

AII

Walter Omar Kohan

La filosofia come paradosso

Apprendere e insegnare a partire da Socrate

traduzione di
Cristina Rossi
Fulvio Cesare Manara



Copyright ©
Walter O. Kohan

Copyright © 2014 (per la traduzione italiana)
Cristina Rossi e Fulvio C. Manara

ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-6911-0

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dei detentori del Copyright.*

I edizione: febbraio 2014

Generalmente, i libri di filosofia iniziano tutti lo stesso giorno: il giorno dopo la morte di Socrate. È difficile calcolare il tempo trascorso tra la morte di Socrate e la redazione del primo dialogo di Platone, luogo di nascita della filosofia, ma quando Platone trasforma Socrate nel protagonista di quel primo dialogo scritto indica che quel libro, luogo di nascita della filosofia, era già iniziato prima di cominciare ad essere scritto, quando Socrate era ancora vivo o stava per morire.

— J.L. Pardo, *La regla del juego*.

Indice

- 9 *Presentazione di un'idea*
- 15 *Introduzione*
Insegnare filosofia: necessità impossibile
- 21 *Capitolo I*
L'enigma-paradosso del professore (Socrate e Foucault)
1.1. La filosofia e la sua relazione con il sapere, 21 – 1.2. Come nasce il filosofare, 31 – 1.3. Apprendere senza maestro, 34 – 1.4. Un modo di vivere, 40 – 1.5. Cosa insegna Socrate a un professore di filosofia?, 43 – 1.6. La politica che non fa politica, 46.
- 53 *Capitolo II*
Politiche di un enigma (Socrate e Jacotot/Rancière)
2.1. E i dialoghi aporetici?, 55 – 2.2. Il caso dell'Eutifrone, 59 – 2.3. Altri casi, 67 – 2.4. Politiche del pensiero, 69.
- 77 *Capitolo III*
L'enigma-paradosso dell'apprendere (Socrate e Derrida)
3.1. L'autonomia necessaria e impossibile, 81 – 3.2. Trasmettere l'intrasmissibile, 85 – 3.3. Sapere o ignorare?, 87 – 3.4. Il metodo e la sua assenza, 90 – 3.5. Dentro e fuori i muri, 92 – 3.6. Trasformare e decolonizzare, 94.

105 *Riferimenti bibliografici*

109 *CdR³*
 Équipe di ricerca e pratica sulla comunità di ricerca filosofica

Presentazione di un'idea

Questo libro si propone di presentare un'idea. Forse suona troppo ambizioso, ma pensi il lettore che si tratta solo di *una* idea. Dal momento che è questo che importa, andiamo direttamente ad essa. L'idea ha due parti o dimensioni. La prima dice che mettere in pratica la filosofia con ambizioni educative, cioè l'incontro sotto il nome di filosofia di due pensieri – uno dei quali occupa la posizione di insegnante e l'altro quella dell'allievo –, è un incontro necessariamente paradossale, impossibile, quando merita questo nome di “filosofia”. La seconda sostiene che quella condizione, lungi dall'essere un impedimento o un motivo per scoraggiare la sua pratica, è la sua forza e una fonte di ispirazione permanente per pensare il senso della filosofia in educazione. Quando non percepiamo questa dimensione paradossale o impossibile della filosofia, quando diamo per scontato che essa deve e può essere insegnata, stiamo trascurando qualcosa di molto peculiare alla sua natura e, nello stesso tempo, un punto di forza per il suo insegnamento. O corriamo, allora, il rischio di abbandonare, senza pensare, la filosofia.

Uno dei propositi principali di questo scritto è far sì che il lettore – presumibilmente professore o studente di filosofia, o più ampiamente, professore o studente interessato alla dimensione filosofica di quella condizione – pensi a quella necessità impossibile e a ciò che si può disvelare a partire da essa.

Un'idea è sempre accompagnata da condizioni, presupposti, contesti, significati e interessi molto diversi tra loro. Qui ci occuperemo di presentare alcuni fra questi aspetti che, ci sembra, possano dare maggior forza o pertinenza all'idea in questione. Questo testo non ha alcuna pretesa di originalità, se non quella di divenire un interlocutore interessante per quelli che devono vedersela in qualche modo con l'apprendimento e l'insegnamento della filosofia o, per dirlo più compiutamente, con un'educazione filosofica, specialmente in America Latina, regione periferica, in permanente crisi educativa agli inizi di quello che alcuni insistono a chiamare terzo millennio. Se questa idea arriverà ad essere una compagna di pensiero per chi lavora nell'insegnamento, sotto le dure condizioni del nostro continente, e qualcuno penserà che "le cose possono essere diverse", sentiremo una specie di orgoglio e un senso di privilegio.

Un'idea può mostrarsi in molti modi. Anche quella che stiamo proponendo. Un'altra maniera di presentarla sarebbe la seguente: nella relazione fra insegnante di filosofia e allievo esistono tensioni inevitabili, politiche, epistemologiche, estetiche. È necessario che non si disconoscano quelle tensioni per poter pensare, a partire da esse, uno spazio interessante nel quale si possa apprendere e insegnare filosofia con la più grande intensità e libertà possibili. In altre parole, non solo non c'è modo di evitare quelle tensioni – anche nelle proposte più "democratiche", nelle quali si parla di "insegnare a pensare" o "apprendere ad apprendere" ci sono sempre forze, spazi, potenzialità del pensiero in collisione con la possibilità che ci sia filosofia – ma pensare queste tensioni è un'esigenza per un educatore interessato a favorire spazi di pensiero potenti, liberi e aperti alla trasformazione di sé.

Siamo ancora più espliciti: chi insegna filosofia dispone di uno spazio nel pensiero – un campo per pensare – di chi apprende; per crearlo, deve presupporre una certa concezione dell'apprendere, dell'insegnare e della relazione fra entrambi. Nello stesso tempo, tanto insegnare che apprendere sono attività o forme del pensiero, e quelle concezioni sono parimenti accompagnate da un'immagine di quel che significa pensare. Quindi lì si trova una circolarità fra il pensare, da un lato, e l'insegnare e apprendere dall'altro; il modo di descrivere questo circolo apre cammini e nello stesso tempo ne chiude altri, favorisce certe sottolineature, ma anche ne impedisce altre; libera un complesso gioco di forze nel pensiero; afferma un modo di esercitare il potere *di e per* pensare. È un circolo della libertà o del controllo e della disciplina, della cura o della sua assenza, della vita o della morte, dell'emancipazione o dell'abbruttimento. L'idea che ci interessa presentare è che in nessun caso è un circolo di una sola di queste polarità; che la tensione fra esse è condizione e possibilità della filosofia. C'è sempre un po' di vita e un po' di morte quando si insegna filosofia, qualcosa della libertà e del controllo, della cura e della sua assenza, dell'emancipazione e dell'abbruttimento.

Ci interessa prestare una certa attenzione a questa condizione di tensione della filosofia e del suo insegnamento, per poter irrobustire le forze e le potenzialità che abitano il pensiero di coloro che apprendono e insegnano filosofia. In questo senso, ci interessa affermare una politica del pensiero che aiuti gli uni e gli altri a rafforzarlo, a renderlo più attento, sensibile, complesso. Che sia chiaro: non si tratta di preoccuparsi delle idee politiche di un professore e dei suoi alunni – quello che pensano intorno alla politica –, né di proporre un programma politico per l'insegnamento della filosofia. Ciò di cui si tratta è di pensare il gioco poli-

tico che un professore propone ai suoi alunni per giocare nel campo del pensiero, sotto il nome di filosofia, e per poterlo giocare in modo più interessante. L'ipotesi che qui sosteniamo è che un paradosso o una tensione inevitabile fa parte di questo campo. Questo paradosso, invece di limitare la filosofia e l'educazione, è la loro stessa vita.

Crediamo che l'idea proposta in questo libro attraversi le distinte specificità dell'insegnamento della filosofia. Stiamo pensando le condizioni della filosofia ad un livello di generalità che abbracci le distinte età dei suoi attori o i diversi livelli di insegnamento, così come le sue molteplici modalità. Questo significa che può trattarsi di filosofia per bambini, giovani o adulti, nell'istituzione scolastica o al di fuori di essa, con metodi di insegnamento che abbiano più o meno riferimenti nella storia canonica della filosofia; stabilita sulla base dello sviluppo delle abilità o sulla trasmissione dei contenuti; organizzata intorno ad assi tematici o per problemi; con uso di bibliografia primaria o secondaria: di testi di filosofi, di manuali, di fumetti, di film, fotografie, comprese situazioni di vita quotidiana. Non importa. Il problema che stiamo prospettando in questo libro attraversa i diversi modi di insegnare la filosofia, perché riguarda, soprattutto, il fine per cui si insegna filosofia, in quanto apre alla questione del valore, della finalità e del senso di questo insegnamento, che attraversano i diversi modi, tempi e luoghi in cui lo si fa.

Tutte le idee hanno anche degli interlocutori. In questo caso, abbiamo privilegiato il vecchio Socrate e qualcuno dei suoi lettori contemporanei. Questo libro non è animato da nessuna pretesa storiografica, ma dalla ricerca di compagni potenti per pensare i problemi che ci impegnano. In questo senso, Socrate continua ad essere un nome interessante, intempestivo, per pensare la figura del pro-

fessore di filosofia, da cui la forza singolare con la quale fa nascere la filosofia. Abbiamo anche deciso di offrire al lettore alcune letture di Socrate che ci sono sembrate ispiratrici. In questo senso, alla fine di ognuno dei tre capitoli c'è un testo dei tre interlocutori più significativi di questo libro: Foucault, Rancière e Derrida.

Come il lettore potrà apprezzare, sono testi che, più che difendere mettono in tensione l'idea che abbiamo presentato qui e, in questa stessa misura, la rafforzano: in effetti, per scrivere e pensare l'insegnamento della filosofia non è possibile sfuggire a questo paradosso costitutivo.

Introduzione

Insegnare filosofia: necessità impossibile

L'enigma-paradosso è tanto antico quanto la stessa filosofia. Nel 1980 J. Derrida scrive un libro¹ a partire da una cartolina che ha trovato nella Biblioteca Bodleiana di Oxford. La cartolina rappresenta Socrate seduto, piegato mentre sta scrivendo, e Platone dietro di lui, più piccolo, con il dito indice verso l'alto. La cartolina fa impazzire Derrida, gli sembra d'aver trovato quello che da sempre ha cercato: "il compagno Socrate fu il primo segretario del partito platonico" (*le premier secrétaire du parti platonicien, ce fut le camarade Socrate*, p. 44) Sulla cartolina, Platone, magistrale, dittatoriale, mostra il cammino e dà un ordine al suo scriba (p. 14). Da parte sua, Socrate dà le spalle a Platone per scrivere. La cartolina realizza il sogno di Platone: far scrivere Socrate, essere il padre di suo padre. Derrida si chiede: che cosa scrive Socrate? A chi? "Sono ancora l'enigma assoluto, questi due" (p. 56).

Socrate e Platone sono, effettivamente, due nomi, una coppia, per quell'enigma-paradosso assoluto della filosofia e della sua trasmissione, della relazione che si stabilisce, ogni volta, fra il pensiero di chi esercita il ruolo di insegnante e chi occupa il luogo dell'allievo. Sono l'enigma-paradosso dell'identità e della differenza, della presenza e

1. J. Derrida, *La carte postale*, Paris, Flammarion, 1980.

dell'assenza, della libertà e di ciò che è determinato. Sono anche l'enigma-paradosso di una parola – quella del maestro – che si rifiuta di uscire dalla dimensione dell'oralità e che leggiamo nella scrittura di un discepolo lucidamente disobbediente. Sono per di più, però, l'enigma-paradosso della parola del maestro scritta nella forma che più fortemente potenzia il pensiero, più aperta alla percezione del proprio enigma: conversazioni in cui anche il maestro occupa un posto ugualmente enigmatico e paradossale e il nome del discepolo si fa presente solo per dar conto della propria assenza.

Socrate è, in questo senso, un momento iniziale ma anche un limite per tutto quello che occupa lo spazio della trasmissione o insegnamento della filosofia. È una coppia impossibile, qualcosa come un archetipo che si presenta ogni volta che un professore di filosofia problematizza il senso e le condizioni del suo compito. Per quanto ci possa dispiacere, non c'è modo di vedersela direttamente con Socrate. Bisogna cercarlo dove non c'è, dove la sua figura assume le maschere dei personaggi che Platone ha voluto attribuirgli. Anche quello è il paradosso di Socrate e, con lui, quello di ogni professore di filosofia: aiutare a vedere senza mostrarsi; esporsi nascondendosi; insegnare a dire una parola che non si lascia leggere, apparire là dove non si è più o là dove non si è niente più se non la forma di qualcun altro. Atopico, senza luogo, come più e più volte il Socrate di Platone caratterizza sé stesso (*Simposio* 221d; *Fedro* 230c; *Gorgia* 494d), è non solo Socrate, ma ogni professore di filosofia.

Sì, bisogna dire il “Socrate di Platone”, perché è una relazione di parentela, di appartenenza e di contiguità. Perché è un'invenzione che genera una nuova identità, un terzo sistemato, localizzato, imparentato con i suoi genitori

e tuttavia altro, differente, inafferrabile, che crea un mito soggetto a un'interpretazione infinita.

In ogni caso, bisogna cercare Socrate dove non c'è, in *dialoghi* che non sono dialoghi. Là lo incontriamo. Sono molti, tanti, quasi infiniti, i "Socrate" che abitano queste conversazioni . . . L'immagine che Platone ci offre è tanto chiaramente molteplice, piena di tante tensioni, che è perfino difficile capire i tentativi di sistematizzare la figura di Socrate in una dottrina, un metodo, un pensiero. La domanda è così cruciale per la filosofia, che non può ridursi alla ricerca di ciò che "veramente" ha pensato Socrate, quello che effettivamente ha pensato un personaggio storico, ma deve trovare le condizioni che rendano possibile un'origine, non solo temporale, ma logica, costitutiva, della filosofia e del suo insegnamento. Qualcosa che la accompagni là dove si pratica. Per il tema che ci occupa, queste condizioni appaiono più specificamente dispiegate in almeno tre campi o dimensioni: la politica, l'educazione e la stessa filosofia. In altre parole, la figura di Socrate nei *dialoghi* testimonia l'enigma-paradosso di insegnare filosofia in queste tre dimensioni.

Nel campo della politica, Socrate afferma, allo stesso tempo, di essere l'unico ateniese che pratici la vera politica (*Gorgia* 521d) e d'averci azzeccato dando retta alla voce demoniaca che gli raccomandava di non fare politica perché, se l'avesse praticata, sarebbe morto molto prima (*Apologia di Socrate*, 31c-e). Potremmo formulare la prima dimensione del paradosso così: la pratica della vera politica esige che Socrate non pratici la politica che, di fatto, si pratica nella *pólis*. Solo il professore di filosofia può essere un vero politico – di fatto, l'unico vero politico – praticando un'altra politica rispetto a quella che si pratica nella *pólis*.

