere facilmente dalla loro formulazione, non hanno nulla di contenutistico, ma prescrivono formalmente lo sviluppo da seguire secondo la struttura della coscienza: spetta al soggetto, in base al proprio contesto, espandere il proprio dinamismo interiore in autenticità, passando dai dati sensibili al giudizio razionale fondato, attraverso le intellezioni, fino all'assunzione di responsabilità.

Del resto, *Insight*, che ha rappresentato il riferimento principale di questo contributo, non è un vero e proprio trattato sulla conoscenza umana. Lo scopo di Lonergan, infatti, è incoraggiare il lettore a prendere una personale posizione sulla propria attività conoscitiva, attraverso la proposta di una serie di esercizi intellettuali, sviluppati nel confronto con alcune nozioni strategicamente scelte da vari ambiti di sapere:

Siamo interessati non all'esistenza della conoscenza ma alla sua natura, non a ciò che è conosciuto ma alla struttura del conoscere, non alle proprietà astratte del processo cognitivo ma a una personale appropriazione della propria struttura dinamica ricorrentemente operativa dell'attività cognitiva⁵⁹.

In tal modo, siamo riportati circolarmente al momento di partenza del nostro discorso, vale a dire al legame tra oggettività della conoscenza e soggettività autentica, che probabilmente a questo punto, appare più chiaro. La nostra coscienza è caratterizzata da una struttura invariante di atti ricorrenti: il soggetto ha tanto più mondo (e a livelli tanto più profondi) quanto maggiore è il coinvolgimento autentico nell'espansione della propria struttura coscienziale.

Riprendendo quanto fin qui evidenziato, parlare di centralità del "fattore umano" inscritta da Lonergan – come abbiamo cercato di mostrare – già entro l'orizzonte della gnoseologia, non significa trascurare il riconoscimento della datità originaria dell'esperienza umana, dei fattori impersonali legati alla dimensione bio-psichica e alle strutture storiche oggettive, che fanno da sfondo inemendabile di ogni atto di libertà.

58 Cfr. B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, cit., p. 74. Vedi anche S. Muratore, *Filosofia dell'essere*, op. cit., pp. 248-249.

59 B. Lonergan, *Insight*, cit., pp. 16-21.

Significa, piuttosto, indicare il trascendimento di tali fattori come compito indefinito eppure fondamentale per il soggetto, sia a livello individuale che a livello collettivo: un compito che nasce da un appello che *si dà* nell'immanenza della coscienza, a partire da un'origine incircoscribibile concettualmente. Tale trascendimento – questo è il punto importante – comincia già nell'autenticità reclamata dall'attività conoscitiva ed è dunque chiamata alla responsabilità fin dal giudizio razionale. Se l'essere umano è in grado, in misura sempre crescente, di controllare conoscitivamente e operativamente i processi in cui è coinvolto, allora si aprono per lui possibilità crescenti ma anche problematiche di responsabilità collettiva, che implicano fin dall'inizio responsabilità educative.

Bibliografia

Cibelli E., *Volontà, libertà e autenticità in Bernard Lonergan*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012

Cibelli E., Taddei Ferretti C. (a cura di), *Ricerche lonerganiane offerte a Saturnino Muratore*, Istituto italiano per gli studi filosofici, Napoli 2016.

Finamore R. (a cura di), *Realismo e metodo. La riflessione epistemologica di Bernard Lonergan*, Gregorian & Biblical Press, Roma 2014.

Flanagan J., *Quest for Self-Knowledge: An Essay in Lonergan's Philosophy*, University of Toronto Press, Toronto 2002.

G. Guglielmi, *La sfida di dirigere se stessi. Soggetto esistenziale e teologia fondazionale in Bernard Lonergan*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2008.

Id., *B.J.F. Lonergan. Tra tomismo e filosofie contemporanee. Coscienza, significato e linguaggio*, Editrice Domenicana Italiana, Napoli 2011.

Lonergan B., *Insight: A study of Human Understanding*, Longmans, Green & Co. – Philosophical Library, London – New York 1957; tr. it. *Insight. Uno studio del comprendere umano*, a cura di N. Spaccapelo, S. Muratore, OBL 3, Città Nuova, Roma 2007.

Id., *Topics in Education. The Cincinnati Lectures of 1959 on the Philosophy of Education*, R. M. Doran, F.

E. Crowe (edd.), CWL 10, University of Toronto Press, Toronto 1993; tr. it. *Sull'educazione. Le lezioni di Cincinnati (1959) sulla "filosofia dell'educazione"*, a cura di N. Spaccapelo e S. Muratore, OBL 10, Città Nuova, Roma 1999.

Id., *Method in Theology*, Darton, Longman & Todd – Herder & Herder, London – New York 1972; tr. it. *Il Metodo in Teologia*, a cura di N. Spaccapelo, S. Muratore, OBL 12, Città Nuova, Roma 2001.

Id., *Philosophy of God and Theology*, in *Philosophical and Theological Papers 1965-1980*, R. C. Croken, R. M. Doran (edd.), CWL 17, University of Toronto Press, Toronto 2004; tr. it. *Ragione e fede di fronte a Dio. Il rapporto tra la filosofia di Dio e la specializzazione funzionale "sistemica"*, a cura di G. B. Sala, Queriniana, Brescia 1977.

Lanzieri A., *Pensiero e Realtà. Un'introduzione al "realismo critico" di Bernard Lonergan*, Mimesis, Milano 2017

Muratore S., *Filosofia dell'essere*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2006.

Triani P., *Il dinamismo della coscienza e la formazione. Il contributo di Bernard Lonergan ad una "filosofia" della formazione*, Vita e Pensiero, Milano 1998

Id., (a cura di), *Sperimentare, conoscere, decidere. Riflessioni sull'educare a partire*

da Bernard Lonergan, Berti, Piacenza 2001.

Id. (a cura di), *L'antropologia di Bernard Lonergan. Educazione, valori e cambiamento*, ed. AIMC, Roma 2012.

Trupiano A., *Oggettività della conoscenza e autenticità del vivere umano nell'itinerario di Bernard Lonergan*, in C. Taddei Ferretti (a cura di), *Bernard J.F. Lonergan tra filosofia e teologia*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 2010.

Id. (a cura di), *Metafisica come orizzonte. In dialogo con Saturnino Muratore sj*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2014.

Jeanne Hersch's Pedagogy of Life

A Wonder-Ful Way to Authenticity¹



PIERGIACOMO SEVERINI

Università G. d'Annunzio di Chieti - Pescara

Citation: P. Severini, *Jeanne Hersch's Pedagogy of Life. A Wonder-Ful Way to Authenticity*

Copyright: © 2022 P. Severini. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

During her life, Jeanne Hersch has engaged herself in different fields, like human rights, politics, education, medical and scientific progress, always developing a *pedagogy of life*, which is able to link everyday life to its original meaning, thus leading to an authentic existence. This is possible thanks to the deep connection between the theoretical reflection and its actualization in ordinary life. The aim of this contribution is to present the ground of Hersch's *pedagogy of life* and to show in which way *wonder* can be found at its beginning, leading to some essential consequences for philosophy and for education. In the first part of the paper, I clarify the role of wonder in Hersch's philosophical reflection, between the theoretical ground of her philosophy and the practical indications that it implies. In the second part, I point out Hersch's application of her theoretical findings to education and contemporary issues in education, highlighting the importance of educating human wonder in order to exist authentically.