In campo educativo, Socrate sostiene, nel giro di poche pagine, di non essere stato mai maestro di nessuno (*Ivi*, 33a) e che, se verrà condannato a morte, coloro che apprendono con lui continueranno a fare quello che lui fa (*Ivi*, 39 c-d)². Seconda forma, quindi, del paradosso: Socrate rinuncia alla posizione di maestro e, tuttavia, dalla sua posizione sorgono allievi, discepoli. In altre parole, Socrate esercita il ruolo di maestro in modo differente da quello abituale e rinuncia ad occupare il posto di maestro. Tuttavia, altri apprendono da quel posto. Il professore di filosofia afferma di non essere un professore e, in ogni modo, deve riconoscere che i suoi alunni apprendono con lui.

Infine, sul terreno della filosofia che lui stesso inaugura, Socrate afferma allo stesso tempo che il suo sapere è di poco o nessun valore e che quella relazione con il sapere lo rende il più saggio fra gli uomini (*Ivi*, 20d-24b)³. Terza forma, dunque, dell'enigma-paradosso: non sapere lo rende il più saggio; di più, è dalla sua relazione particolare con il sapere e dalla missione divina che Socrate desume da essa che si originano, nella sua narrazione, il malessere sociale e politico a cui seguirono il giudizio e la condanna; e ci sarebbe una dimensione più esistenziale dell'enigma-paradosso: ciò che a Socrate dà la vita, la filosofia, dà anche la morte; o la filosofia determina, per l'esistenza, ciò che

2. Questo paradosso si mostra in modo molto forte anche nella descrizione della sua propria arte nel *Teeteto* 150b ss (in particolare 150d: "che da me non hanno imparato nulla", *hóti par' hemoù oudèn pópote mathóntes*). [Per rendere i passaggi platonici si fa riferimento, se non indicato, alla traduzione di G. Reale in Platone, *Tutti gli scritti*, Milano, Bompiani, 2000 (N.d.T.)].

3. Nell'interpretazione che Socrate dà dell'oracolo: "O uomini, fra di voi è sapientissimo chi, come Socrate, si è reso conto che, per quanto riguarda la sua sapienza, non vale nulla" [*oudenòs áxios esti tēi alethéiai pròs sophían*] (*Apologia di Socrate*, 23b).

la porta alla morte. Così, in un senso, il professore di filosofia è il più saggio poiché è l'unico che sa di non sapere. D'altro canto, lo è perché non sa di sapere. E il suo sapere è un sapere della vita e della morte: sa che può solo vivere un tipo di vita che lo porta a un certo tipo di morte.

Sebbene proprio Socrate cerchi di spiegare, in modo più o meno convincente, queste forme del paradosso, la loro radicalità lo supera in modo tale che sembra porre condizioni che vanno molto aldilà del tempo e del luogo in cui vive. Quelle condizioni che stabilisce nella fondazione della filosofia lo eccedono a tal punto che i filosofi hanno dovuto confrontarsi con lui per trovare il proprio punto di inizio, come se Socrate non solo instaurasse una filosofia, ma anche la possibilità stessa di filosofare attraverso una qualche forma di dialogo con la sua figura. In un certo qual modo, come ha sostenuto M. Foucault, un incontro con Socrate è qualcosa come la pietra filosofale, non solo di tutta la filosofia, ma di ogni professore di filosofia⁴. O come dice José Luis Pardo nell'epigrafe a questo libro, la morte di Socrate segna la possibilità della scrittura in filosofia, e la vita di Socrate la stessa nascita della filosofia e del suo insegnamento. Per la sua forza nel pensare la condizione e le sfide dell'insegnamento della filosofia, le dedicheremo un po' più d'attenzione nel prossimo capitolo.

4. Foucault dice nella sua lezione del 22 febbraio 1984: «Questa volta ho mantenuto la mia promessa: ho terminato con Socrate. Come professore di filosofia, bisogna aver tenuto, almeno una volta nella propria vita, un corso su Socrate e sulla sua morte». («Voilà, bon alors cette fois, promis, j'ai terminé avec Socrate. Il faut bien une fois au moins une fois dans la vie [comme] professeur de philosophie avoir fait un cours sur Socrate et la mort de Socrate», Foucault 1984, tr. it., p. 154).

L'enigma-paradosso del professore (Socrate e Foucault)

1.1. La filosofia e la sua relazione con il sapere

Un lettore potrebbe pensare “ma ancora un libro su Socrate?”. E sì, ancora Socrate, diremmo. Per diverse ragioni. Perché la nascita della filosofia concepita da Socrate va oltre il suo tempo; perché quando si tratta di pensare, dalla ripetizione può nascere la differenza; e se il lettore fosse un professore di filosofia, potremmo anche dire perché Socrate aiuta a pensare l'impossibilità o l'inopportunità di separare il filosofo dal professore. Diremmo inoltre che, anche se questo testo è centrato su Socrate, non lo è su una figura storica, ma su ciò che in questa figura aiuta a pensare a ciò che pensiamo intorno alla filosofia, al suo apprendimento e al suo insegnamento.

Più precisamente, se la filosofia e il suo insegnamento nascono con la vita di Socrate, la scrittura della filosofia, la sua trasmissione, nasce con il racconto che termina con la sua condanna a morte nell'*Apologia*. Là Socrate afferma per sé un luogo di esteriorità di fronte alle forme di potere e sapere proprie dei tribunali. È quello stesso luogo nel quale sempre è passato: un non luogo, una *atopia*. Con sé, Socrate porta la filosofia, il suo insegnamento e coloro che con lui apprendono. Tutti loro sono “atopici” allo

stesso modo: non hanno un posto nella *pólis*. La condanna a morte di Socrate è una conseguenza del luogo che egli si assume in sua difesa. La condanna della filosofia è una logica conseguenza dell'identificazione che Socrate opera fra la sua vita e una vita filosofica. Vediamolo più dettagliatamente.

Il suo non luogo nella *pólis* comincia a delinearsi dal terreno che Socrate prepara per difendersi. All'inizio della sua difesa, dopo che Meleto ha presentato l'accusa, Socrate non solo non vuole essere equiparato a coloro che sono abili nell'arte retorica di fronte ai tribunali, ma nemmeno vuole parlare come loro, il suo linguaggio sarà un altro. Così, dal momento che si presenta in tribunale per la prima volta a settant'anni, chiede il permesso di parlare la lingua in cui fu educato, un linguaggio infantile. In questo modo, Socrate parlerà in propria difesa come un bambino, improvvisando, tastando il terreno, come uno straniero fuori dal proprio paese. La verità nei tribunali, dice Socrate, verrà da uno straniero infantile, una figura doppiamente esterna alla *pólis*. Il professore di filosofia non vuole parlare la lingua ufficiale della *pólis*. Lo sa fare, la capisce, la definisce, la giudica. Ma non accetta di giocare il suo gioco.

Dove si legittima questa verità infantile e straniera di cui Socrate si dice portatore? Nell'oracolo di Delfi, istituzione sacra ai greci. Che si tratti di un aneddoto veritiero o di un'invenzione di Platone ha poca importanza per il dispositivo a cui dà origine. Il fatto è che Socrate la presenta per giustificare le accuse contro di lui. La narrazione dice che un amico di Socrate, Cherefonte, andò a domandare all'oracolo se ad Atene ci fosse qualcuno più saggio di Socrate. L'oracolo rispose di no. Socrate si mostra perplesso: sostiene che, se da un lato l'oracolo non può mentire,

dall'altro non è chiaro quello che intende, dal momento che non si ritiene portatore di alcun sapere degno di tal nome. È interessante che Socrate si mostri sorpreso della risposta dell'oracolo, ma non della domanda dell'amico. Perché se la risposta dell'oracolo sembra insolita è perché è innanzitutto la domanda ad essere spropositata. Alla fine, sono cose di Platone. È vero che il modo in cui Socrate è ritratto contribuisce a darne un'immagine un po' al di sopra di tutti gli altri, però è ugualmente certo che egli stesso toglie verosimiglianza alla sorpresa di Socrate davanti alla risposta della Pizia. In ogni caso, Socrate dice che questa sentenza oracolare lo portò ad intraprendere una ricerca che potesse dare un senso al detto dell'oracolo.

In questo gesto comincia il compito, non solo di un filosofo, ma di un professore di filosofia. Quella che Socrate inizia è una ricerca di senso e il modo di realizzarla è l'interrogazione di sé e degli altri. Al di là del carattere fittizio dell'aneddoto, esso mostra qualcosa di interessante: Socrate non è un professore di filosofia che vada ad insegnare ad altri qualcosa che non sanno; in verità è la sua propria ricerca che dà forma a una pratica che fa di Socrate – e quando i suoi incontri sono più interessanti, anche agli altri – qualcosa che non era all'inizio.

Il luogo nel quale Socrate sostiene la sua condizione di uomo più saggio non manca di rischi: è certo che coloro che lo situarono per primi in un contesto religioso sono gli accusatori, però il fatto è che Socrate accetta questo terreno e lo rafforza cercando di fare in modo che giochi a suo favore. In ogni caso, Socrate mostra un'attitudine in certo modo irriverente, non solo per il contenuto della sentenza oracolare, ma anche per l'attitudine con cui intraprende la ricerca: in effetti, inizia come un uomo di quelli che più hanno fama di saggezza per, in un certo modo,

confutare l'oracolo ("solamente in questa cerchia, se mai da qualche parte, avrei confutato il vaticinio e avrei mostrato all'oracolo quanto segue", *pou elénxon tò manteïon*, *Apologia*, 21C).

Così, di fronte all'oracolo, Socrate sottolinea una delle dimensioni principali della sua pratica: confutare i detti che non possono essere accettati così come sono enunciati. In un certo modo, Socrate risitua la sua relazione con l'oracolo e questo gli serve come istanza legittimante: anche su di lui scaricherà le sue parole. Con gli uomini sarà lo stesso.

Vediamo più in dettaglio com'è la ricerca socratica, per gli echi che può avere nel pensare la filosofia e il suo insegnamento. Socrate si incontra con diversi interlocutori. In primo luogo, i politici (*Ivi*, 21B-e), poi i poeti (*Ivi*, 21E – 22C) e infine gli artigiani (*Ivi*, 22C-e). Il primo interlocutore è un politico che sembra sapiente agli altri ma soprattutto a sé stesso, però non lo è, secondo quanto Socrate conclude dopo aver dialogato con lui. E afferma che, quando cerca di dimostrargli che non lo è, si attira l'odio suo e dei presenti. Per questo, dice Socrate:

Si dava il caso, infatti, che né l'uno né l'altro di noi due sapesse niente di buono né di bello; ma costui era convinto di sapere mentre non sapeva, e invece io, come non sapevo così neppure credevo di sapere. In ogni modo, mi parve di essere più sapiente di quest'uomo, almeno in questa piccola cosa, ossia per il fatto che ciò che io non so, neppure ritengo di saperlo.

[*Kinduneúei mèn gàr hemôn oudéteros oudén kalòn kagathòn eidénai, all'hoûtos mèn oîetai ti eidénai ouk eidós, egò dé, hósper oûn oîda, oudé oîomai*] (*Ivi*, 21D).

Ciò che differenzia Socrate dagli altri uomini è una negatività: non crede di sapere. In seguito, continua ad

interrogare altri politici e il risultato è sempre lo stesso. Quanto più hanno una reputazione, tanto meno sono dotati, in quanto i meno favoriti sono più vicini all'essere sensati. Dopo arriva il turno dei poeti, che non possono dar conto della loro opera. Le loro creazioni non sono dovute al loro sapere, ma a doti naturali e ispirazione. Dicono molte cose belle, però non sanno perché le dicono. Come poeti credono di essere i più sapienti di tutti, però non lo sono, per cui Socrate crede di essere più sapiente di loro. Infine, è il turno degli artigiani. A mano a mano che Socrate discende la scala sociale, i saperi che incontra mostrano di essere più solidi. A differenza dei precedenti, gli artigiani effettivamente sanno qualcosa che Socrate non sa. Però il loro problema è che vogliono applicare questo sapere a cose più importanti e così lo guastano, non riconoscendo i loro limiti. Così, Socrate anche con loro considera la sua relazione con il sapere preferibile rispetto al sapere e all'ignoranza degli artigiani.

In questo modo, la ricerca intrapresa da Socrate conferma l'oracolo: egli è effettivamente l'ateniese più sapiente perché è l'unico che conosce la propria ignoranza. Socrate interpreta l'oracolo così: dicendo che è il più sapiente, lo indica come un esempio, modello o paradigma [*parádeigma*] (Ivi, 23b) del fatto che, fra gli esseri umani, il più sapiente è colui che, come Socrate, riconosce che niente ha valore, veramente, in relazione con il sapere [*Sophótós estin, hósper Sokrátes énnoken hóti oudenòs áxiós esti tēi aletheíai pròs sophían*] (Ivi, 23b).

Può essere interessante pensare a questi tre rivali che Socrate e Platone hanno scelto per metterli a confronto con la filosofia – la politica, la poesia e la tecnica – al di là delle ragioni episodiche che giustificano la scelta dei tre gruppi sociali che affrontano Socrate e che sono rappresentati

nel processo come i suoi tre accusatori, Anito, Meleto e Licone.

Sono anche i tre potenziali rivali del professore di filosofia. Sono nella scuola, ma anche al di fuori di essa. Però, e a volte questo aspetto sembrerebbe il più interessante, sono anche tre possibilità del cammino che lo stesso professore di filosofia può essere tentato di seguire. La politica è la possibilità di vedere nell'insegnamento della filosofia una proiezione sociale concreta e realizzata, una produttività compromessa nella trasformazione dello stato delle cose; è l'estensione di un senso, utilità o prodotto tangibile in società flagellate dalle ingiustizie come le nostre; la politica è il doppio della filosofia nella *pólis*, e diventare un politico è la prima tentazione del professore di filosofia. La poesia è la dimensione estetica propria della filosofia, che la avvicina più specificamente all'arte, al disinteresse e al sublime; è la consumazione della parola nella parola stessa; la poesia è il doppio della filosofia nel linguaggio; diventare un poeta è la tentazione ultima di un professore di filosofia. Infine, la tecnica è la seduzione di un metodo che renda la filosofia produttiva, efficace, dalla didattica stessa fino ad una finalità dettata dal mercato, dalla scienza o da qualsiasi altra cornice esterna; è il predominio di un ordine che pretende di disciplinarsi da sé stesso e, in particolare, al proprio pensiero; la tecnica è il doppio strumentale della filosofia, e divenire un tecnico è la tentazione persistente di un professore di filosofia.

Socrate è un esempio di resistenza a questi attacchi esterni e tentazioni interne. È l'affermazione di un luogo da cui problematizzare i saperi con cui si incontra la filosofia. Il luogo che definisce è, significativamente, quello di una relazione con il sapere e il suo doppio, l'ignoranza. Socrate non concepisce la filosofia come un sapere, ma

come una relazione con il sapere, a partire dalla quale si possano sviluppare una serie di pratiche. La filosofia è, per Socrate, qualcosa come una condizione per poter mostrare un certo cammino all'interno del sapere.

È possibile affermare, quindi, che il mito dell'ignoranza di Socrate è anche il mito della filosofia e di coloro che la insegnano, in quanto Socrate assimila il suo modo di vivere a quello di "tutti coloro che filosofano" [*Pánton tôn philosophoúnton*] (Ivi, 23d). Il "tutti" è interessante perché rivela che, malgrado si consideri il più sapiente, Socrate è lontano dal considerarsi l'unico a fare ciò che fa. Anche lo è l'uso – in greco – del participio, un aggettivo verbale, nella misura in cui concepisce il filosofare come una caratteristica esercitata da alcuni. Così, la filosofia non nasce come un sapere, ma come una maniera di esercitare, praticamente, una certa relazione con il sapere.

L'eredità di questo mito per la filosofia non è secondaria. Diciamolo con altre parole. Socrate la fa nascere da un sapere divino – contro il quale poi si rivolta – e, nello stesso tempo, non le attribuisce il terreno stabile di un sapere certo, ma, oltre tutto, la associa ad una relazione con il sapere o, forse meglio, con il contrario del sapere, l'ignoranza. Vivere filosofando significa, per Socrate, dare un certo spazio e risalto all'ignoranza, nel pensiero e nella vita, avere con essa una relazione di potenza, affermativa, generativa. Il problema, secondo Socrate, non sarebbe essere ignorante. Di fatto tutti gli esseri umani lo sono. La questione principale attraversa la relazione che abbiamo con l'ignoranza. Alcuni la negano, la ignorano. Questo è il principale difetto, sembra voler dire Socrate, di un essere umano: ignorare la sua ignoranza. Tutto si può ignorare, tranne la propria ignoranza. Dopo le sue conversazioni con politici, poeti e artigiani, così come so-

no narrate nell'*Apologia*, Socrate conclude che è l'unico ad Atene che conosce la propria ignoranza, che ignora tutte le altre cose, tranne la propria ignoranza. E questo lo trasforma nel più sapiente. Il problema principale di coloro che ignorano l'ignoranza è che si fissano in una relazione mascherata con il sapere e, a partire da questa relazione, si chiudono al poter sapere quello che di fatto ignorano. Chiudono qualsiasi ricerca. Come se non bastasse, quando qualcuno mostra loro le loro illusioni, reagiscono violentemente, come contro Socrate.

Il mito del suo sapere dell'ignoranza conferisce una tremenda forza alla vita di Socrate, al pensiero in generale e ha forti eco per pensare la relazione tra chi insegna e chi apprende. In principio, l'ignoranza è un vuoto, una mancanza, un difetto (*ignorantia*). La sapienza sembra essere il suo contrario, una presenza, una pienezza, una virtù. Socrate, postulando che il suo sapere si trova in una certa relazione con l'ignoranza, capovolge le cose, inverte il senso comune. Niente di più vuoto di un essere umano che si considera sapiente. Niente di più impotente dei presunti sapienti. Niente di più potente e affermativo di un essere umano che si sa ignorante. Il gesto di Socrate è impressionante: niente è quel che sembra. Al contrario, le cose sono l'opposto di quel che sembrano: l'ignoranza conosce, il sapere ignora; l'ignorante sa, il sapiente ignora. Notevole sacrilegio. L'ignoranza non è quello che sembra, solo una negatività, può essere tutto il contrario, l'affermazione che rende possibile il sapere, il pensiero, infine, una vita degna per gli esseri umani.

I lettori già avranno cominciato a pensare le enormi implicazioni di queste affermazioni per un professore di filosofia, o in un modo più generale, per qualsiasi educatore. In ogni caso, stabilisce anche uno spazio specifico di

senso e significato, là dove diversi saperi si intrecciano in un campo istituzionale: la filosofia non occupa il luogo di un sapere in più; non è un altro sapere che si sa quando si sa la filosofia; è, prima di tutto, una relazione con il sapere ciò che predomina. Questa delimitazione può essere cruciale per un professore di filosofia in particolare e per qualsiasi educatore in generale. Perché se un professore tradizionale occupa il luogo del sapere e insegna ai suoi alunni a occupare il luogo dell'ignorare, questa relazione non potrà più sostenersi quando il sapere del professore si fonda sulla sua ignoranza, quando il luogo proprio del sapere va ad essere attraversato dalla potenza ignorante.

Molti educatori – e non solo di filosofia – sentono questo luogo differente. Alcuni si vantano di esso fino ad esprimere un'aria di superiorità che, fra le altre cose, fa ricordare Socrate; altri preferiscono lamentarsi di un certo isolamento e incomprendimento; anch'essi vedono in Socrate e le reazioni da lui causate nella *pólis* uno specchio per vedere sé stessi. In ogni caso, vale la pena pensare al valore, alla forza e ai limiti di questa differenza. Non crediamo che essa giustifichi qualsiasi differenza di valore fra la filosofia e gli altri saperi: si tratta solo di un modo diverso di mettersi in relazione con il sapere che permette al sapere di percorrere alcuni sentieri che altri saperi non possono percorrere da soli. In verità, non si tratta di una questione disciplinare, ma di una relazione con il sapere. Così, niente giustifica una posizione di superiorità per la filosofia, oltre ciò che pretendono molti professori di filosofia, a volte ispirati dal mito che Socrate fa discendere dall'oracolo.

D'altro canto, il mito socratico presenta alcuni problemi che rendono ancora più problematico un atteggiamento di questo tipo. Lasciamo da parte la questione se si tratti

o no di una situazione reale, o di un'invenzione platonica. Come è possibile che Socrate – un essere umano, alla fine – fosse tanto sicuro di un'interpretazione della sentenza dell'oracolo che, giustamente, mostra il poco valore di ogni sapere positivo da parte di un essere umano? In altre parole, come può Socrate dire che sa che il suo sapere non ha alcun valore e insieme anche che è quello che vale di più nella *pólis*? Come può sapere che il suo sapere di non sapere è il sapere che ha più valore? Se veramente Socrate non sapesse nulla, non potrebbe conoscere nessuna verità, tantomeno una riferita al valore del suo non sapere, come quella che fonda la sua ricerca. Ammettiamo che potesse sapere un solo sapere: quello della sua ignoranza; ma anche così, come arrivare al sapere che questo sapere di ignoranza è il sapere che ha più valore per un essere umano?

Così, se credessimo a Socrate e al suo oracolo, allora non potremmo uscire da una posizione scettica radicale “alla Gorgia” (“niente esiste; se esistesse non potrebbe essere conosciuto; se fosse conosciuto non potrebbe essere comunicato”). Socrate “sa” qualcosa in più di quello che l'oracolo dice e questo è ciò che precisamente gli permette di dare un senso alla sentenza oracolare. Quello che Socrate sa non è un sapere di conoscenza né di parole, ed è precisamente quello che lo sostiene, un principio di vita, qualcosa che inizia, dà principio alla sua vita, il suo corpo lo trasuda, è qualcosa di molto più forte della sua volontà o della sua coscienza e le supera entrambe: si tratta del significato e sentimento di vivere in un certo modo, di condurre una vita in accordo con la filosofia che egli stesso inventa. In ciò che segue analizzeremo più dettagliatamente il modo in cui Socrate descrive questo filosofare.

1.2. Come nasce il filosofare

Teniamo conto, quindi, delle prime apparizioni di questa parola con un senso tecnico in lingua greca, assente nelle testimonianze conservate anteriori al IV secolo a.C.¹. Nell'*Apologia*, appaiono a più riprese forme verbali legate all'infinito filosofare [*philosophêin*]. Andiamo ad analizzarle.

La prima è quella citata, il participio plurale che indica "coloro che filosofano" [*Tôn philosophounton*]. In *Apologia* 28e, torna ad apparire una forma del participio, in questo caso singolare, e riferita anche al mandato divino. Socrate sta chiedendosi se non sembri vergognoso dedicarsi a qualcosa che lo porta alla morte. Sostiene che, nelle azioni umane, quello di cui interessa tenere conto è il loro essere giuste o ingiuste, senza considerare i rischi implicati in queste azioni. Cita esempi omerici che avallano questa affermazione e sostiene che un uomo debba restare nel posto che considera migliore, o nel quale è stato mandato da un superiore, senza misurare i rischi. Se così ha fatto nell'obbedire agli ordini dei capi militari eletti da coloro che sono i suoi giudici nelle battaglie di Potidea, Anfipoli e Delio, conclude che sarebbe molto ingiusto abbandonare il proprio posto [*táxin*] (*Ivi*, 29a) per timore della morte,

1. Secondo quanto annota Giannantoni (*Les perspectives de la recherche sur Socrate*, in: G. Romeyer Dherbery e J.-B. Gourinat (cur.), *Socrate et les socratiques*, 2001, pp. 14-15), la tradizione che attribuisce l'invenzione di questo termine a Pitagora non è affidabile, e il termine appare con un significato differente in un frammento di Eraclito (DK 22 B 50), in Erodoto, che chiama Pitagora *sofista*, ma Solone *filosofo* (*Storie*, I, 30) e in un celebre epitaffio in onore dei morti della Guerra del Peloponneso, che Tuciddide (II, 40, I) attribuisce a Pericle. Senza dubbio, non troviamo nessuna testimonianza nella cultura greca di un significato simile a quello che oggi chiamiamo filosofia, prima di questo, nell'*Apologia*.

ora, davanti al mandato del dio per cui è necessario “vivere filosofando e sottoponendo ad esame me stesso e gli altri” [*Philosophoúntá me deín zên kai exetázonta hemautòn kai tous álloús*] (*Ivi*, 28e).

Quindi, il filosofare appare come un mandato che detta un certo modo di vivere. Richiama l’attenzione il fatto che l’origine del filosofare non risieda in Socrate stesso. Egli lo dice esplicitamente: ha una relazione involontaria [*ákon*] con la sua arte. Non ha deciso, desiderato, né voluto filosofare. Si tratta di un mandato, uno stile di vita che non accetta condizioni, che vale in sé stesso come un principio incondizionato, a partire dal quale si aprono certi significati, ma che non può essere negoziato, mercanteggiato, ridotto, anche solo dominato. In questo modo di vita, filosofare consiste nel sottomettere ad esame sé stessi e gli altri. Prima chiamata per un professore di filosofia per esercitare la sua pratica “alla Socrate”: esaminare se stesso e gli altri.

Le due apparizioni restanti sono in uno stesso passaggio dell’*Apologia*, una è quella dell’infinito [*philosophheîn*] (*Ivi*, 29c) e l’altra quella del participio [*philosophôn*] (*Ivi*, 29d). Lì, Socrate gioca con i suoi accusatori. Dice che se gli proponessero l’assoluzione, con la condizione di abbandonare questa ricerca e questo filosofare, non accetterebbe, ma insisterebbe ad esortare i suoi concittadini affinché smettano di volere le ricchezze, la fama e l’onore, come stanno facendo, e facciano attenzione e si preoccupino del pensiero, della verità e dell’anima, affinché quest’ultima sia la migliore possibile. Quindi, la seconda chiamata di Socrate a un professore di filosofia è un appello a invertire i valori dominanti, un’esortazione a smettere di curarsi di ciò che si cura e curare ciò che è abbandonato.

In seguito, specifica quattro azioni in cui si svolge questo filosofare di fronte a ciascun ateniese:

lo interrogherò, lo sottoporro ad esame e lo confuterò. E se mi risulterà che egli non posseda virtù, se non a parole, io lo biasimerò, in quanto tiene in pochissimo conto le cose che hanno il maggior valore, e in maggior conto le cose che ne hanno molto poco [Erésomai aitòn ka exetáso kai elénxo, kai eán moi mè kokêi kektêsthai aretén] (Ivi, 30a); [phánai dé, oneidiô hóti tá pleístou áxia perì alachístou poieítai, tá d`phaulótera perì pleíonos] (Ivi, 29e-30a).

Interrogare, esaminare, confutare (la stessa parola che aveva utilizzato riferendosi all'oracolo), dire le cose apertamente in faccia, tenere in conto le cose che sono meno importanti e tenere in poco conto le cose che hanno maggior valore, questo è ciò che fa una vita filosofica, che Socrate inventa nel nome di un mandato divino. Questa vita non si conforma al pensare a sé, ma pensa anche agli altri; questa vita cerca di interferire con ciò che agli altri importa, che essi si aspettano, a cui si interessano. La terza chiamata di Socrate a un professore di filosofia offre questi percorsi per la sua pratica.

In questo contesto, Socrate si paragona ad un tafano che cerca di svegliare questo cavallo, grande e di bella razza, che è la sua *pólis*, Atene (Ivi, 30e-31c). Alla fine, in questa città, piena di figure celebri ed eccelse, Socrate si presenta a sé stesso come l'unico sveglio. Questa figura non è nuova. La contrapposizione fra uno che è sveglio e molti che dormono era già un motivo dominante del pensiero, perlomeno da Eraclito in poi. E nemmeno è inattuale: molti professori di filosofia anche oggi percepiscono sé stessi come svegli e gli altri – colleghi o alunni – come addormentati.

Quello che forse caratterizza più specificamente questo momento iniziatore di Socrate è che concede a una certa relazione con l'ignoranza la potenza di illuminare la veglia. E che, per qualche ragione misteriosa che Platone definì

un mandato divino, decise di proiettare questa relazione sugli altri. Questa pretesa fa di Socrate un problema e un pericolo, ma anche un mistero e un inizio: la sua vita non può essere vissuta senza che gli altri ne siano interessati in un certo modo, e la sua relazione con l'ignoranza non può essere mantenuta senza che gli altri mettano in questione la loro relazione con il sapere.

Questa è una questione che può coinvolgere profondamente un professore di filosofia, senza riguardo al tempo o al luogo in cui vive: la filosofia, almeno “alla Socrate”, non può non essere educativa; vivere una vita filosofica esige che ci si confronti con il pensiero degli altri e che si intervenga su di esso. Non si può vivere la filosofia di Socrate senza che altri la vivano in un certo modo, senza pretendere di educare i pensieri. Vale la pena anche sottolineare ciò che Socrate non insegna: niente che sia al di fuori della sua vita e del suo modo di viverla; non c'è una dottrina esterna, né propria, né tanto meno di una terza persona; non c'è un'istanza diversa rispetto al proprio pensiero che sarebbe “calata” didatticamente. La propria vita è la filosofia e la sua didattica. Non c'è nulla da insegnare, se non mostrare un certo modo di attraversare la vita.