Keywords: authenticity, Hersch, pedagogy, freedom, wonder

1. Wonder between *L'illusion philosophique* and *L'être et la forme*

L'illusion philosophique

L'illusion philosophique and *L'être et la forme* are the most relevant texts to understand the theoretical ground of Herschian philosophy, thematising Jeanne Hersch's original interest for the strong connection between reality and philosophy, which leads her to appreciate Karl Jaspers and Existentialism. The first philosopher that Hersch studies is Henry Bergson, with his attention to theoretical reflections that move from and come back to reality, through a metaphysics from things to concepts and a freedom as *organic development*. Her graduate thesis, *Les images dans l'oeuvre de M. Bergson*, analyses Bergson's most famous works and retraces freedom as a capability that is «necessary and free at the same time, because it realises itself through an internal law of the subject and is actually identifiable with her/him»².

¹ All the passages cited in this work are my translations.

² J. Hersch, *Le immagini nell'opera di Bergson*, in R. De Benedetti, "Lucrezio", trans. A. Carenzi, Medusa, Milano 2001, p. 141.

At the end of her university studies, Hersch has already stated that freedom gives the possibility of actualizing one's authentic nature in reality. Nevertheless, this freedom has not a solid basis, since without an indication, which is deeper than pure free will, the subject is disoriented and reality risks to flow without leaving traces.

Thanks to Jaspers and his continuous dialectic between existence and reason, Hersch finds that freedom has a second root next to the first root in reality, namely the root in existence, which is the indication that can solidly ground the actualization of freedom. The result is the publication of *L'illusion philosophique*, a necessary metaphilosophical analysis that tries to avoid actualizing freedom in a randomly chosen direction³. To Hersch, after Kant, Nietzsche and Kierkegaard, philosophy is no more able to compete with science in finding a certain and objective truth, because totality is always philosophically unreachable. In his existential path, Jaspers definitely unmasks the limits of reason, demonstrating that pretending to state something objectively true about Transcendence through philosophical systems is just an illusion. Since old philosophical systems make some scientific mistakes, it is clear that today we are not studying them for the knowledge they bring. Their richness lies in the example of authenticity that they bring, as a model that can wake up our freedom⁴.

It is all about a *philosophical problem*, in which morality and metaphysics are mixed in the vital question "Will I be or will I not be?"⁵, when something is in front of the subject in all its essentiality and the subject can *choose* to *engage* itself towards this something or move on and remain undetermined. The greatest philosophers are the ones that have accepted to engage themselves and to choose, *deciding* that object that is unconditionally necessary for them. This is the *simple gesture* on which they ground their whole life and thought, and it becomes

3 "I was asking myself which was its legitimacy [of philosophy]. If, as I already thought in that time, the philosophical subject is freedom, one risks to come to the conclusion that he can say whatever he wants. So I asked myself what is the relation between this freedom and the research for the truth. What does truth mean, when freedom is at stake?" (J. Hersch, A. Dufour, G. Dufour-Kowalska, *Rischiare l'oscuro: autoritratto a viva voce*, trans. L. Boella and F. De Vecchi, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2009, p. 65).

4 Hersch affirms that there is a *real sense* of philosophy, which is constituted by the subjective decisions of the philosophers, next to the explicit sense, which is constituted by the knowledge the philosopher offers: "There is therefore in every philosophical problem – whatever its content is and whoever may ask it – a duplicity: its real sense is a decision of the subject, and its explicit sense is the knowledge of an object" (J. Hersch, *L'illusione della filosofia*, trans. F. Pivano, Mondadori, Milano 2004, p. 52).

5 Ivi, p. 25.

the *metaphysical truth* of the philosopher that the reader needs in order to understand how to engage her/his own freedom⁶. Such freedom can be called *existential*, since it engages one's existence towards the object that has an unconditional value for the existing subject. We cannot just *know* philosophers, we have to *mime* them and their use of freedom⁷.

It is important to highlight the central role of wonder in those existential dynamics. In 1936, in *L'illusion philosophique*, Hersch says that to the philosopher «the activity goes from the willingness of being, explaining herself/himself and expanding herself/himself, taking over the world of the objects, reaching the completely formulated system»⁸, while in 1981, in *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*, Hersch points out that every authentic philosophical experience moves from wonder⁹. It seems that without wonder it is impossible to talk of *existential freedom* for the philosopher and every human being, since Hersch continues: "Being capable of feeling wonder is particular to the human being. It is all about raising up again that wonder. Thanks to the example of the other, the reader will regain her/his ability of feeling wonder. [...] Wonder is essential to the human condition"¹⁰. For the moment, it is enough to remember that without wonder there is no philosophical experience and *existential freedom*.

L'être et la forme

6 "We can understand now which nature has the interest that we have for the philosophical theories of the past, even when they are false from a scientific point of view. It is not a value of theoretical truth that we are searching for, because there is not and we know this. Now, we have seen that philosophy has two sides of which one is theory and the other is decision. Since the searched truth is not on the side of theory, it must be supposed that it is on the side of decision. One can recognize it for the cohesion that it keeps around the centre of the system, for an unprovable feature of loyalty, authenticity, 'going by itself'. [...] It is true for it has the total imprint of a person that was creating breaking out of it. It does not matter what it does reveal on the objective universe, but what it does of the subject [...]. And in this way, for indicating that the truth that we are talking about transcends the physical world in his general meaning of "world of the subject-object relations", I will call this truth metaphysical truth" (Ivi, p. 44).

7 When trying learning something from the philosopher, the scholar's "Philosophical activity was not to look and to learn, but repeating and acting. And it is exactly her/his freedom that the scholar wins 'communicating' with the freedom of the author. A philosophical system that must, as it was said, shipwreck in its research for a total objective knowledge finds its *metaphysical truth* in the appeal that it makes to freedom" (Ivi, pp. 54-55).

8 Ivi, pp. 51-52.

9 "What I will try to show, through some example chosen among more than two thousand years of Western thought, will be only in which way and in front of what some men are taken by wonder, by the same wonder from which philosophy was born" (J. Hersch, *Storia della filosofia come stupore*, trans. A. Bramati, Mondadori, Milano 2002, p. 1).

10 *Ibidem*.

The absolute choice of *existential freedom* is the edge of metaphysical *being* and moral *existence* of the subject, but, in the world, there are not only philosophers dealing with their vital decisions and their readers. In daily life, one meets mainly common people, dealing with their routine and some duties or responsibilities that are important, but not decisive. *L'illusion philosophique* needs a verification and some practical contents. Hersch needs ten years to think at the problem and finally publish *L'être et la forme* in 1946, which sums up some implicit ideas of *L'illusion philosophique* and other contributions of this period¹¹. This text is the clearest clue of Hersch's debt towards Kant and it tries to understand which conditions must be satisfied for something to be real from a human point of view¹². Remembering that the Kantian *thing in-itself* is an unknowable *noumenon*, the human being that walks through the world meets objects that it would know, but she/he manages just to scratch the objects that resist to her/him, exerting her/his *hold* on this *matter*. She/he thus takes the *form*, which is a new creation that has the imprint of both the subject and the object. Since she/he is unable to know the world *in-itself*, the subject can only fulfil her/his *reality* with the *forms* that she/he produces from time to time¹³.

The dynamics described in *L'être et la forme* need to find a connection with the metaphysical-moral horizon of *L'illusion philosophique* in order to become ontolo-

11 See J. Hersch, *Discontinuité des perspectives humaines*, in J. Wahl (edited by) "Le Choix, le monde, l'existence", Arthaud, Paris 1947, pp. 83-123.

12 "Exploring the anthropomorphism of human conscience means studying the conditions that must be satisfied for something to be real in the conscience. It is about a critic work with a clearly Kantian origin" (J. Hersch, *Essere e forma*, trans. S. Tarantino and R. Guccinelli, Mondadori, Milano 2006, p. 4).

13 Piguët gives a clear explanation of these passages: "Reality is neither the divine and the absolute, nor the human and the relative considered in isolation, but a compromise among the two. Or better: a *mix-up*. This mix-up, is called by J. Hersch *shape*. Let us explain us: the human being is there, in front of the unknown: she/he opens her/his eyes, and she/he want to know these things in-themselves, trying to eliminate herself/himself just for reaching this goal. But she/he does not manage to eliminate herself/himself: she/he wanted an object that should be 'pure object', she/he wanted something 'in-itself'; she/he has obtained only a 'object-for-the-subject', a shape. [...] Something has escaped her/him – J. Hersch says: the *matter*. She/he wanted 'to hold', but her/his *hold* bumped into an impregnable matter. Shape is the result of this conflict; it is a mix-up between the hold and the matter" (J. C. Piguët, *La pensée de Jeanne Hersch*, in "Revue de Théologie et de Philosophie", 1 (1951), 1951, pp. 54-55). Hersch concludes: "Reality in a human sense is limited. It is a ridge between two abysses, given and unknown, the I in itself and the not I in itself. [...] The human being exists only where it realises itself inserting its hold, imprinting its effective mark, making its forms to exist" (J. Hersch, *Essere e forma*, trans. S. Tarantino and R. Guccinelli, Mondadori, Milano 2006, p. 13).

gical. Hersch explicits this connection in two moments: in the central part of *L'être et la forme*, she affirms that "for man the decisive test of existence will be the transposition in the mode of existence of nature. [...] Being, in human terms, means being also among phenomenon. [...] This is the law of man. Being the incarnator"¹⁴; in *Éclairer l'obscur*, she says that the human being forms and welcomes in her/his reality that object that "there is not yet but deserves to be there"¹⁵ through a *judgement of value*. It is now clear that metaphysics and morality need a gradualist ontology for becoming *real*. This gradualist ontology leads to an actualization of metaphysics in a *good life* in the world and the realization of morality in an existence that forms depending on its *engagement*. This is the answer to the questions left open in *L'illusion philosophique*.

Existential freedom becomes the top of the pyramid of every human existence, which can be reached going up through the levels of what can be defined an *ontological freedom*. As the novel *Temps alternés* shows¹⁶, *existential freedom* guides *ontological freedom*, which is used in everyday life. *Existential freedom* is engaged in the few moments of highest metaphysical intensity, when the subject decides her/his being and existence, but then this engagement must be confirmed day by day, when the decisions produce forms that are ontologically less full of being but still morally engaged towards the *simple gesture* freely chosen. Otherwise, the *reality* attending the *test of existence* will not be an authentic image of the subject and her/his existence will never be actualized.

Hersch's theoretical reasoning is finally clear. The *matter* the subject engages her/his *existential freedom* to become the obsession of the *simple gesture*, so the subject exerts her/his *hold* on it in always-new *ways*. She/he uses her/his *ontological freedom* to get different *forms* that lead to the determination of the subject while knowing deeper the object, testing subjective existence through the actualization and the *test of existence*. Also in this practical activity, wonder has a central role: the wonder described in *L'étonnement philosophique* lies behind the *judgement of value* that helps the subject in deciding what to welcome in her/his reality. The human being states what *there is not yet but deserves to be there* when she/he walks through the world and finds something wonderful, which incarnates something new in the world and

14 Ivi, pp. 113-114.

15 J. Hersch, A. Dufour, G. Dufour-Kowalska, *Rischiare l'oscuro: autoritratto a viva voce*, trans. L. Boella and F. De Vecchi, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2006, p.78.

16 See J. Hersch, *Temps alternés: roman*, LUF Librairie de l'Université, Fribourg 1942.

thus lets the subject go deeper in her/his answer to her/his existential questions¹⁷. The wonder that is met in the horizontal dimension of the world wakes up the exigence of the vertical dimension of decision, when the subject theoretically decides that her/his wonderful object is worth it and practically incarnates her/his decision in new *forms* in the world. The authenticity of human existence is determined by the free decision of incarnating what is subjectively worth it.

From wonder to the pedagogy of life

Before analysing the practical actualization of Hersch's theoretical horizon in education, it can be useful to add some interesting points, beyond *L'illusion philosophique* and *L'être et la forme*. Two good definitions of Hersch's original philosophy can sum up the consequences of the dynamics outlined so far. The first one is from Francesca De Vecchi: "From the beginning of 1950s, Jeanne Hersch's philosophy becomes also a practical philosophy. The philosophical practice [...] takes the form of a "pedagogy of life" that brings the "facts" of life and the human condition back to their meaning"¹⁸. The second one is from Stefania Tarantino, who affirms that in Hersch's philosophy *to be is to do* and the subjective *metaphysical truth* is both an intellectual and a practical activity of the subject, implying its becoming¹⁹.

What De Vecchi says can be understood by thinking about Hersch's biography and bibliography. On the one side, she spent her twenty years of formation, between 1930 and 1950, travelling, dealing with the problems of her time and finding worthy objects to engage her *existential freedom* to. After this, she tested her *good life*

17 "Everyone of us, in fact, has its own philosophical experience: every time that we face the necessity of taking a true decision, we make questions to ourselves in a philosophical way without knowing it. Children, in their fifth year of life, make question in a philosophical way; young people of fifteen or sixteen years too. [...] Their radical philosophical wonder [of ancient philosophers], which was completely new at that time, witnesses in fact the creative power and the inventive ability of man. [...] Recognizing their wonder, [the reader] will say: 'Yes, it is exactly like this. How is it possible that I had not felt wonder for this thing yet?'" (J. Hersch, *Storia della filosofia come stupore*, trans. A. Bramati, Mondadori, Milano 2002, pp. 1-2).

18 F. De Vecchi, *La libertà incarnata. Filosofia, etica e diritti umani secondo Jeanne Hersch*, Mondadori, Milano 2008, p. 221.

19 "The coincidence between being and doing introduces what Jeanne Hersch calls 'metaphysical truth', a truth that refers to another freedom compared with the one which is merely objective and that constitutes more than anything else the philosophical activity. It is a truth that is different from the objective truth because it is about the activity of the subject, her/his becoming" (S. Tarantino, *Per un'ontologia del singolare: invenzione e incarnazione in Jeanne Hersch*, in "Annali di studi religiosi", 8/2007, Edizioni Dehoniane, Bologna 2007, p. 133).

collaborating with important associations and organisations as UNESCO, giving her solutions to some of the principal problems of her time, from the drugs to the respect of human rights, passing through politics, women condition and the relation with science and technique. On the other side, early Hersch has written systematic texts clarifying her *simple gesture* to the reader that wants to *mime* her, while late Hersch has published short contributions, interviews, collections, analysis of specific problems. She tried to grasp the meaning of the problem, in order to make order and wake up the reader's attention, always moving from her personal engagement.