1.3. **Apprendere senza maestro**

Siamo di fronte ad una ragione importante per la quale un professore di filosofia non può smettere di guardare a Socrate: perché egli afferma che fare filosofia non è dissociato dall'insegnarla e, in modo avvolgente, ma non circolare, insegnare filosofia esige allo stesso tempo fare filosofia, praticarla, viverla. Così, in modo indiretto, Socrate aiuta a decostruire distinzioni infide, come quelle fra filosofo e

professore di filosofia, laureato e professore, ricercatore e docente, in sintesi, tutte quelle che pretendono di separare la produzione filosofica dalla sua trasmissione.

Il punto è, quindi, che vivere la filosofia esige far partecipi altri di essa. Si tratta di un aspetto principale del problema che stiamo analizzando. Socrate è anche accusato di corrompere i giovani. Se fosse rimasto tranquillo filosofando con sé stesso, non avrebbe prodotto una simile inquietudine nella *pólis*. Il punto è che questo, per Socrate, non era possibile. La sua filosofia implica vedersela con gli altri. Per questo, lo scontro è inevitabile, perché il suo modo di vivere riguarda in modo significativo il modo in cui gli altri vivono. In modo che Socrate deve rispondere dell'impatto che la sua vita ha su quella dei giovani. Deve farsi carico degli sdoppiamenti educativi della sua arte, quasi come un insegnante di filosofia dei nostri giorni.

Nell'*Apologia*, Socrate risponde all'accusa pedagogica negando di aver esercitato il ruolo di maestro. Dice, letteralmente, "io non sono stato mai maestro di nessuno" [*Egò dè didáskalos mèn oudenòs pópot' egenómen*] (*Apologia*, 33a). E giustifica questa negazione con tre argomenti: a) non riceve denaro da chi desidera ascoltarlo né discrimina i suoi eventuali interlocutori per la loro età o per le loro ricchezze, come fanno altri; b) non promette né mai insegna a nessuno alcun sapere [*méte hypeschómen medeni medèn pópote máthema méte edídoxa*] (*Ivi*, 33b); se qualcuno sostiene di aver appreso [*matheîn*] da lui in privato qualcosa di diverso da quello che afferma davanti a tutti gli altri, non dice la verità, dal momento che Socrate si comporta allo stesso modo – dice le stesse cose – in conversazioni private e in pubblico.

Le tre ragioni sono importanti e attraverso esse Socrate cerca di differenziarsi dagli attori socialmente rilevanti nel

suo tempo, giustamente, sul terreno educativo, dove ha luogo la seconda parte dell'accusa contro di lui. Sono tre ragioni che instaurano anche un tipo di relazione diversa da quella imperante nel suo tempo per insegnare ed apprendere, fra chi occupa la posizione di insegnante e chi occupa la posizione di allievo. Per questo la considereremo con attenzione.

La prima ragione delegittima la professionalizzazione dell'insegnamento; mette in discussione coloro che vivono – economicamente – dell'insegnamento, coloro che mettono un prezzo per trasmettere quello che sanno; la seconda è indirizzata contro coloro che considerano che insegnare abbia a che vedere con il trasmettere un sapere o una conoscenza [*mathema*] e apprendere, conseguentemente, sia incorporare questa conoscenza trasmessa da altri; la terza, è indirizzata contro coloro che adeguano il loro discorso e, conseguentemente, la verità che trasmettono in funzione dell'uditorio. Per Socrate, un insegnante deve dire la stessa cosa – la verità – senza tenere in conto dove e a chi parla.

Potrebbe sembrare curioso che, in uno stesso paragrafo, Socrate dica di non aver insegnato sapere o dottrina a nessuno, e che se qualcuno dice di aver appreso [*matheîn*] (*Ivi*, 33b) da lui in privato qualcosa di diverso rispetto a quanto Socrate dice di fronte a tutti gli altri, mente. Vale a dire che Socrate afferma di non insegnare e, tuttavia, coloro che dialogano con lui apprendono, tanto che non potrebbero dire di apprendere cose diverse in pubblico e in privato. Però bisogna notare che non è tanto curioso, nel senso che, giustamente, Socrate vuole dislocare la relazione fra chi insegna e chi apprende dalla logica della trasmissione dei saperi imposta dai professionisti dell'educazione. Per questi, se qualcuno apprende è perché altri gli hanno insegnato le conoscenze che questi ha appreso. Per Socrate,

in cambio, qualcuno può apprendere senza che il suo interlocutore gli insegni come i professionisti pensano che debba insegnare un maestro, o forse, precisamente, perché il suo interlocutore non ha la pretesa di trasmettere una conoscenza che egli dovrebbe apprendere, come fanno i maestri consacrati al suo tempo.

In questo modo, Socrate, riconosce involontariamente, senza accorgersene (!?), che gli accusatori hanno ragione, almeno nella seconda parte dell'accusa e deve essere dichiarato colpevole di corrompere i giovani. L'accusa dice che Socrate corrompe ed egli, in sua difesa, non lo nega. Al contrario, lo riafferma. Socrate nega un'altra cosa: che non chiede un compenso per insegnare loro, che non trasmette conoscenza alcuna e che quello che imparano in privato è lo stesso di quel che dice in pubblico. Però non lo si accusava di nessuna di queste tre cose. Al contrario, non c'era nessun problema che facesse questo: tanto essere pagati per insegnare, trasmettere conoscenze e adeguare il contenuto dell'insegnamento all'uditorio e al contesto erano, se non ben visti, almeno consentiti nell'Atene del suo tempo. Il problema è giustamente che Socrate fa "altre" cose rispetto a quelle socialmente permesse ad un maestro.

Così la risposta socratica dà ragione ai suoi accusatori. Almeno per la sua pratica educativa, deve essere condannato. Ha ragione Kierkegaard² nel sottolineare il carattere ironico della condanna. Anche Hegel³ ha ragione nel dire che la sua morte tragica è la conseguenza necessaria

2. S. Kierkegaard, *Sul concetto di ironia in riferimento costante a Socrate*, tr. it. a cura di D. Borso, Milano, Guerini & Ass., 1991.

3. G.W.F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, vol. II, *Dai Sofisti agli Scettici*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, Capitolo II, *Socrate*.

dell'opposizione dei principi dello spirito: la coscienza soggettiva e la libertà oggettiva. Però queste e altre letture non la esauriscono. Al contrario, c'è in questa morte una tremenda positività per pensare l'educazione e, più specificamente, la relazione tra chi insegna e chi apprende filosofia.

In un contesto nel quale il sapere è un possesso ritenuto l'oggetto del desiderio per dominare le istituzioni della *pólis*, Socrate la toglie da quel posto e la reinventa là dove si gioca la vita. Reindirizza anche il suo fuoco: dall'esteriore all'interiore; dai beni al cambiamento del pensiero; dalle proprietà a sé. L'effetto e il contrattacco sono immediati.

L'accusa deve essere presa sul serio dai professori di filosofia del nostro tempo. La filosofia si è sviluppata in concezioni, significati e strumenti, molti già abbastanza lontani da quelli affermati da Socrate. Tuttavia, non ha smesso di essere sul banco degli accusati. Cambiano le accuse, o per meglio dire, il senso che viene dato alla parola corruzione a cui la filosofia è chiamata a rispondere. Attualmente sono forme diverse: la filosofia porterebbe i giovani a sottrarsi a quello che realmente è importante in una società capitalista come quella in cui viviamo; affermerebbe valori che non aiutano a inserirsi con "competenza" nel mercato del lavoro; andrebbe contromano rispetto alla logica tecnologicamente vorace che detterebbe i modi per condurre un'esistenza di successo; e l'elenco potrebbe continuare. Malgrado tutto, forse i rischi maggiori non vengono da parte di coloro che attaccano la filosofia, ma da parte di coloro che la difendono argomentando, al contrario di Socrate, che essa possa perfettamente preparare per questo mondo della competenza e del mercato; che invece di insegnare filosofia in una scuola ci si dovrebbe dedicare alla gestione o formazione delle risorse umane nelle

grandi imprese; o che la filosofia insegnata nelle istituzioni educative dovrebbe promuovere, prima di qualsiasi altra cosa, menti lucide e abili per vendersi bene nella selva del mercato del lavoro.

Socrate sarebbe un buon alleato per argomentare contro un'altra possibilità, di fronte agli avversari esterni della filosofia, siano essi politici, economici o tecnici. Da un lato, si rifiuterebbe di condizionare il valore e il significato di una vita filosofica a qualsiasi istanza che non sia la legalità che deriva dall'esercizio stesso del filosofare e del mandato sul quale questo si regge. Dall'altro, è esattamente sfidando i valori imperanti del suo tempo, contro il modo di vita che "tutto il mondo" dice che si debba seguire, che la sua pratica acquisisce il suo significato principale.

Infine, vale la pena notare che la relazione che Socrate esorta gli altri a mantenere con sé stessi, è quella nella quale egli stesso si è posto. In questo senso, in ciò che insegna già sarebbe implicito, in un certo modo, quello che l'altro deve apprendere. Nonostante ciò, non si tratta di un sapere di contenuto, piuttosto di un sapere di relazione con il proprio sapere. Per insegnare c'è una relazione con il sapere, che a Socrate interessa che gli altri apprendano.

In un noto passaggio del *Teeteto*, Socrate paragona la propria arte con quella di un'ostetrica e stabilisce due differenze: si esercita sugli uomini, e non sulle donne, e su anime che danno alla luce, non su corpi⁴. Dopo aver riaffermato di non sapere nulla, sostiene questa stessa relazione con coloro che lo circondano: "da me non hanno mai imparato nulla" [*Hóti par' hemoû oudén pópote mathóntes*] (*Ivi*, 150d). Socrate lì sembra voler mettere in chiaro che: a) egli non dà alla luce il sapere che i suoi alunni apprendono e

4. Platone, *Teeteto*, 150b.

b) egli sì è la pietra di paragone che determina se ciò che i giovani partoriscono sia di valore o no. In modo che la funzione del professore di filosofia, prima che quella di una trasmettitore, sarebbe di essere una pietra di paragone, un catalizzatore, per l'esame che una vita compie su sé stessa.

Questo è, alla fine, quello che Socrate e la filosofia sanno quando affermano di non sapere e di non dare alla luce nessun sapere: il valore di ciò che gli altri sanno, o in altre parole, della relazione che gli altri hanno con il sapere e del modo in cui vivono. È questo ciò che la filosofia "insegna", o permette di apprendere, allora e adesso: il valore di una certa relazione con il sapere che dà luogo a un modo di vivere, segnato dall'esame e dalla cura di sé.

1.4. Un modo di vivere

Ciò di cui ci si occupa, dunque, nell'insegnamento della filosofia, è di un modo di vivere. La questione appare chiaramente esposta in un altro dialogo di Platone, il *Lachete*. L'argomento comincia con la ricerca di un maestro per il giovane Lisimaco. Socrate rapidamente scarta la possibilità di occupare questo ruolo. Anche lì dichiara di essere sprovvisto dell'arte di educare: non passa l'esame di fronte ai due criteri che egli stesso propone per valutare i candidati ad occupare il posto di maestro: a) i maestri che hanno avuto e 2) le nascite che generano nella forma di saperi. Orbene, Socrate dice di non aver avuto nessun maestro né risorse per pagare un sofista. E sebbene il tema lo appassionò sin da quando era piccolo, tuttavia non ha scoperto l'arte di educare, né ha generato alcun sapere intorno a questa arte. Per questo, chiede agli esperti Nicia e Lache-

te che prendano la parola e mostrino le loro credenziali nell'arte di educare.

Nicia accetta la sfida, consapevole del rischio che significa doversi mostrare di fronte a Socrate: “[dare] ragione di sé, del modo in cui vive e del suo passato” [*Tò didónai perì hautoù lógon, hóntina*] (Ivi, 188a), [*trópon nyn te zêi kai hóntina tòn pareleluthóta bíon bebióken*] (Idibem, 187e-188a). Nicia sa che di fronte a Socrate ci si deve giustificare, dare ragione [*didónai lógon*] (Ivi, 188a) della propria vita, quella passata e quella presente. Ricorda anche un detto di Solone sul valore di imparare finché si vive. Però, ciò che è più interessante arriva quando termina il suo intervento:

Quanto a me, questo esame di Socrate non mi risulta né inusuale, né sgradevole, ma già da tempo sapevo più o meno che il discorso, con lui presente, non si sarebbe limitato ai giovani, ma avrebbe riguardato anche noi. [*Hemòi mèn oûn oudèn áethes oud' au aedès hupò Sokrátous basanizesthai, allà kai pálai schedón ti epístámen hótì ou perì tòn meirakíon hemîn ho lógos Soktátous paróntos, allà perì hemôn autôn*] (Ivi, 188b-c).

Nicia, anche se è un militare rinomato e di successo, sembra sentirsi assai a proprio agio con la condotta socratica che tanti disturba; manifesta, addirittura, la sua familiarità con questo modo di agire; fa sentire che gli fa piacere questa forma di relazione, impara da essa. Il suo tono non sembra ironico. I dialoghi di Platone non sono unanimi in questo senso. Al contrario, in molti casi, ad esempio Trasimaco nella *Repubblica*, Eutifrone nel dialogo omonimo o Callicle nel *Gorgia*, resistono fermamente all'impeto di Socrate e non cadono sotto gli effetti della sua seduzione.

Nonostante ciò, al di là del gusto o disgusto personale di qualcuno nel conversare con Socrate, l'intervento di

Nicia è particolarmente significativo per il valore e il significato che dà la presenza di Socrate: quella di una pietra di paragone; qualcuno che mette alla prova [*basanizesthai*] (Ivi, 188b) come lo stesso Socrate si presenta nell'*Apologia*: e quello che Socrate mette alla prova in questo passaggio del *Lachete* è un modo di vita, la forma che uno dà alla propria vita. Questo è quello che sempre resta in gioco con Socrate. Suggerisce Nicia: “noi stessi [*Hemôn autôn*] (Ivi, 188c) e la maniera in cui viviamo”. Questo è quello che “insegna” Socrate, a vivere in un certo modo o, meglio, la necessità di problematizzare un certo tipo di vita, rivolgendo l'attenzione sopra di essa.