Remembering the ancient distinction between *praxis* and *poiesis*, to Hersch, it is possible to find a moment of reflection, for *practically producing* a *habitus*, and a moment of actualization that *poietically* produces a reality with the imprint of a subjective existence in the world. Coming back to De Vecchi's definition, the *pedagogy of life* holds together the *philosophical practice* that fixes existential decisions on a *praxis* and the *practical philosophy* that deals with an existential *poiesis* in the world. In this way, the human being moves continuously between the verticality of transcendent meaning and what is met in the horizontality of daily life. A double dialectic should be highlighted here. First, the dialectic between reasoning and action, because every intellectual or ideal decision must be incarnated on the one side, while every authentic act must come from or refer to a theoretical existential reflection on meaning on the other side. Second, the dialectic between reasoning and feeling or sensibility, because reason can use freedom to decide what is worth it only starting from what the subject senses and feels in the world on the one side, while the objects the subject feels and senses as worth it or necessary²⁰ must refer to an existential horizon of sense that only reason can determine.

What Tarantino states is already clear, but there are some implications that must be explicated. Saying that being coincides with doing to the human being means that freedom is an unavoidable duty before being a possibility of authenticity. Engaging the *existential freedom* in an intention of *good life* is useless, if the intention does not use *ontological freedom* to give a *form* to itself in *reality*.

To the human being, who is the only natural being that

20 Here the aforementioned Bergsonian idea of freedom as *organic development* must be recalled, as something that goes beyond reason and determines us since the beginning. To Hersch, this something can give a direction to our existence, but we have to give meaning to it, otherwise our decisions flow without leaving traces. Thus, freedom is the capability of saying yes to what we feel and sense as worth it or necessary, taking the responsibility for actualizing it in a *praxis* and incarnating it in a *poiesis*, which are rational activities.

can freely choose what is worth it, *wonder* involves both respect and love: the respect for what is worth it, as in the case of Antigone, who prefers dying rather than renouncing to her freedom and denying what she feels as worth it, and the love for the possibility of giving a form and incarnating what is worth it.

Here Tarantino develops some relevant considerations about the attitude that deals with wonder and the philosophical activity. In *La libertà in formazione. Studio su Jeanne Hersch e Maria Zambrano*, she extends the reflection to the models of authenticity. Talking of *freedom in formation* means that freedom is actualized not only thanks to a solitary reflection, but also thanks to meeting others' freedom. *Mimesis*, from which *mime* comes, is an essential condition in the relation with one's freedom, since it is impossible to understand that there is something that *deserves to be* without a *pietas* as *sympathy* towards the object or the subject: "To move 'through sympathy' in the object. [...] We can get nearer to this 'centre of power' not through the mere objective comprehension, but rather miming the unique gesture that can be found in every thinker, [...] trying to live it internally"²¹.

The purification of intention through the theoretical moment is useless, if it is not sustained by the right attitude, and it risks to be like the Platonic philosopher that finds the right way but still cannot see what is all around after going out from the cavern. In order to exist, the philosophical movement needs a triple wonder, for human nature, the model of philosophers and the ability of every subject of shaping freedom²². It needs a mimetic ability as well, to reach an *existential communication*, in which two existences offer themselves each other, to be elevated

and enhanced²³. The subject of *L'être et la forme* not only walks through the world but also *listens* with an *active receptivity*²⁴, namely the humility that leads to wonder, welcoming the object that produces wonder and accepting the dialogue with it. The philosopher cannot be an old wise man that already knows everything about the world but rather the child that welcomes the mystery of what is all around it, completely devoting himself/herself to it for learning something²⁵.

Roberta De Monticelli, who met Jeanne Hersch and tried to maintain alive her memory in Switzerland and Italy, perfectly grasps the conclusion of this articulated *pedagogy of life*. If, at the beginning of every study of the history of philosophy, everyone learns that the philosopher moves from wonder, De Monticelli observes that for Hersch the mute and unarmed *émerveillement* is not sufficient. *Candor* as desire of communication must be added immediately to the initial surprise: coming back to the Platonic philosopher, going out from the cavern and the consequent *émerveillement* are only a part of the process of the *awakening*, since the story goes on and the philosopher needs to come back to the cavern, in order to communicate to the others what he has discovered – even if he will die for this. This is the true philosophical

23 "With the expression philosophical communication, Jeanne Hersch reconciles the Jaspersian formulation of *liebender Kampf*, which she translates in French *combat par amour*, loving fight, absolute openness, pure offer between two 'absolute exigencies' that in their difference stake the nudity of their existence. The philosophical communication is here intended as the witness of that internal acting, of that awakening to oneself as free and responsible beings, of that possibility of enhancing the conscience of one's life thanks to the living presence of the other" (Ivi, p. 119).

24 "In listening there is something essential, in which for a moment we are able to welcome something, to leave an empty space where we have the possibility to transform ourselves, to discover in what seems to miss us the most 'the strongest object of our love'" (Ivi, p. 105). Tarantino goes on: "Active receptivity means *saying yes* to the words of the other, to her/his freedom, means *prepare oneself* to welcome everything problematic, paradoxical, in life, knowing that it is useless locking oneself up in an ivory tower of formulations that does not consider the richness 'despairing and wonderful of this world', because it is only from there that the irreducible appears. It means, in other words, opening oneself to the comprehension of the other. The possibility of mime, of subjective identification, is given only through this active receptivity that represents one of the fundamental elements of every teaching" (S. Tarantino, *La libertà in formazione. Studio su Jeanne Hersch e Maria Zambrano*, Mimesis Edizioni, Milano 2008, p. 149).

25 "Even among the same physics, there are some that continue to feel wonder: their works are full of a philosophical and metaphysical wonder, similar to the one of children. 'Like children', says the Bible: we have to become like this if we want to understand what it is: we have to undress the arrogance of the adults that consider all the past with an attitude of sufficiency, from the top of the splendour of modern science" (J. Hersch, *Storia della filosofia come stupore*, trans. A. Bramati, Mondadori, Milano 2002, p. 2).

21 S. Tarantino, *La libertà in formazione. Studio su Jeanne Hersch e Maria Zambrano*, Mimesis Edizioni, Milano 2008, pp. 71-72.

22 "It is from our desire of giving a shape that we go meet our freedom, from the desire of looking the mystery of our human nature through this great ability that we have of thinking. Only in this way the comparison with tradition, ancient philosophers, moderns, contemporary, becomes an endless and fruitful resource of new relations of thought, [...] which has an immense value in so far as they can wake up our ability of inventing, of giving back a new meaning to the deep feeling of our being still 'human'" (S. Tarantino, *Il «mimo» e lo «stupore» nel pensiero di Jeanne Hersch*, in P. Ricci Sindoni (edited by) "La sentinella di Seir. Intellettuali nel Novecento", Edizioni Studium, Roma 2004, p. 108).

movement, whose original *wonder* is an *émerveillement* moved by a *desire of restitution*. De Monticelli's synthesis must be read in its entirety:

We will conclude coming back to the initial move, to the experience in which takes root the ontology of doing and work: that desire of restitution, we were saying, fed with gratitude, which unites everyone that aims at giving back something of the being that hit them in the discipline of form, without naming it in vain. This "move of soul" is wonder. [...] From wonder, traditionally, it is said that philosophy is born: but the Herschian word, *étonnement*, is stronger than *émerveillement*, the unarmed and initially mute aspect of wonder, and, without suppressing the one of admiration, it underlines the one of candor. [...] At the root of every loyal restitution of truth, [...] at the bottom of every "miming", [...] there is wonder²⁶.

The one that feels wonder is amazed and grateful at the same time, it has something to communicate and a reason for communicating it. Wonder is the basis of *mime* and the desire of communicating authentically with the world and the freedom of the other, which are always to be discovered and crossed. Moreover, it is now clear in which sense wonder is the ground of morality, metaphysics and ontology in Hersch, since – from a causative and not temporal point of view – the subject finds in her/his initial wonder: a *value* to her/his engagement, an *ideal* for driving the actualization in daily life and a *matter* on which she/he has to exert her/his *hold* in different ways to create new *forms*. In other words, a subjective law that becomes *regulative* to *praxis* and *productive* to *poiesis*. Without wonder, there would be nothing new in the world, this is the reason why the *subjective truth* stimulated by wonder becomes the metaphysical truth in *L'illusion philosophique*²⁷.

What happens when *wonder* is separated from the *pietas* and the *candor* that are essential to *wonder*? In these cases, wonder is not a gift to take care of and transmit but rather an object of possession, which must be violated in its intimacy and considered as an instrument of superio-

26 R. De Monticelli, *Jeanne Hersch: una filosofia dei contorni*, in "Lectora" (13), 2007, p. 176.

27 "In the essay on Chagall, instead, this thought exemplifies it, showing how the 'fundamental move' of a soul (of *that soul*) becomes – Jaspers would say – *Weltanschauung*, and this time exactly in the literal sense of way of looking at the world. The 'metaphysical truth', must be a metaphysical truth that corresponds to a possible existence, and being like this it has nothing subjective or arbitrary, and instead it has all the 'necessity' of 'imperious decrees'. Jeanne Hersch sees this internal necessity, this being closely driven and determined, everywhere she finds authenticity of thought" (R. De Monticelli, *I gesti del pensiero. Prospettive su Jeanne Hersch*, in P. Ricci Sindoni (edited by) "La sentinella di Seir. Intellettuali nel Novecento", Edizioni Studium, Roma 2004, p. 65).

Original *wonder* is then converted in the *contempt* for what is not the wonder itself, leading to the opposite of the philosophical activity: man as *incarnator* becomes man as *enchanter*. Since her university studies, Hersch had already found in Heidegger's depth the model of disincarnated *wonder* as occasion of *contempt*. In *Les enjeux du débat autour de Heidegger*, she tries to explain her position: "In the heart of the philosophy of Heidegger we find that power, the most alive in his thought, which is not [...] the wonder in front of being, but the contempt for everything is not this wonder, in his nudity and sterility. A burning contempt, passionate, obsessive, for what is common"²⁸.

If *wonder* is considered as an answer and not as a question, the research stops. It is the end of disquiet of the lover that tries to give a better shape to her/his love, but it is also the end of the human: when the object is reached, there is no more need of reasoning on the reference *values*, there is no engagement to renew and there is no new hold towards a more authentic reality. When the object is reached, the dialogue is not a *loving fight* between two subjects that search together for their *subjective truth* but rather a manifestation of despising superiority, when the interlocutor is still searching for her/his answer, or a fight to the death, if the interlocutor has found her/his certain answer²⁹. The *shallow* that is despised becomes the house that one decides to live in, condemning the others to a state of inferiority that does not deserve dialogue and condemning oneself to a biology without *wonder*³⁰.

One last point deserves further examination: the originality of Hersch's attitude among Existentialist philosophers. Existentialist philosophers – from Kierkegaard to Jaspers, going through well-known philosophers like Sartre or even Heidegger – try to give importance to the uncertainty of existence, in order to understand which are the limits of reason. To them, choosing freedom means

28 J. Hersch, *Il dibattito su Heidegger: la posta in gioco*, trans. S. Tarantino, in "Oltre la persecuzione. Donne, memoria, ebraismo", Carocci, Bologna 2004, p. 3.

29 "It remains the poetic mystery and the appeal exerted by Heidegger. Through his obsessive questioning, through his poetry. [...] It is similar to a totalitarian spell. [...] It does not reveal the depth, it raises it. It does not propose his thought to the thought of the other, it imposes it. [...] There is with no doubt some sorcery and also some banality, closed in the rigidity of a language that intimidates. A way of doing philosophy at the same time dictatorial and irresponsible" (Ivi, p. 6).

30 "The contempt here kills in advance every imagination of possibilities that the technique can open to man and that are not only techniques. Will I dare to say it? Exerting contempt, what Heidegger refuses, is the whole human condition, in its 'mixed' nature between finitude and finite, with its endless efforts, modest, historically situated in time and history, towards and despite of death. [...] Maybe one must not even pronounce in vain *the name of being*" (Ivi, p. 5).

renouncing to possessing Truth, since the subject should say yes to a total and universal Truth should, thus losing its freedom. But choosing freedom means also engaging it, since a freedom that repeatedly postpones decisions seems to be a wasted potentiality, and in the moment in which one engages her/his freedom without knowing the Truth, he/she is alone and harmless in front of the responsibility of a crossroad, for the *yes* to a way is the *no* to the others.

Here Herschian realism is decisive: Kierkegaard's *anxiety*, Sartre's *nausea*, Jasper's *shipwreck* are all justified by the heroic solitude in the moment of the decision, while Herschian freedom is not alone, since it comes from the Bergsonian freedom as *organic development*. Remembering the definition in *Les images dans l'oeuvre de M. Bergson*, freedom has a past, in the *datum* of what the human being did in its existence and of what has happened before it, and even a present, since the subject is always spatially and temporally determined. In addition, it has a natural tendency and a body that forces it to respect natural laws. The subject's decision is not based on Sartre's *nothingness* and it is rather rooted in the world. Those limitative constraints become an occasion for the human being: as Kant recalls, the dove thinks that the air limits its flight, ignoring that it can fly better with the support of the air³¹. Thanks to her realism and her conception of existence as being rooted in the real world, Hersch conceives the engagement towards a free existence not as a nauseating navigation in a sea without safe ports but rather as a wonderful and unique occasion of being human. To Hersch, human nature is enriched and evaluated only when it is constrained: only renouncing to possess Being, it is possible to feel the wonder for the dialogue and the relation with it.

2. A real human education through wonder

A contribution that aims at *miming* Hersch has to convert those theoretical reflections into a *poiesis* that can concretely take care of human wonder and authenticity. To Hersch, such *poiesis* that actualizes the *praxis of pedagogy of life* is an education model that preserves the human. The Genevean has never written systematic texts about pedagogy, but she gave many contributions about it, especially in the second half of her life. She has taught at the *École Internationale* from 1933 to 1955, she has been preceptor in South America between 1935 and 1936

and at the court of Siam between 1938 and 1939, and she has had many students at university, between 1956 and 1977. Many important thinkers and professors remember her ability of making order and always educating to find new spaces to reaffirm and engage subjective freedom³². The Genevean has defined herself a *teacher of school* and not a philosopher several times, since she prefers searching for practical answers to concrete problems rather than transcendental answers. It must be considered that the teacher has a bigger responsibility than the philosopher does: the philosopher elaborates and shares her/his engagement towards her/his freedom and wonder, but the teacher devotes her/his whole life to education, having a more active role in the diffusion of wonder. If the philosopher is an occasion to feel wonder and go in depth, the educator has the duty of taking care of the extension of this occasion, so she/he is the one that has the biggest honour of serving wonder and humanity.