Alla fine, questo è quello che mette in gioco un professore di filosofia al quale ancora continuino a dire qualcosa la vita e la morte di Socrate. Quello che è in gioco nell'insegnare e nell'apprendere la filosofia non è se sappiamo oppure no distinguere una fallacia dall'altra, se possiamo riprodurre l'imperativo categorico di Kant o se siamo o non siamo cartesiani. È evidente che queste conoscenze non sono da disprezzare. Quello che però è veramente in gioco, quello che segna una demarcazione fra filosofia e non filosofia, è se veramente essa porta a condizionare il modo di vivere di chi la condivide, se costoro entrano nel mondo del dar ragione della propria vita, del perchè vivono nel modo in cui vivono. Il professore di filosofia è colui che dispone le condizioni per giocare questo gioco, perché i giocatori vi riscontrino un valore e un senso, perché lo giochino rispettando le sue regole.

Nel suo ultimo corso al *Collège de France*, *Il coraggio della verità*, Foucault sostiene che Socrate respinge il ruolo di maestro per rifondarlo. In effetti, Socrate rifiuterebbe di occupare il posto di maestro in un'arte [*téchne*], qualunque essa fosse, e insieme a questo rifiuto stabilirebbe un nuovo

posto per il ruolo del maestro, quello di guidare tutti gli altri, sul cammino del *lógos*, perché si prendano cura di sé stessi e, eventualmente, degli altri. Per questo, Socrate accetta il finale del *Lachete*, “se il dio lo vuole”, andare a casa di Lisimaco il giorno seguente: non per essere suo maestro nel senso tecnico, ma per compiere la missione che ha realizzato nel dialogo e che continuerà a compiere sempre, quella che nell'*Apologia* dice di aver ricevuto dal dio: curarsi che gli altri si prendano cura di sé.

1.5. Cosa insegna Socrate a un professore di filosofia?

In ogni caso, Socrate e Nicia coincidono: il lavoro della cura, del pensiero, della filosofia, comincia sempre da sé stessi; non è possibile provocare un certo effetto nell'altro, se prima non si è fatto questo lavoro con sé stessi: come insegnare filosofia ponendosi al di fuori della filosofia? Come insegnare filosofia se non si filosofa? Come apprendere filosofia con chi si pone al di fuori della filosofia?

In un passaggio del *Menone*, Socrate lo dice a chiare lettere, in modo molto nitido. Ricordiamo il contesto del dialogo, la sua domanda principale: è possibile insegnare la *areté* (virtù)? In ogni caso, prima bisogna sapere che cos'è la *areté*, e Menone, un esperto che ha pronunciato mille discorsi sull'*areté* di fronte a platee numerosissime, e che si mostra sollecito e deciso all'inizio, davanti alle domande di Socrate non sa più che dire. Menone confessa di sentirsi completamente incantato, drogato e stregato da Socrate, “veramente [...] l'anima e la bocca intorpidite” (*Menone*, 80a-b). È come colui che subisce una scarica elettrica e rimane impedito di qualsiasi movimento. E sostiene che per fortuna Socrate non ha viaggiato fuori da

Atene perché se avesse fatto queste cose in altre *póleis* come straniero, lo avrebbero giudicato uno stregone. Socrate risponde a Menone che accetta questo paragone ad una condizione. È meglio riprodurre l'intero passaggio vista la sua importanza:

Infatti, non è che io non avendo dubbi, faccia dubitare anche gli altri, ma essendo io più di ogni altro dubbioso, faccio sì che anche gli altri siano dubbiosi [*Ou gàr europôn autòs ouùs állois poiò aporeîn, allà pantòs autòs aporôn hóutos kai tòus állois poiò aporeîn*] (Menone, 80c-d)⁵.

La frase ha una struttura sintattica in cui le due sentenze sono unite da una particella avversativa (*allà*, ma). In entrambe le frasi – esplicativo-causali –, si ripete la parte finale: produrre l'aporia negli altri; quello che cambia è la spiegazione o causa di questa azione; la prima parte della prima proposizione nega una possibile causa; la prima parte della seconda proposizione afferma quello che per Socrate è la vera causa di quell'azione. Socrate nega di provocare l'aporia negli altri da una situazione confortevole, tranquilla, quella data dal sapere dove andare e che strada prendere (*europôn*). Afferma che, al contrario, stordisce gli altri solo perché nessuno è più stordito di lui, perché il suo sapere non vale nulla, così come non valgono nulla le conoscenze degli altri. Si noti che, con riguardo a Socrate, la contrapposizione è fra una posizione, data dai prefissi *eu* (bene, buono) e *a* (assenza, carenza, negatività), di fronte alla stessa radice tematica *póros*, che indica movimento, cammino, dislocamento.

5. In questo caso ci distacciamo dalla traduzione di G. Reale, in quanto l'analisi del brano citato richiede una traduzione più letterale (N.d.T.).

Se pensiamo ad una relazione educativa, quello che Socrate dice è che solo dall'interiorità della relazione che si vuole sostenere nell'altro, è possibile condividere il cammino di chi apprende. Solo lui può produrre quello stordimento proprio della filosofia perché nessuno è tanto stordito quanto lui. Il punto paradossale, importante per il nostro problema, è che il professore di filosofia Socrate concepisce l'esame di sé come un compito che esige l'esame degli altri. In questo punto, il professore di filosofia non fa quello che fanno tutti gli altri: non esamina sé stesso come si aspetta che gli altri si esaminino, esaminandosi *letteralmente*. In un altro senso, questo professore esaminerà sé stesso più che altri, perché è l'unico che proietta questo esame sull'esame di tutti gli altri. Il paradosso si trova nel fatto che Socrate, iniziatore dell'insegnamento della filosofia, non può esaminare sé stesso, se non esaminando gli altri. Quello è il posto paradossale, unico, di chi filosofa. Il paradosso diventa tragico quando l'esame di sé, attraverso l'esame degli altri provoca la propria morte.

In ogni caso, nell'intendere il suo compito in questo modo, Socrate mette in questione una logica della formazione profondamente radicata nel suo tempo, e ancora di più nel nostro, provocando apprendimenti che egli stesso non insegna. Aiuta dunque a ripetere alcune vecchie e nuove domande: cosa significa insegnare e apprendere? Quale connessione è necessario, conveniente, desiderabile, favorire fra chi insegna e chi apprende? Quale relazione con il sapere è interessante stimolare in chi occupa la posizione di allievo? E fra coloro che occupano la posizione di maestro? Che movimenti provoca in chi apprende? È possibile, desiderabile, necessario apprendere senza un maestro che insegni?

1.6. La politica che non fa politica

Socrate presenta davanti ai suoi giudici l'aneddoto dell'oracolo che consacra la sua relazione con il sapere in un modo sorprendente. Letteralmente dice: “mi accingo a spiegare da dove è sorta la calunnia” [*Méllo gâr humâs didâxein hóthen moi he diabolè è gégonen*] (*Apologia*, 21b). È una delle poche volte in cui Socrate riconosce di insegnare qualcosa e ciò che insegna è ciò che alla fine sarà la causa della sua morte. Come già abbiamo suggerito, Socrate conosce il principio della sua fine e sa che è un principio che, indirettamente, rinvia a lui stesso. Sa, alla fine, che egli stesso è stato l'iniziatore del processo che terminerà nella sua morte. Anche Socrate conosce i rischi dell'instaurare un'altra politica nell'educazione del pensiero.

Secondo Foucault, Socrate introduce un nuovo modo di dire la *verità* di fronte agli uomini affermati della *pólis*. In effetti, Socrate non dice la verità del politico, di Solone, per esempio, di chi va in assemblea a dire la verità pubblicamente. Socrate dice che questo ambito sarebbe oltremodo pericoloso e per quello non ha fatto la politica dei politici. Socrate dà due esempi per illustrare l'opposizione che gli è venuta da quel “qualcosa di demoniaco” circa l'agire in politica, opposizione che Socrate accetta e considera azzeccata altrimenti “da tempo [sarebbe] morto” (*Apologia*, 31d).

Sicuramente, come segnala Foucault, i due esempi sono ambigui, dal momento che si tratta di due situazioni in cui Socrate si confrontò pubblicamente con la politica istituzionale: affrontò un regime democratico (quando, membro del Consiglio, fu l'unico ad opporsi di fronte all'azione illegale di giudicare in massa, e non individualmente, i dieci strateghi vincitori nella battaglia delle Arginuse, *Ivi*,

32b), ma anche uno oligarchico (quando rifiutò di obbedire all'ordine dei Trenta Tiranni di portare con sé Leonte di Salamina, *Ivi*, 32 c-d). Sono ambigui, perché giustamente Socrate uscì illeso da entrambe le situazioni e, tuttavia, le cita per illustrare e giustificare la sua mancata partecipazione politica a causa del rischio di morte. È così, dice che non partecipò alla politica, perché sarebbe morto prima, e dà due esempi in cui partecipò senza perdersi per questo la vita. Forse che siano esempi che mostrano un rischio e una prossimità della morte che una militanza più costante non avrebbe potuto evitare. In ogni caso, Socrate li presenta come sostegno ad una proibizione demoniaca, semi divina, che accettò di buon grado.

Qui appare una nuova tensione, nel senso che Socrate non spiega perché accetta il rischio di morte della filosofia e non quello della politica. Perché non smetterebbe di filosofare, anche se dovesse morire mille volte per questo, e partecipare in politica non merita nemmeno una morte? In ogni caso, Socrate dedicò la sua vita a filosofare e gli echi educativi di questo esercizio sono conosciuti: alcuni giovani – generalmente, coloro che hanno più tempo libero, i più ricchi – si dedicano ad imitarlo per propria volontà e esaminano anche altri. Come è logico, anche quei giovani incontrano molti uomini che credono di sapere qualcosa, e però sanno poco o nulla. Gli esaminati si irritano con Socrate più che con i giovani e con sé stessi, e da lì nascono le calunnie che egli corrompa i giovani. Quelle ragioni danno conto, per Socrate, dell'origine delle calunnie e accuse che circolano su di lui. È il fragore dei risentiti, la voce di coloro che non accettano di essere stati denudati nella loro ignoranza.

Socrate non ha un progetto politico, però afferma una pratica che ha implicazioni politiche. Lavora con individui,

uno a uno, e gli effetti politici si dirigono al pensiero di ciascuno e da lì al modo in cui ciascuno vive. Socrate sembra voler dire che una vita come quella che si vive nella *pólis*, una politica senza esame, non merita d'essere vissuta (*Ivi*, 38a). In altre parole, che la politica che si vive ad Atene non vale nulla. Invece di intervenire in questa politica per cambiarla, inventò un'altra politica, basata sull'interrogazione dei suoi abitanti per cercare di convincerli a cambiare il proprio pensiero e il proprio modo di vivere. Inventò anche un'altra educazione rispetto a quella normalmente praticata ai suoi tempi: spostando il fuoco da un contenuto da trasmettere, verso un intervento che impedisse ai suoi interlocutori di continuare a pensare come pensavano e di vivere la vita che stavano vivendo. Anche lì cambia le regole del gioco politico che si stabilisce fra chi insegna e chi apprende.

L'altra politica e l'altra educazione che aveva inventato le chiamò politica e educazione filosofica. Certamente, come vedremo più avanti, si tratta di un gioco che impone limiti e restrizioni, che alcuni accettano di giocare piacevolmente e altri rifiutano violentemente. Fra questi, coloro che lo consideravano una minaccia all'ordine prestabilito, condannarono Socrate a morte e, in questo stesso atto, diedero vita perenne al gioco che aveva inventato.

Letture

Il seguente testo è preso dalla prima ora di lezione che Foucault tenne al Collège de France il 15 febbraio 1984, nel contesto del corso dal titolo *Le courage de la vérité* [*Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France* 1984, Paris, Hautes Etudes-Gallimard-Seuil, 2008; tr. it. *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)*, Milano, Feltrinelli, 2009, pp. 93-95].

Avevo cercato di dirvi, in maniera schematica e in qualche modo sincronica, come fosse possibile individuare nella cultura greca quattro grandi forme del dire-il-vero: il dire-il-vero del profeta, del saggio, del professore o del tecnico (dell'uomo della *téchne*), e la veridizione del parresiasta. Credo che le tre forme della veridizione (profezia, saggezza, insegnamento) siano esplicitamente presenti nell'*Apologia di Socrate*. Cercando di definire in che cosa consista la sua missione, Socrate ha evidenziato in maniera molto esplicita i punti di differenziazione rispetto alle altre forme di veridizione e ha fatto vedere come si ritagliava tra queste il suo percorso.

Primo punto. In effetti, in rapporto alla veridizione profetica – lo si è visto poco fa (anzi, abbiamo iniziato da qui) – Socrate ha proprio avviato la sua missione parresiastica a partire dalla parola profetica del dio, consultata esattamente laddove il dio tiene il suo discorso profetico, cioè a Delfi. In questo senso, dunque, tutta la nuova *parresia* di Socrate

poggia davvero – ed egli ci tiene a sottolinearlo, per varie ragioni – sulla profezia del dio: il che gli permette di evitare l'accusa di empietà. Ma si è anche visto – cosa importante – che a questa profezia del dio, o, se volete, all'atteggiamento profetico e all'ascolto del discorso vero del profeta, Socrate fa subire un certo numero di inflessioni sottoponendo la parola del dio a un'indagine: un procedimento di inchiesta e una ricerca della verità. Ha trasferito la parola profetica, con i suoi effetti, dal campo della realtà, in cui viene valutata la sua realizzazione, al gioco della verità, in cui si vuole esaminare se effettivamente questa parola è vera. Trasposizione perciò, della veridizione profetica in un campo di verità.

Secondo punto. Nel testo vi è anche un riferimento molto chiaro al dire-il-vero del saggio. Lo trovate nel passaggio in cui Socrate menziona l'accusa che gli viene rivolta: un'accusa assai datata, che precede di molto, come egli afferma, quella lanciata da Anito e da Meleto. Secondo tale accusa, Socrate era empio, era colpevole, commetteva un delitto (*adikein*), poiché cercava di sapere ciò che accade nel cielo e in terra, rendendo così più forte il discorso più debole (formula tradizionale per dire che scambiava il falso per il vero). La parola usata da Socrate in tale contesto è *zêtein* (cercare): Socrate infatti vuole appunto mostrare che quel che fa, contrariamente alle accuse che gli sono state rivolte, è del tutto differente dalla *zêtêsis*, da quell'attività che consiste nel cercare (*zêtein*) ciò che può accadere nel cielo o in terra. Nell'*Apologia* (18d) sfida infatti chiunque a trovare qualcuno che l'abbia sentito parlare così di questi temi. Non ha mai parlato né di ciò che accade nel cielo né di ciò che accade in terra. D'altronde, in tutta l'*Apologia* fa vedere che ciò di cui si occupa non è affatto l'essere delle cose e l'ordine del mondo, che in effetti è

proprio l'oggetto e il campo dei discorsi del saggio. Non parla dell'essere delle cose e dell'ordine del mondo. Parla della prova dell'anima. E la *zêtêsis* socratica si contrappone a quella del saggio. Contrariamente alla *zêtêsis* del saggio, nella *zêtêsis* socratica, nella ricerca socratica della propria anima, si parla dell'anima e della verità dell'anima. Dunque, differenziazione non solo rispetto al dire-il-vero profetico, ma anche differenziazione, opposizione rispetto al dire-il-vero della saggezza.

Terzo punto. Socrate ben sottolinea, infine, la differenza tra la sua veridizione e il dire-il-vero di coloro che sanno, che possiedono delle tecniche e che sono capaci di insegnarle. Anche in questo caso lo dice molto esplicitamente, a proposito dell'accusa rivoltagli, secondo la quale egli avrebbe cercato di insegnare (*didaskhein*) i contenuti delle ricerche che stava portando avanti. Al che egli risponde, ancora una volta, in due maniere. Una maniera topica e immediata: proclama cioè a gran voce che egli non è come quei sofisti – Gorgia, Prodicò, Ippia – che vendono il loro sapere per denaro e sono dei professori tradizionali. E poi, lungo tutto il testo dell'*Apologia*, risponde facendo anche emergere la sua costante ignoranza: mostra che, diversamente da un professore, non trasmette tranquillamente, senza prendersi dei rischi, ciò che sa – o pretende di sapere, o crede di sapere – a coloro che sanno. Al contrario, mostra coraggiosamente agli altri che non sanno e che devono occuparsi di se stessi.

Insomma, in rapporto alla parola enigmatica del dio, Socrate, se volete, inaugura una ricerca – un'inchiesta – che non persegue l'obiettivo di attendere o di evitare la realizzazione di questa stessa parola. Ne sposta gli effetti, sospingendoli nell'alveo di una ricerca di verità. Egli stabilisce inoltre, attraverso una radicale distinzione d'oggetto,

quanto questa indagine sia differente dalla parola, dalla veridizione e dal dire-il-vero del saggio. Non confonde i due livelli e la ricerca che i due livelli promuovono non occupa lo stesso ambito. Infine, in rapporto alla parola dell'insegnamento, Socrate stabilisce una differenza, per così dire, caratterizzata dal rovesciamento. Laddove il professore dice: io so e voi ascoltate, Socrate dirà: non so nulla, e se mi occupo di voi non è per trasmettervi un sapere che vi manca. Mi occupo di voi affinché, capendo di non saper nulla, impariate per ciò stesso a occuparvi di voi stessi.

Politiche di un enigma (Socrate e Jacotot/Rancière)

J. Rancière critica molto duramente Socrate ne *Il maestro ignorante*. Lo critica nel contesto di un libro che riflette sulla politica nel terreno dell'educazione. Dopo aver narrato l'esperienza di J. Jacotot a Lovanio e aver presentato la sua critica alla logica della spiegazione onnipresente nell'istituzione pedagogica, Rancière/Jacotot¹ affermano l'incompatibilità che si genera se si pensa che un professore che spiega possa emancipare. La ragione è chiara: la spiegazione presuppone la logica dell'abbruttimento. Chi spiega impedisce all'intelligenza di chi apprende di lavorare da sé stessa. Al contrario, chi emancipa interroga perché vuole ascoltare un'intelligenza inascoltata. Non è conveniente che il maestro sappia troppo perché quei saperi possono ostacolare il cammino. È necessario un maestro ignorante. Ciò che questo maestro ignora è una quantità di

1. Anche se con qualche differenza, fra Jacotot e Rancière vi è un certo parallelo rispetto a quello che accade a Socrate e Platone. È certo che Jacotot abbia scritto e conserviamo i suoi testi; è certo che Rancière non scrive dialoghi e il suo pensiero si avvicina poco a quello di Platone. Però non è meno certo che c'è un uso del discorso in cui le figure scritte si confondono o, per lo meno, smette di essere tanto rilevante la distinzione fra l'uno e l'altro. Jacotot è, con le parole di G. Deleuze, un personaggio concettuale della filosofia di Rancière stesso. Per quello, in questo capitolo i riferimenti sono alla coppia Jacotot/Rancière.

saperi che potrebbero condizionare il modo in cui egli accoglie il cammino di chi apprende e anche ignora la logica della disuguaglianza delle intelligenze che impera nell'istituzione scolastica. I lettori di questo libro potrebbero pensare, quasi immediatamente, a Socrate. Ciononostante, Rancière afferma, al contrario, che “esiste un Socrate addormentato in ognuno di coloro che spiegano” e che il “metodo” di Jacotot differisce radicalmente dal metodo socratico (J. Rancière, 2002, p. 43.).

Rancière differenzia Jacotot dal Socrate del *Menone*, colui che insegna allo schiavo una via per giungere al sapere, poco dopo il passaggio che abbiamo citato nel capitolo precedente². Là, una volta riavutosi dall'intontimento al quale Socrate lo ha portato, Menone vuole sapere da dove cominciare a cercare, a partire dall'aporia dell'uno e dell'altro. Socrate risponde un po' aspro e in modo inatteso, con una teoria che afferma aver preso da Pindaro e da altri poeti e uomini religiosi, secondo la quale l'anima è immortale, e indagare ed apprendere sono una reminiscenza nel modo più assoluto [*tò gàr zeteîn ára kai tò manthánein anámensis hólon estín*] (*Menone*, 81d).

Per mostrare che lui non insegna nulla e che semplicemente aiuta il suo interlocutore a ricordare, fa un piccolo esercizio con uno schiavo di Menone. Jacotot/Rancière sostengono che Socrate sottomette doppiamente lo schiavo. Affermano che Socrate abbrutisce e non libera, perché non permette né favorisce il fatto che lo schiavo cerchi da sé stesso, che incontri il suo proprio cammino, e anche perché c'è qualcosa stabilito in anticipo, qualcosa che Socrate già conosce, che lo schiavo deve conoscere, senza il

2. La conversazione con lo schiavo inizia in *Menone* 82b e arriva almeno a 85e.

quale ciò che può apprendere non avrà alcun valore. In questa doppia sottomissione, permettere o non permettere di cercare da sé stessi, determinare o no ciò che l'altro apprenderà, si gioca il carattere di un insegnante.

Come fanno notare Rancière/Jacotot, non è un dettaglio che chi apprende con Socrate sia uno schiavo. Il contrasto con il maestro – il più sapiente degli uomini, secondo l'oracolo – è noto. Lo schiavo è un simbolo della massima diversità e inferiorità – epistemologica, politica, etica, sociale, culturale – di colui che non solo non sa, ma non sa come sapere; lo schiavo non solo non può sapere, ma è spossessato di tutto il potere che non sia quello della sottomissione.

Al contrario, Socrate è l'immagine del superiore per quanto riguarda il sapere e il potere che deriva da questo sapere. Questa immagine è presente in molti altri dialoghi, in cui Socrate sa come nessun'altro il modo di mostrare agli altri che non sanno. Nel *Menone*, Socrate è padrone di un sapere positivo che gli permette di guidare lo schiavo fino ad una risposta corretta alla questione che stanno analizzando. Questo Socrate conosce anche il sapere che dovrà sorgere dall'indagine e, chiaramente, conosce la strada migliore per giungere ad esso.

2.1. E i dialoghi aporetici?

Malgrado tutto, un lettore potrebbe pensare che in verità questo Socrate del *Menone* sembra essere esageratamente contaminato da Platone e si allontanerebbe dal Socrate più reale che si troverebbe nei cosiddetti dialoghi socratici. In questi dialoghi, detti anche aporetici, Socrate non si vanterebbe di nessun sapere positivo in relazione alle domande

che sta analizzando, e che di fatto alla fine rimangono senza risposta. Di conseguenza, si potrebbe argomentare che questo Socrate che abbrutisce del *Menone* è atipico rispetto ai primi dialoghi. Allo stesso tempo, si potrebbe affermare che la teoria della reminiscenza è più platonica che socratica e a lui Jacotot/Rancière dovrebbero indirizzare le loro critiche.

Certo, ci sono alcune differenze significative fra il *Menone* e i dialoghi della giovinezza. Per esempio, chi fa le domande e le risposte. Nei dialoghi aporetici la domanda che orienta la conversazione è solitamente aperta e polemica, dalla natura di una *areté*, e non c'è un sapere preliminarmente determinato che gli interlocutori di Socrate dovrebbero apprendere alla fine del dialogo. In questi testi, tanto Socrate quanto i suoi co-dialoganti, sono soliti terminare senza rispondere alla domanda iniziale. Giustamente questo è quel che Trasimaco rimprovera a Socrate, che ha l'abitudine di non rispondere alle domande che propone e fa sì che gli altri si contraddicano³. Trasimaco rimprovera a Socrate di non insegnare un sapere positivo:

Eccola la sapienza di Socrate: non voler essere maestro di nulla, ed andarsene in giro a far da discepolo agli altri, senza per questo ricambiare neppure con un minimo di riconoscenza [*He Sokrátous sophía: autòn mèn mè ethélein didáskein, parà dè tòn állon periónta manthátein kai tóuton medè charin apodidónai*] (*Repubblica*, I, 338b).

“Non vuole essere maestro di nulla” [*autòn mèn mè didáskein*]. Questo già lo sappiamo. Non c'è niente che Socrate voglia trasmettere secondo la logica tradizionale dei pedagoghi. Al contrario, quella è giustamente la sua sapienza:

3. *Repubblica*, I 337e.

non cercare ciò che alcuni credono di possedere e altri ritengono che Socrate possieda. Così, va girando intorno agli altri per apprendere da loro [*parà dè tôn állon periíonta manthátein*]. Un maestro che emancipa nasconde questo sapere? Per un verso, sembrerebbe di sì. Come un maestro emancipatore, Socrate non spiegherebbe né insegnerebbe un sapere trasmissivo. Piuttosto, egli apprenderebbe dall'alunno, anche se con l'accusa di essere irricoscente che Trasimaco gli affibbia. Come coloro che emancipano, Socrate non insegnerebbe spiegando e i suoi interlocutori apprenderebbero qualcosa che ignoravano all'inizio della relazione pedagogica. Certamente, il loro apprendimento ha la forma di un non sapere ciò che prima sapevano, ma non sarebbe per questo meno apprendimento. Coloro che conversano con Socrate apprenderebbero a disimparare ciò che sanno.

Ciononostante, nella prospettiva di Rancière, si potrebbe argomentare che Socrate, a differenza di un maestro che emancipa, in questi casi già sa ciò che l'altro deve sapere e lo porta in modo premeditato e implacabile fino al punto in cui egli riconosca ciò che Socrate anticipatamente già sa: che non sa ciò che crede di sapere. Non c'è novità alcuna nell'apprendimento, per lo meno per il maestro. Anche se fosse per cambiare la relazione che l'altro ha con sé stesso, Socrate lo sa già in anticipo. E questo si verificherebbe in tutti i dialoghi, anche in quelli nei quali alla fine non si raggiunge un sapere positivo. Al contrario, il procedere socratico sarebbe in essi anche più perverso, nella misura in cui nasconde il suo ruolo abbruttente sotto l'assenza di un sapere che risponda agli interrogativi posti e il rifiuto esplicito di occupare il posto del maestro.

Così, per Rancière, il socratismo è una forma perfezionata di abbruttimento, in quanto si riveste di un'apparen-

za liberatrice. Sotto le spoglie di un maestro nell'arte di domandare, Socrate non insegnerebbe per liberare, per rendere indipendenti, ma per mantenere l'intelligenza dell'altro sottomessa alla sua propria intelligenza.

Socrate non domanda, dice Rancière, come fanno gli uomini, ma come fanno i sapienti (J. Rancière, 2002, p. 44). Come abbiamo visto, Socrate dice di star compiendo un mandato divino: togliere gli altri dalla loro arroganza, dalla loro autosufficienza, dalla loro pseudo-sapienza. Nell'ottica di Rancière si tratta di una politica da illuminato, di superiore a inferiore, di qualcuno che è stato in contatto con un sapere divino e vuole intervenire affinché gli altri uomini si avvicinino a una vita più divina. Socrate insegna al modo di un pastore. Parte dalla disuguaglianza, che verifica e legittima senza tregua in ciascuna delle sue conversazioni.

In questo modo, per Rancière, il problema della pedagogia di Socrate finisce per essere un problema politico: egli crede all'oracolo delfico e si sente superiore a tutti, ai suoi interlocutori, a Anito, Licone e Meleto, i suoi accusatori nell'*Apologia*. I dialoghi socratici non mostrano nessun uomo che sia alla sua altezza, che possa conversare con Socrate su un piede di uguaglianza. Nonostante quello che dice Trasimaco nel passaggio citato e che tante volte egli stesso ripete, Socrate non sembra convinto che ci sia qualcosa di valido che egli possa apprendere dai suoi interlocutori. Simultaneamente, egli sa molto bene che tutti hanno perlomeno una cosa da apprendere da lui: di riconoscere che non sanno ciò che credono di sapere. Socrate, afferma Rancière, "condivise la pazzia degli esseri superiori: la credenza nel genio" (*Ivi*, p. 126); si credette superiore ai maestri dell'ordine sociale e questo spiega la conclusione della sua storia.

2.2. Il caso dell'Eutifrone

L'*Eutifrone*, uno di questi dialoghi aporetici, sembra dar ragione a Rancière. Il dialogo è particolarmente rilevante per la sua tesi, nella misura in cui la conversazione ha luogo con un sapiente in argomenti sacri, l'esperto Eutifrone. È anche significativo per la vicinanza della trama con l'*Apologia*: il ragionamento inizia quando Socrate va in tribunale per riscontrare l'accusa contro di lui.

In questo inizio, Socrate si pone come discepolo di Eutifrone e gli chiede di spiegargli che cosa sono il sacro e l'empio, dei quali Eutifrone si dichiara conoscitore (*Eutifrone*, 5d). Questo, inevitabilmente, fallisce tutte le volte che cerca di rispondere alle domande di Socrate. Nel primo tentativo suggerisce che il sacro sia ciò che egli stesso sta facendo in quel momento, stabilendo un processo contro chi è ingiusto, senza preoccuparsi se chi commette ingiustizia sia un amico, un padre o chiunque esso sia; al contrario, non farlo sarebbe un atto empio (*Eutifrone*, 5 d-e). Socrate risponde che, di fatto, Eutifrone non ha risposto alla sua domanda; a stento ha fornito un esempio, un caso, di un'azione sacra o empia, però non ha considerato molte altre cose che parimenti sono tali (*Eutifrone*, 6d). Socrate specifica un po' meglio la sua richiesta: vuole la forma stessa [*Autò tò eîdos*] (*Ivi*), l'unica idea [*Miâi idéiai*] (*Ivi*), il paradigma in sé [*Autê paradeîgmati*] (*Eutifrone*, 6e), per cui le cose sacre sono sacre e quelle empie, empie.