Since the human being is the *incarnator*, she/het must actualize herself/himself, but only wonder leads to an authentic ontological practice, so the pedagogical dimension and its education to wonder are the conditions of every form of human actualization. Educating means leading to freedom, waking up to that wonder that drives to the flourishing of the authentic actualization, between the restitution to the others and the creation of the self. To every human being, freedom is the ground, wonder is the attitude and *mime* is the way. And pedagogy must teach how to apply this theoretical principle.

To Hersch, 1968 uprisings are the right occasion for reflecting on the educational situation in and out of schools, applying her theoretical engagement to a problem of her and our time. The Genevean thinks that school has failed, justifying students that claim an happiness as full justice in equal opportunities and professors or teachers that prefer passive students that are easy to control, listing notions that must be memorized. This general anesthetization makes school safer and under control, but this system sacrifices authenticity. To Hersch, the first imperative for the educator is *to surprise and never to bore*³³, finding the way for giving to every class and stu-

32 "Your work as philosopher and pedagogue oversteps the framework of scholastic and academic teaching. Your philosophy affirms that the human thought, far from being hang in the cloud, is inscribed, if it wants it or not, in time and history, is not it? Do you think that there is somehow a continuity between your work as teacher and what Father Fessard has defined, thinking at you, a 'pedagogy of life'?" (J. Hersch, A. Dufour, G. Dufour-Kowalska, *Rischiare l'oscuro: autoritratto a viva voce*, trans. L. Boella and F. De Vecchi, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2009, p. 255).

33 "For all my life I have heard repeating until boredom the principles of active school, without having stated a true progress. The theory of

31 See I. Kant, *Critique of Pure Reason*, trans. P. Guyer and A. W. Wood, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

dent not the same knowledges but rather the right categories for linking concepts and notions freely, because only different and participated paths lead to new answers and new wonder.

Going on, Hersch observes that this anesthetized society risks to uproot itself from its ground, in an emancipation that is an escape from uncomfortable duties rather than the research of a personal space. The Genevean has always tried to row against the current to give occasions of responsible freedom, since freedom is not free will and it is something we are responsible for, even when we decide to hide the problem³⁴. Once again, Hersch prefers being positive and facing the limits and difficult situations that threaten the human, because there is always light at the end of the tunnel until there is wonder. The capability of staying grounded in reality is the key to understand the relevance of Hersch's answer to the *shallow* society that tries to escape from reality and the *test of existence*, with decisive consequences for educators and younger generations:

I think that drug is the most striking and gloomy symptom of what youth lacks of in our world today. Which is this lack? I told you: the lack of meaning. And then it is the lack of gratitude to the men of the past, the lack of duty towards the future. Everyone wants to like to the youth, but the youth does not need this. If a part of it today is unhappy, it is for it lacks of, not, as it is said, freedom, but a really adult world. The youth needs someone around it, in the family, at school, adults that show to it the possible dimensions of human being, who are somehow the proof and the incarnation of this. It is needed that the youth can count on them, love them and being loved by them. We live in a permissive society in which models, rules and behaviours are unstable and changing, and the youth lives in an inconsistency without precedent in the history. [...] No, it is not about an excess of authoritarianism. The youth needs to revolt, it is a normal fact; but it is needed that it has something to revolt against.

active school, indeed, is not yet the active school. G.D.K. – Pedagogy is a practice. J.H. – It is a practice. A practice that is grounded on the student and the teacher, on the circumstances and on the 'game' in a class. It involves a part of constant inspiration. G.D.K. – A part of improvisation. J.H. – Yes. From this point of view, the first advice to be given to a young teacher is a ban: boring is forbidden. G.D.K. – One must never surrender to the supposed boring aspect of the transmission of knowledge. J.H. – Exactly. The second advice is: to surprise" (J. Hersch, A. Dufour, G. Dufour-Kowalska, *Rischiare l'oscuro: autoritratto a viva voce*, trans. L. Boella and F. De Vecchi, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2009, p. 106).

34 "In my conferences, I always tried to orientate my reflection towards a meaning, a reason of being, that goes through particular problems. [...] We have lost the meaning of meaning, and we are in a not-meaning. [...] Only one principle is always the same: giving to every human being occasions of responsible freedom" (Ivi, p. 258).

When everything is permitted, it is in the nothingness³⁵.

Something got jammed in the ideal mechanism between *existential freedom* and *ontological freedom*. First, there is no more exerting *ontological freedom* to make *hold* and *matter* clash, in order to *form existential freedom* in *reality*. Second, there is no more exerting *ontological freedom* for there is the lack of power of engaging *existential freedom* in something that has an unconditional value for the subject. Third, the engagement of *existential freedom* lacks for there is a lack of reflection on meaning, namely the dialogue between reason and existence that understands and lives what obliges the subjects with its necessity. Fourth, the reflection on meaning lacks of its ground and its way, namely *freedom* and *mime*. They are both present in their possibility, but the right attitude and the wonder for the human condition has been lost. If one stops at the beginning of the wonderful way in the world, giving in at the first problem, she/he escapes thanks to an imagination without reality and actualization, which leads to the vicious circle just described.

If adults are too irresponsibly weak for staying in the world, it is easy to understand what the consequences *on* and *for* youth are. Hersch denounces the situation in *L'ennemi c'est le nihilism. Antithèses aux "Thèses" de la commission fédérale pour la jeunesse*, trying to retrieve stable and valid principles, maybe a bit too rigid in some passages but still necessary as a temporary treatment for what, thinking at Baumann, can be defined an educational – and not only social – *liquidity*. To Hersch, education in general and the youth uprisings in the second half of 1900 are two linked issues, since if the human being needs to be an *incarnator* that faces the clash with matter, also the young must face the initial disorientation in front of possibilities that seem all the same.

History repeats itself: as the pure existentialist that lacks of the lifeline of real *datum* and sails in open sea risking the shipwreck or the subject that faces *wonder* protecting herself/himself with a disoriented *contempt*, so the young person that claims to the right of an *unconditional freedom* finds the cliff of *everything is permitted* on her/his wonderful way. Contemporary societies are frequently attracted by a freedom that means absence of limits, but it is just in such open and desolated lands that one fe-

35 Ivi, p. 268. The prosecution of the conversation deserves to be quoted, for its actuality: "G.D.K. – They revolt the same. J.H. – But it is a revolt that is not able of saying its object, it is unfolded in an incoherent violence, in an intoxication of drug. And when they protest against something determined, generally they borrow a matter from revolutionists of yesterday or today. It is not their own attitude. [...] There are many types of factors that destroy the life of some young people or incite them to different forms of escape" (Ivi, pp. 268-269).

els alone and disoriented. The *Thèses* written after youth protests have tried to encourage this wrong and inhuman claim, transforming it in an educational model. In *L'être et la forme*, in the dream one can do whatever she/he wants, while the one that faces the world can survive only *by way of constraints*; in the same way, in the *Anti-thèses* it is possible to expect something from the youth only if it is previously helped by any means in its education or formation.

From the beginning of her/his life, it is quite clear that the human being searches for models rather than for a free space: "It is claimed that 'young people' have always suffered and continue to suffer repression. But the opposite is true. Some of them feel lost, without a compass, in front of the infinity of possibilities that, for this reason, lose their meaning"³⁶. Hersch goes on: "When it is not important where one goes, why going somewhere? Everything is allowed, and everything is possible. It is enough then to discard the world of adults to find the easy satisfaction of heaven"³⁷. Every human being is disoriented by the infinity of possibilities, especially if she/he is still young, so it is normal to search for a model. If even an experienced human being needs someone to compare and dialogue with, to understand itself better, why one should deny an authentic occasion of dialogue to a young person? The young person needs something that resists to her/his strength more than everyone else does, a *test of existence* to gain consciousness.

In this sense, the Autonomous Centers that the Federal Commission considered as a solution become the nihilism that plays the role of the enemy in the title of Hersch's text³⁸, because the wonderful way of existence must move from a datum on which one has to work freely rather than from nothingness. Without the datum, without a resistance, without decisions that limit, there are no choices to be taken and one lives in the dream of *everything is possible*. It must be clear that the fact that the young person needs models does not mean that she/he has to be the copy of someone. Models are the datum, the past on which it is possible to build something, but the past can be enhanced, modified, denied. It is always there, as the solid basis of the building of existence. And

36 J. Hersch, *L'ennemi c'est le nihilisme. Antithèses aux "Thèses" de la commission fédérale pour la jeunesse*, Georg, Genève 1981, p. 6.
37 *Ibidem*.

38 "In the end, and against all appearances, the majority of these young people are looking for the mother, the father, the teacher they did not have. [...] But then, how to remedy this, now that is too late? Surely not by an 'Autonomous Center', by a 'space of freedom', which is exactly the opposite of what they need, even if they sincerely believe they want it. Because the Autonomous Center is the void – the arbitrary – the enemy nothingness" (Ivi, p. 7).

the more the basis are wide, the more the building can be high. A human being is never satisfied, so models are there as boundaries that remember that every change must respect the limits of human conditions.

Adults as models need to transmit the roots that must be preserved³⁹ and re-establish the order every time that something goes wrong and the scared young rebels to ask for help⁴⁰. Parents know well that in order to teach a child to ride her/his bicycle it is important to start with a small wheel bicycle, while in order to teach her/him how to swim it is needed to initially help her/him with water wings. The reason is that *learning* is needed in order to develop every ability. This learning comes from the wonder for being able to fight and to win against something that resists but can be *hold* in a *shape* nevertheless. The kid is disoriented from the beginning without a small wheel bicycle or some water wings, while she/he would never do by herself/himself with too helpful parents. In both those situations, there is no learning. The true question is: if in the first years of their life, adults accept that children cry when they wake up and cannot see familiar faces around them, why they cannot understand the young person when she/he wakes up to existence and cries if no one is ready to reassure her/him? Hersch concludes that the problem is not concerning only the youth, but also not-adults:

It is in the field of learning that is indispensable for history that our time stands out from the previous. It is in this area that we have to look for the specific causes of the strange misfortune suffered by a part of our youth, and the "troubles" to which it allows itself to be drawn, is not it? These causes must therefore be seized at the level of *our culture*, our *traditions*, the *education* given to our children. We have failed to assimilate and culturally digest the scientific revolution. [...] We have simply absorbed certain words, the words of certain laws without referring to some methods, using products delivered with their instructions. This has led to an arrogant extrapola-

39 "The human race is the only one that develops a *history*, namely to take advantage of the succession of generations to transmit the gains of each of them, instead of being satisfied with a purely repetitive succession. This is a decisive psychological and social fact, which implies, with each new generation, a deep and extensive *learning*: [...] learning about life in society, learning from the human condition over and over again, with its past, its present, its future" (Ivi, pp. 15-16).

40 "This initial situation of the little human, of having *to learn*, implies for it an initial uncertainty, something interrogative, to which answers must be given. Not the kind of answers that destroys the interrogation and silences, but the kind that reassures, deepens and allows to continue. The little human immediately needs rules, habits, regular and constant requirements. [...] None of this disappears in the young person. [...] She/He *provokes* the adult to restore an order that is essentially necessary to her/him. If the adult misses it, provocation can go up to the big scene of despair" (Ivi, p. 16).

tion of scientific and technical knowledge in the human field, a deep and general atrophy of the sense of continuity and of the future⁴¹.

The human being has tried to get rid of its humanity, claiming from science the absolution and the exemption from the responsibility intrinsic to her/his *responsible freedom*. This loss of humanity leads to the loss of wonder as well, with some clear consequences. The clearest clue is the increased use of drugs. The young's drug is the glass of wine of the adult submerged by her/his duties that says: "I'll do this tomorrow". The young person, having less consciousness than the adult does, risks to escape from her/his life and not just from some commitments. The young person does not feel the pressure of society but rather the pressure of her/his own essence, when she/he feels that she/he *has to be* and she/he does not know where to start. Time passes, everything flows. And when one gets to know that she/he has something precious in her/his hands but this something slips fast, when she/he asks for help multiple times in many ways but no one helps her/him, the initial wonder, gratitude, curiosity become the despair. Such sufferance cannot be borne and it is necessary to dilute the density of reality, to let it be that dream that is more similar to the coma, waiting for the end. This is the crime of a society that kills wonder in its young people, generation after generation. It is necessary to make order, to let the young person and the adult find the right way. To Hersch, making order means moving from a precise consciousness:

The "culture" propagated by education is a lie itself: it lies about the human condition by proclaiming a right to society without effort and constraint, by nourishing the claim to pubertal heaven; it lies about freedom, by making it seem that every human being is born free and teacher of itself, that freedom is "a condition of nature". [...] To be free it is necessary, first of all, to be⁴².

Society is becoming inconsistent when colliding with the creative eagerness of the young person, while the young person is starting to speak too much and to listen too little, developing a "counter-language", which is a way for her/him to cry its despair⁴³ and leads to refuge in her/his "ghettos that are not places of exchange, but drowned solitudes, submerged by noise"⁴⁴. For getting through this isolation, it is essential to come back to an authentic

41 Ivi, p. 17.

42 Ivi, p. 25.

43 Ivi, p. 20.

44 Ivi, pp. 25-26.

dialogue. This needs two conditions: first, the recovery of the right roles, since dialoguing means recognising each other but there is no recognition without knowing one's own position; second, the use of the right attitude and the right way, since without *wonder* and *mime* there are only fear and violence⁴⁵.

Once clarified the importance of education, one has to remember that teachers, parents, educators must be for the young person the occasion for deepening and shaping that wonder that the society and the world should have already waken up. Also the professor has a relevant role in the educational dimension. Here the reasoning is far less articulated, but also university risks to sacrifice the meaning to productivity⁴⁶. In *Les allégeances multiples de l'Université*, Hersch points out university *duties of loyalty*, as a factory of culture that must give a formation to artisans of meaning.

When shaping spirits, university has the duty of not only enriching knowledge but also giving to the student the serenity of an engagement that renounces to a safe certainty to gain its subjectivity, in the period between the insouciance of the infant and the responsibility of the adult. The second duty is towards society, because a democratization of education is as dangerous as a freedom without limits, since it does not emphasize the *cultural* path, which must be different from the *professional* path; the difficult part is to select who can continue the mission of university, without leading to a superb attitude towards the other paths. At the third level, university is the warm and tolerant shelter of thought and this is the only situation in which it can be inclusively democratic, as preservation of the possibility of searching for the truth for every human being. It is necessary to diversify the degree programs in order to transform university in a temple of meaning. Once more, authenticity can be reached only dealing with the datum and the *test of existence*: "The tasks that are required seem to me to constitute the most solid ground for those who want to renew University without losing its permanent duties in the way. The time has come to put us all to work"⁴⁷.