Nel suo secondo tentativo, Eutifrone ancora fallisce. Afferma che "santo, dunque, è ciò che è caro agli dèi; empio, invece, ciò che non è caro agli dèi" (*Eutifrone*, 6e-7a). Possiamo riassumere la confutazione socratica come segue: i disaccordi accadono, fra gli dèi e gli esseri umani, precisamente per i sentimenti che essi hanno su cose come

il giusto e l'ingiusto, il bene e il male, il sacro e l'empio. Questo significa che alcuni degli dèi amano alcune cose e altri odiano queste stesse cose. Così, le stesse cose sono amate e odiate dagli dèi e, in questo modo, la definizione proposta da Eutifrone porta a una contraddizione, nella misura in cui alcune cose sarebbero amate e odiate dagli dèi e, pertanto, sacre ed empie allo stesso tempo.

L'argomento di Socrate è fallace, nella misura in cui parte da una premessa che egli stesso non considera veritiera (che esistano differenze sostanziali tra gli dèi in relazione a ciò che è amato o odiato da essi; cfr su questo aspetto il libro II della *Repubblica* o proprio l'*Eutifrone* 9 c-d). Il criterio suggerito da Eutifrone può non essere quello che Socrate sta cercando in quanto non presenta il paradigma o l'idea "per cui tutte le cose sacre sono sacre (e le empie, empie)", però non è contraddittorio: se alcuni dèi odiasse le stesse cose che altri dèi amano, questo indicherebbe semplicemente che per questi dèi non sono empie e sacre le stesse cose. Se questo è problematico per Socrate, il problema risiede nella concezione degli dèi proposta o nella sua pretesa di una risposta unica e universale alla sua domanda, ma non nella definizione proposta da Eutifrone.

Ancora di più, la definizione che propone Eutifrone (che non cambia sostanzialmente lungo il dialogo) non solo non è contraddittoria, ma funzionerebbe molto bene, se Socrate partisse da un principio che egli stesso propone in *Repubblica*, II, cioè che gli dèi – per lo meno i veri dèi o gli dèi di una vera *pólis* – possono solo amare o odiare le stesse cose. Eutifrone cerca di mostrare che, per lo meno nel suo esempio, sarebbe così: tutti gli dèi accetterebbero che chi abbia ucciso ingiustamente o abbia commesso qualche altra ingiustizia debba renderne conto davanti alla giustizia (*Eutifrone*, 8b).

Tuttavia, la continuazione della conversazione mostra un Socrate implacabile. Riparte da una premessa (“nessuno tra gli uomini o gli dèi direbbe che chi commette ingiustizia non debba rendere conto alla giustizia”) che è falsa alla luce delle sue conversazioni in altri dialoghi (per esempio, in *Repubblica* II 357a e seguenti, ha un lungo scambio insieme a Adimante e Glaucone per mostrare che la giustizia è preferibile all’ingiustizia in funzione di coloro che argomentano il contrario, cioè che l’ingiustizia è preferibile alla giustizia). Conclude così, che è precisamente nel determinare se una cosa è giusta o ingiusta che uomini e dèi dissentono fra loro (*Eutifrone*, 8 c-e). Eutifrone mostra segni di stanchezza e, davanti all’ironia socratica che certamente spiegherà ai giudici ciò che a lui, Socrate, costa più fatica apprendere, risponde con più ironia: “se mi ascoltano, lo spiegherò loro” (*Eutifrone*, 9b). Eutifrone tocca un punto chiave: in questo e molti altri passaggi dei dialoghi, Socrate non sembra ascoltare i propri interlocutori.

Di fatto, Socrate sembra solo voler ascoltare un’unica cosa e se non ascolta quello che vuole ascoltare, non dà tregua all’altro. Nell’esempio del *Menone* con lo schiavo sembra persino logico, nella misura in cui il problema tecnico che cercano di risolvere ha solo una risposta (sebbene si possa obiettare che c’è, almeno, più di una strada per raggiungerla), ma la questione diviene molto più spinosa proprio quando i temi sono polemici come nell’*Eutifrone*. Socrate non *ascolta* la risposta di Eutifrone. Non è vero che Eutifrone non risponde alla sua domanda. Semplicemente non lo fa nel modo che piacerebbe a Socrate. Socrate vorrebbe il “cosa” e Eutifrone propone il “chi”. Socrate domanda riguardo al sacro e Eutifrone risponde indicando qualcuno che opera il sacro. Perché no? Qual è il problema? Ogni “cosa” non nasconde forse un “chi”? La

pretesa socratica di una natura, idea, un essere del sacro non nasconde forse un'afezione come quella che propone Eutifrone? Perché una caratteristica astratta e universalizzata è una risposta migliore per capire il modo di essere di una cosa rispetto al soggetto che la produce? Socrate potrebbe ben discutere ciò che di fatto sembra non voler discutere: cos'è ciò che fa sì che una cosa "x" sia "x"? È un paradigma o un'idea, come egli presuppone, o potrebbe essere qualcosa di più concreto, dell'ordine del qui e ora, dell'esistenza, degli affetti e degli effetti, della storia e della geografia, tanto come della metafisica e dell'ontologia?

Certamente, Socrate non considera queste risposte. Impugna le risposte di Eutifrone come se le sue domande potessero ottenere risposta solamente nel modo che lui si aspetta. È importante notare la violenza di questo modo di procedere socratico, nella misura in cui imprime una depersonalizzazione del pensiero, lo astrae dall'esistenza e dai soggetti che lo producono, lo disconnette dagli affetti e dalle passioni che gli danno vita e senso; curiosamente, un'antiestetica dell'esistenza, in un certo senso.

Nell'*Eutifrone*, Socrate non rispetta la condizione che, come abbiamo visto, stabilisce nel *Menone* rispetto a sé stesso: Socrate sembra conoscere il cammino dall'inizio, non esce dal suo posto e insiste nel prelevare gli altri dal sentiero in cui passano, senza essere disposto esso stesso a rivedere il proprio. Squalifica ogni risposta che non corrisponda alla sua e, di più, non considera nessuna risposta che non sia fra quelle che pretende di consacrare con il pensiero.

Nella continuazione del dialogo, Socrate insiste: non è "l'essere amato dagli dèi" il criterio che determina l'essere sacro, ma, al contrario, qualcosa è amato dagli dèi a causa del suo essere sacro (9c-10e). Così, Eutifrone starebbe confondendo un effetto dell'"essere sacro" ("essere ama-

to dagli dèi”) e dell’“essere empio” (“essere odiato dagli dèi”) con il “cosa” dell’“essere sacro” e dell’“essere empio”. Eutifrone non sa più come dire a Socrate ciò che pensa. Come Menone e tanti altri, tutto gli gira intorno. Niente resta fermo (*Eutifrone*, II a-b).

Di conseguenza, Socrate sostiene che ciò che afferma Eutifrone gli ricorda Dedalo (*Ivi*, IIc)⁴. Socrate si riferisce a Dedalo, anche all’inizio dell’*Ippia maggiore*, come qualcuno che se fosse vissuto al suo tempo e “avesse realizzato opere come quelle che lo resero famoso, farebbe una brutta figura” (282a). A quanto sembra, le statue di Dedalo erano figure dagli occhi spalancati, le braccia tese e le gambe aperte, nell’atto di camminare, con cui producevano l’impressione di essere in movimento. In modo che Dedalo era creatore di qualcosa che sembrava una contraddizione: “statue in movimento”.

Socrate si riferisce a Dedalo anche nel finale del *Menone* (97e). In un contesto in cui la stabilità è fondamentale per l’epistemologia proposta, commenta che le statue di Dedalo hanno valore solo nella misura in cui rimangono al loro posto, ma sono di poco valore quando sono prive di legami, perché se non stanno ferme non è possibile percepire la loro bellezza; da lì sono obbligate ad essere incatenate. Le paragona alle opinioni veritiere che valgono solo quando si calmano e si tramutano in conoscenze [*epistêmai*]

4. Dedalo è un ateniese di famiglia reale, il prototipo dell’artista universale, architetto, scultore e inventore di mezzi meccanici (Grimal 2013, s.v.). Esiliato dopo aver ucciso suo nipote Talo per gelosia, fu l’architetto del re Minosse a Creta e costruì il labirinto dove il re rinchiuso il Minotauro. Fece sì che Arianna salvasse Teseo, l’eroe che era venuto a combattere il mostro, suggerendole di dargli la matassa di lana che gli permetterà di ritornare sui suoi passi man mano che avanzava. Per questo, Dedalo fu incarcerato da Minosse. Tuttavia, riuscì a scappare con alcune ali che egli stesso fabbricò e si rifugiò in Sicilia (*Ibidem*).

stabili (*Menone*, 98a). Per il Socrate di questo dialogo, la stabilità, quiete e identità sono principi fondamentali della conoscenza e dell'essere.

Eutifrone dice quindi che è Socrate che sembra Dedalo (*Ivi*, 11d). Socrate accetta il paragone e si considera anche più terribile di quello, nella misura in cui, mentre Dedalo faceva in modo che solo le sue opere non rimanessero nello stesso luogo, Socrate fa lo stesso con le sue e anche con quelle degli altri.

Così qui l'inferenza socratica è l'altra faccia della medaglia di fronte alla sua comparazione con la torpedine nello stesso *Menone*, come abbiamo visto nel capitolo precedente. Lì, Menone poneva in evidenza ciò che Socrate faceva con lui e con gli altri e questi la riteneva un'esigenza anche della relazione con sé stesso; qui Eutifrone richiama l'attenzione verso un tipo di lavoro proprio di Socrate con sé stesso e questi lo estende anche agli altri. Socrate aggiunge di essere un esperto, saggio o specialista [*sophós*] (*Eutifrone*, 11d) in quest'arte "senza volere", involontariamente [*ákon*] (*Ivi*, 11d), poiché desidererebbe che le sue ragioni o argomenti [*lógos*] (*Ivi*, 11e), rimanessero fermi, senza muoversi. Come nell'*Apologia*, Socrate, l'uomo che controlla quasi tutto nei dialoghi, dichiara di non controllare il suo gesto iniziale, detonatore, con cui nasce la filosofia.

In ogni caso, l'effetto è simile: come Dedalo o la torpedine, Socrate fa sì che ai suoi interlocutori manchi la terra sotto i piedi e non possano più parlare; problematizza una relazione tranquilla che avevano prima con il loro sapere. Gli altri non sono più sicuri né comodi nel luogo dove stavano. E lo stesso Socrate afferma anch'egli di soffrire dello stesso effetto.

Dopo il fastidio di Eutifrone, la conversazione continua. Socrate ottiene, con molte difficoltà, che Eutifrone

accetti che il sacro è una parte del giusto e che si tratta di specificare precisamente che parte sia (*Ivi*, 12a-12e). Lo scambio guadagna un nuovo impulso e Eutifrone sembra avanzare nel cammino lungo il quale Socrate vuole portarlo, quando afferma che il sacro è la parte del giusto che ha relazione con il trattamento riservato agli dèi, mentre l'altra parte del giusto è in rapporto con il trattamento che si riserva agli uomini (*Ivi*, 12e). Però manca qualcosina in più, dice Socrate, che richiede chiarimenti sul tipo di trattamento di cui parla Eutifrone (*Ivi*, 13a).

In quel dettaglio, in quella cosa minore che manca perché la discussione giunga a buon fine, gli interlocutori si perdono di nuovo. Sembrano stanchi l'uno dell'altro e la continuazione della conversazione non vede novità alcuna. Eutifrone insiste sul fatto che apprendere intorno a queste cose è un lavoro arduo (*Ivi*, 14 a-b) e Socrate lo accusa di non volergli insegnare (*Ivi*, 14b) e di ritornare sui suoi stessi argomenti. Aggiunge che Eutifrone è anche più artista di Dedalo, in quanto ottiene che i suoi argomenti vadano in cerchio (*Ivi*, 15 b-c). Il tono irato di Socrate sembra indicare il fallimento del finale: dopo tanti e tanti giri, Eutifrone torna all'argomento iniziale.

Quindi, l'*Eutifrone* è un esempio di quelle conversazioni socratiche in cui l'interlocutore di Socrate non riesce a dare una risposta soddisfacente all'argomento indagato. Il finale dell'*Eutifrone* è indicativo anche in un altro senso, forse persino più interessante. Davanti all'ennesima e ultima insistenza di Socrate affinché gli dica cosa sono il sacro e l'empio, Eutifrone esce di corsa, scappa da Socrate. In questo modo, ripete ciò che fanno altri interlocutori: Socrate non sempre consegue ciò che dice di fare, nell'*Apologia*, con coloro che dialogano con lui. Eutifrone sembra terminare il dialogo pensando la stessa

cosa che pensava all'inizio e, con tutti i suoi movimenti dedalici, Socrate non riesce a toglierlo da questo luogo, se non per scappare proprio da Socrate, muovendosi in modo circolare e tornando così al punto di partenza.

Ancor di più, proprio Socrate non sembra aver appreso niente nella parte finale del dialogo. Il suo ultimo intervento (*Ivi*, 15e-16a) è chiarificatore: deplora, prima della fuga di Eutifrone, di restare nell'impossibilità di apprendere ciò che è sacro e il suo contrario, ciò che gli permetterebbe di liberarsi delle accuse di Meleto e, a partire da quel sapere nei riguardi del divino, non agirebbe con superficialità né mentirebbe per ignoranza e, inoltre, potrebbe vivere un'altra vita, migliore.

Il tono non può essere se non ironico. Socrate nell'*Apologia* nega le accuse, non crede di agire per ignoranza né con leggerezza, tantomeno crede che si possa vivere una vita migliore della sua. Lì non sembra che ci sia qualcosa da apprendere su ciò che è sacro o su come si debba vivere. Egli non ha appreso niente da Eutifrone, come Trasimaco dice che sempre fa Socrate. Non ha dato spazio al suo sapere, non lo ha ascoltato quando ha avuto l'opportunità di farlo. Così, anch'egli finisce per tornare allo stesso argomento iniziale. Dedalici, i due sono usciti girando in cerchio per ritornare al punto di partenza.

In ogni caso, questo dialogo aporetico mostra un Socrate simile a quello della conversazione con lo schiavo di Menone, almeno al principio, e nel senso politico che sembra muovere la sua parola. Anche qui Socrate sembra sapere dall'inizio dove debba arrivare Eutifrone: a sapere che non sa ciò che crede di sapere; anche qui, nonostante ciò che dice all'inizio e alla fine del suo incontro con il sacerdote, Socrate non domanda perché ignora, ma per mostrare quale dei due sa qual è la verità. La differenza

principale fra i due dialoghi, la ragione più importante dell'insuccesso dell'*Eutifrone*, è che di fronte non ha uno schiavo, ma un esperto nelle questioni trattate, che preferisce scappare piuttosto che cedere il potere della ragione e della verità a Socrate.