Some final indications conclude this overall introduction to Hersch's reflection on education. Hersch recalls several times that the child is a *baby human* at birth, who is unable to defend herself/himself and is the most depen-

45 "Dialogue! Magic word. It is needed for every use. But there is no dialogue without a common rule, in the dignity and in the respect. Not in the fear" (Ivi, p. 27).

46 Hersch has also collaborated to an important project of analysis of the university in USA, presented in E. Shils, *The Academic Ethic*, University of Chicago Press, Chicago 1984.

47 J. Hersch, *Les allégeances multiples de l'Université*, Reggiani, Genève 1968, p.19.

dent animal of all. Nevertheless, she/he has the capability of being educated, since she/he is a *homo docilis*⁴⁸. This means that a path of in-formation is needed to direct the child and offer her/him some representations of the world as a starting point: freedom is not found at the beginning of the path, because it is rather acquired and actualized when the teachings that are absorbed as *tradition* by children and young people are problematized and reworked in the *innovation* of a new existence in the world⁴⁹. Contemporary liberties are a double-edged sword, since they let the subject adhere to what she/he truly feels her/his own on the one side, but the absence of solid references and shared social symbols or conventional behaviours risks disorienting and exposing subjective choices to more violent disputes on the other side. Much more firmness than in the past is needed, so that the *baby human* can mature *convictions* from the *conventions* she/he learns, thus becoming an adult⁵⁰.

In conclusion, to Hersch, existence is the acceptance of the human condition and its mission to incarnate what is subjectively worth it despite the limits intrinsic to its rationality and its biological part. The authenticity of existence depends on the subjective actualization of freedom, giving a real form to the worthy matter in the world and thus creating something new in the world. Such process occurs when the human being is moved by wonder and the *desire of restitution* rather than the anguish and nausea for its uncertain condition. Hersch teaches us that we are not alone in our incarnative mission. First, we must consider the human bond with the real world. When moving from abstract theory to concrete practice, we discover that the human action is always grounded in the natural datum, which is both the body we have with its determinations in space and time and the cultural, social, historical *tradition* we can transform into *innovation*. Second, we are meant to learn how to be free and existence

48 J. Hersch, *Der Mensch als erziehbares Wesen*, in "Schweizerische Lehrerzeitung", Zürich 1974, p. 9.

49 See J. Hersch, *Der Lehrer in der heutigen Krise*, in "Schweizerische Lehrerzeitung", Zürich 1970, pp. 1106-1111.

50 "We live in a society where very few things work smoothly and very few behaviours are indisputable. On the other hand, there were times when in a certain sense behaviours were established by more or less tacit conventions. It was much easier because it was admitted that in certain surroundings an individual behaved in a certain way. Now, however, similar codes of conduct no longer exist. What then? One has to find the right way for itself, and when it has enough substance, strength and personality, it can replace convention with conviction, with something it really wants. It is a good thing, but many are unable to put it into practice: and since they are not supported by society and there is nothing that can support them, they feel lost. I believe that today a very strong inner wealth is needed to stand this society, much stronger than the one that was necessary until some time ago" (J. Hersch, *Per salvare dal contagio la nuova generazione*, in "Nachlass J. Hersch 11.A.15", p. 2).

is not a solitary affair, since we have models that can inspire us and educators that can teach us. Here education comes in as a guidance to shape our wonder, learning how to be free and exist authentically.

We are not alone in our task of appreciating our wonder and giving a real form to it, so we can safely incarnate our authentic existence, experiencing the fullness of actualizing freedom and offering new models that can inspire other people. At the end of theory, every philosopher, educator, young person has a *poietical* task to come back to.

Bibliografia generale

R. De Monticelli, *I gesti del pensiero. Prospettive su Jeanne Hersch*, in P. Ricci Sindoni (edited by) "La sentinella di Seir. Intellettuali nel Novecento", Edizioni Studium, Roma 2004.

R. De Monticelli, *Jeanne Hersch: una filosofia dei contorni*, in "Lectora" (13), 2007.

F. De Vecchi, *La libertà incarnata. Filosofia, etica e diritti umani secondo Jeanne Hersch*, Mondadori, Milano 2008.

J. Hersch, *Temps alternés: roman*, LUF Librairie de l'Université, Fribourg 1942.

J. Hersch, *Discontinuité des perspectives humaines*, in J. Wahl (edited by) "Le Choix, le monde, l'existence", Arthaud, Paris 1947.

J. Hersch, *Les allégeances multiples de l'Université*, Reggiani, Genève 1968.

J. Hersch, *Der Lehrer in der heutigen Krise*, in "Schweizerische Lehrerzeitung", Zürich 1970.

J. Hersch, *Der Mensch als erziehbares Wesen*, in "Schweizerische Lehrerzeitung", Zürich 1974.

J. Hersch, *L'ennemi c'est le nihilisme. Antithèses aux "Thèses" de la commission fédérale pour la jeunesse*, Georg, Genève 1981.

J. Hersch, *Le immagini nell'opera di Bergson*, in R. De Benedetti, "Lucrezio", trans. A. Carezzi, Medusa, Milano 2001.

J. Hersch, *Storia della filosofia come stupore*, trans. A. Bramati, Mondadori, Milano 2002.

J. Hersch, *Il dibattito su Heidegger: la posta in gioco*, trans. S. Tarantino, in "Oltre la persecuzione. Donne, memoria, ebraismo", Carocci, Bologna 2004.

J. Hersch, *L'illusione della filosofia*, trans. F. Pivano, Mondadori, Milano 2004.

- J. Hersch, *Essere e forma*, trans. S. Tarantino and R. Guccinelli, Mondadori, Milano 2006.
- J. Hersch, A. Dufour, G. Dufour-Kowalska, *Rischiare l'oscuro: autoritratto a viva voce*, trans. L. Boella and F. De Vecchi, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2009.
- J. Hersch, *Per salvare dal contagio la nuova generazione*, in "Nachlass J. Hersch 11.A.15".
- I. Kant, *Critique of Pure Reason*, trans. P. Guyer and A. W. Wood, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- J. C. Piguet, *La pensée de Jeanne Hersch*, in "Revue de Théologie et de Philosophie", 1 (1951), 1951.
- E. Shils, *The Academic Ethic*, University of Chicago Press, Chicago 1984.
- S. Tarantino, *Il «mimo» e lo «stupore» nel pensiero di Jeanne Hersch*, in P. Ricci Sindoni (edited by) "La sentinella di Seir. Intellettuali nel Novecento", Edizioni Studium, Roma 2004.
- S. Tarantino, *Per un'ontologia del singolare: invenzione e incarnazione in Jeanne Hersch*, in "Annali di studi religiosi", 8/2007, Edizioni Dehoniane, Bologna 2007.
- S. Tarantino, *La libertà in formazione. Studio su Jeanne Hersch e Maria Zambrano*, Mimesis Edizioni, Milano 2008.

Finito di stampare nel mese di marzo 2022
Fondazione Centro Studi Campostrini - Verona