2.3. Altri casi

Si potrebbe discutere in che modo questo Socrate venga ripreso negli altri dialoghi giovanili di Platone. Non è facile determinarlo. In alcuni, Socrate mostra altri aspetti. Forse l'*Alcibiade* è quello che presenta un Socrate più vicino alla critica di Rancière nel senso di qualcuno situato nella disuguaglianza, che parte dal suo sapere e dal non sapere dell'altro per condurlo a sé. In quel breve esercizio, Socrate, il filosofo, dice ad Alcibiade, il giovane aspirante politico, il dover essere della politica: per governare gli altri – trasmettere l'eccellenza – prima di tutto bisogna saper governare, essere eccellenti. E per questo è necessario conoscersi.

Lì, Socrate sembra conoscere il punto d'arrivo da sempre, e il dialogo mostra, dall'inizio, la superiorità in cui Socrate si pone rispetto al suo interlocutore: l'aspirante politico si consegna alla verità del filosofo, una verità su di sé che il filosofo gli rivela e il dialogo termina con la promessa del primo di occuparsi della giustizia e di cercar per questo di essere compagno del filosofo (*Alcibiade maggiore*, 135 d-e). Come tanti altri interlocutori, Alcibiade – che forse per la sua età e le sue aspirazioni, e a differenza di Eutifrone –, accetta di buon grado la sua posizione, apprende a riconoscere di non sapere sul tema in questione

e che il miglior modo di sapere è mettersi agli ordini di Socrate.

Dalla politica del pensiero che si stabilisce fra chi insegna e chi apprende, l'*Alcibiade* è molto vicino all'*Eutifrone* e al passaggio dello schiavo nel *Menone*. È Socrate che determina il campo del pensabile per Alcibiade. Questi si abbandona docilmente a pensare ciò che Socrate dice sia necessario pensare.

Ci sono altri casi contrastanti. Per esempio, nel *Liside*, gli effetti sono differenti. Una volta di più, la conversazione ha un risultato aporetico e ha anche mostrato che tra amanti non è facile sapere chi ama chi. Tutte le possibilità esaminate terminano in antinomie. Nello stesso tempo, Socrate ha compiuto il suo ruolo: ha sedotto Liside, da cui tutti sono attratti, che lo ascolta durante tutto il dialogo con impegno e attenzione. Vale la pena notare che guadagna l'attenzione di Liside, non solo per sé, ma anche per la filosofia. Nel dialogo, alcuni segni lo testimoniano: egli è amante dell'ascolto [*philékoos*] (*Liside*, 206c), è rimasto completamente attento nella conversazione [*Pántos gàr proseîches tôn nóûn*] (*Ivi*, 211a), anche se accetta di essere portavoce della conversazione, vuole che Socrate dica qualche altra cosa a Ippotale perché lo ascolti [*Allá ti állo autôî lége, hína kai egò akoúo*] (*Ivi*, 211b).

Nel dirigere la sua attenzione verso la filosofia, Liside la dirige anche sopra sé stesso. In quel dialogo, il detto socratico funziona pienamente e Socrate provoca un contrasto in tutti gli interlocutori. Ad esempio, Ippotale percepisce come deve cambiare la sua relazione con Liside; Meneseno già non pensa più nello stesso modo su ciò che fa sì che un amante (*philos*) sia tale. Liside è un altro dopo aver conversato con Socrate e riconosce che la sua situazione servile – in casa e fuori – non si deve alla sua giovane età,

ma alla sua mancanza di sapere e prudenza, un problema di cui nello stesso dialogo comincia gi  ad occuparsi. Alla fine, tutti hanno nuovi elementi perch  sono *philos* di ci  di cui sono *philos*, cos  come per pensare ci  che fa s  che qualcosa sia o non sia degno d'essere *philos*.

D'altro canto, il *Liside* mostra anche che Socrate occupa, in relazione ai suoi giovani interlocutori, una posizione di superiorit  epistemologica, pedagogica, politica e filosofica. Non vi   nulla del dialogo simmetrico nella relazione fra chi insegna e chi apprende. Nel *Simposio*, lo stesso Alcibiade dimostra chiaramente questa relazione di Socrate con i suoi amanti: "Ritiene di dovermi sopraffare in tutto" (*Simposio*, 222e).

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi e le reazioni degli interlocutori sono diverse. In testi come la *Repubblica* I o il *Gorgia*, particolarmente nelle conversazioni con Trasimaco e Callicle, Socrate incontra una feroce resistenza. I suoi interlocutori non si rassegnano a pensare ci  che Socrate vuole che pensino n  a stabilire le relazioni che Socrate vorrebbe che stabilissero nel loro pensiero.

2.4. Politiche del pensiero

Nei termini impostati in questo lavoro, l'importante non   il contenuto di ci  che Socrate cerca, n  il fatto che lo faccia per s  o per altri. Ci  che   in gioco   la politica del pensiero che egli afferma nella sua relazione con gli altri; che spazio occupa per s  e che spazio lascia agli altri nel pensiero; che cosa permette di pensare e che cosa non lascia pensare; a quali forze d  impulso nello spazio del pensiero abitato dai suoi interlocutori; quali potenze scatena o interrompe nel suo dialogo con gli altri.   que-

sta posizione particolare di un professore di filosofia che ci interessa problematizzare attraverso Socrate. In altre parole, quali sono i limiti nel modo di fare ciò che dice faccia la filosofia; quali sono le condizioni e le possibilità che offre a chi apprende filosofia. In questo senso, Socrate sembra anche condividere un presupposto politico della vecchia dottrina pedagogica da cui cerca di differenziarsi nell'*Apologia*: anch'egli sembra pretendere che l'alunno apprenda ciò che il maestro gli insegna, nonostante ciò che Socrate insegna non sia un sapere che offre risposte, ma uno smettere di sapere ciò che si sa. Rancière direbbe che in questo modo si rende impossibile che l'altro apprenda secondo la logica dell'emancipazione, sotto il segno dell'uguaglianza delle intelligenze. Per questo Socrate non sarebbe un maestro ignorante, perché non ignora la disuguaglianza intellettuale che abbrutisce.

Per Jacotot/Rancière un'azione educativa verifica l'uguaglianza delle intelligenze e quindi emancipa, oppure alimenta la passione anti-egualitaria e abbrutisce. In questa concezione, Socrate non solo non emancipa, ma si rivela più pericoloso di coloro che abbrutiscono nel nascondere questa passione sotto la maschera dell'ignoranza. Molti dialoghi sembrano dar loro ragione. Altri mostrano che l'eredità lasciataci da Socrate per pensare i paradossi dell'insegnamento è più complessa e polisemica.

Alla luce di queste considerazioni, potremmo riprendere la dimensione politica dell'enigma-paradosso di Socrate – e con lui quello dei professori di filosofia – nel modo seguente: da un lato, Socrate dice di non fare politica perché essa è contraria alla filosofia e se l'avesse esercitata sarebbe morto molto prima. Però, in verità, ciò che Socrate fa è opporre la politica dei politici alla politica dei filosofi. Ciò che quindi Socrate intraprende è, in un certo senso, uno

scontro fra due politiche. La sua vita e la sua morte assumono senso a partire da questo faccia a faccia. Però non basta dire che mette di fronte una politica della domanda a una politica della risposta. Anche le sue domande presuppongono risposte e in alcuni casi sembra che stiano determinando il senso e il valore di quelle.

Che significato ha e sopra quali principi si basa la politica della filosofia? Come e perché Socrate esercita il potere di pensare, porre sé stesso e gli altri sotto esame, secondo quanto afferma essere la sua missione divina? Gli esempi nei dialoghi di Platone mostrano effetti differenti, opposti. In alcuni casi, gli interlocutori prendono forza nel conversare con Socrate, sembra che lo spettro delle cose che cercano si ampli, il loro pensiero sembra diventare più potente, nel senso di guadagnare una potenza sconosciuta, derivata dall'interrogazione di sé proposta da Socrate. In altri casi, Socrate sembra esageratamente preoccupato di dominare la direzione del pensiero dei suoi interlocutori.

Le implicazioni di queste considerazioni per un professore di filosofia sono molteplici. Da un lato, la politica praticata da un professore di filosofia si confronta ad altre politiche: quella della scuola, dello Stato, ma anche della letteratura, della matematica, della fisica, della storia. D'altro lato, che politica apre ai suoi alunni un professore di filosofia? In che misura il suo intervento aumenta la potenza del loro pensiero? Quali sono i suoi punti fissi, i suoi principi non negoziabili? Quali sono le condizioni e le forze che può dispiegare l'esercizio del potere filosofico in un'istituzione volta all'istruzione?

Letture

Jacques Rancière fa una lettura critica di Socrate ne *Le maître ignorant*. Nel testo che segue, estratto dalla prefazione alla edizione brasiliana di questo libro, scritta nel 2002, presenta i fondamenti che danno senso a questa critica. Presentiamo così le linee principali del libro che sottolineano la critica di Rancière a Socrate.

Jacotot ci avverte: la distanza che la Scuola e la società pedagogizzata pretendono di ridurre è quella di cui entrambe vivono e che pertanto non cessano di riprodurre. Chi pone l'uguaglianza come *meta* che si deve raggiungere a partire dalla situazione di disuguaglianza, la rinvia di fatto all'infinito. L'uguaglianza non arriva mai *dopo*, come un risultato da raggiungere. Deve sempre essere posta *prima*. È presupposta anche nella disuguaglianza sociale: ciò che obbedisce ad un ordine deve, per prima cosa, comprendere l'ordine dato; secondariamente, comprendere che gli deve obbedienza. Deve essere uguale al suo padrone per sottomettersi a lui. Non esiste ignorante che non sappia una molteplicità di cose ed è in questo sapere, in questa capacità in atto, che deve fondarsi ogni insegnamento. Istruire, pertanto, può significare due cose esattamente opposte: confermare un'incapacità nell'atto stesso con cui si pretende di ridurla o, all'opposto, forzare una capacità che si ignora o si nega, a riconoscersi e a sviluppare tutte le conseguenze di questo riconoscimento. Il primo atto si chiama abbruttimento, il secondo emancipazione. Agli

albori della marcia trionfale del progresso come conseguenza dell'istruzione del popolo, Jacotot ci ha fatto ascoltare questa dichiarazione stupefacente: questo progresso e questa istruzione significano rendere eterna la disuguaglianza. Gli amici dell'uguaglianza non devono istruire il popolo per avvicinarlo all'uguaglianza; ciò che devono fare è emancipare le intelligenze, obbligare qualsiasi persona a verificare l'uguaglianza delle intelligenze.

Qui non è questione di metodo, nel senso di forme particolari di apprendimento, è propriamente una questione di filosofia: si tratta di sapere se l'atto stesso di ricevere la parola del maestro – la parola dell'altro – sia una prova di uguaglianza o disuguaglianza. È una questione politica: si tratta di sapere se un sistema di insegnamento abbia come presupposto una disuguaglianza che debba “ridursi” o un'uguaglianza che debba verificarsi. Tale è la ragione per cui il discorso di Jacotot è di massima attualità. Se mi sembra appropriato tornare ad ascoltarlo nella Francia degli anni Ottanta, è perché mi è parso l'unico in grado di far sì che la riflessione sulla Scuola esca dal dibattito interminabile tra le due grandi strategie di “riduzione delle disuguaglianze”.

[...] Entrambe, soprattutto, sono rinchiusi all'interno della società pedagogizzata. Esse attribuiscono alla Scuola il potere irrealistico di realizzare l'uguaglianza sociale o almeno di ridurre la “frattura sociale”. Questa fantasia, però, riposa a sua volta in una visione della società in cui la disuguaglianza è assimilata alla situazione dei bambini in ritardo. Le società dell'epoca di Jacotot confessavano la disuguaglianza e la divisione della società in classi. L'istruzione per esse era uno strumento per introdurre alcune mediazioni fra alto e basso: di dare ai poveri la possibilità di migliorare individualmente la propria condizione e di

concedere a tutti la sensazione di appartenere, *ciascuno al proprio posto*, alla stessa comunità. Le nostre società sono molto lontane da questa franchezza. Esse si rappresentano come società omogenee, in cui il ritmo impetuoso e generalizzato della moltiplicazione delle merci e degli scambi ha livellato le antiche divisioni di classe e realizza la partecipazione di tutti agli stessi piaceri e alle stesse libertà [...]. La società si rappresenta così come una sorta di grande scuola con selvaggi da civilizzare e alunni in ritardo da recuperare. In queste condizioni, l'istituzione scolastica si vede ogni giorno più oppressa dal fantasioso compito di chiudere la breccia fra l'uguaglianza proclamata e la disuguaglianza esistente; si vede ogni giorno più minacciata a ridurre disuguaglianze che dovrebbero essere residuali. La funzione ultima di questa investitura pedagogica è, però, in ultima istanza quella di rafforzare la visione oligarchica di una società-scuola, nella quale il governo non è più che l'autorità dei migliori della classe. A questi "migliori della classe" che ci governano, si torna a proporre quindi una via alternativa: alcuni chiedono loro di adattarsi, grazie a una buona pedagogia comunicativa, alle intelligenze modeste e ai problemi quotidiani dei meno dotati, quali noi siamo; altri chiedono, al contrario, che amministrino – dalla distanza indispensabile ad ogni progresso – gli interessi della comunità.

Questo è precisamente ciò che aveva in mente Jacotot: il modo in cui la Scuola e la società, in un gioco di rimandi simbolici senza fine, riproducono indefinitamente, nella sua stessa negazione, il presupposto della disuguaglianza. Non perché fosse animato dalla prospettiva di una rivoluzione sociale. Al contrario, la sua lezione pessimista era che l'assioma egualitario manca di effetti sull'ordine sociale. Sebbene l'uguaglianza fondasse in ultima istanza la

disuguaglianza, essa poteva attuarsi solo individualmente, nell'emancipazione intellettuale, sempre capace di restituire a ognuno l'uguaglianza che l'ordine sociale gli negava, e gli avrebbe sempre negato, in virtù della sua stessa natura. Però questo pessimismo aveva anche il suo merito: segnalava la natura paradossale dell'uguaglianza, nello stesso tempo principio ultimo di ogni ordine sociale e di governo, ma esclusa dal suo funzionamento "normale". Nel porre l'uguaglianza al di fuori della portata dei pedagogisti del progresso, la metteva anche a protezione delle sciocchezze liberali e delle discussioni superficiali fra coloro che la fanno consistere nelle forme costituzionali e coloro che la fanno derivare dalle consuetudini della società. L'uguaglianza, insegnava Jacotot, non è formale, né reale. Non consiste né nell'insegnamento uniforme dei bambini della repubblica né nella disponibilità a basso prezzo dei prodotti negli scaffali dei supermercati. L'uguaglianza è fondamentale e assente, è attuale e intempestiva, sempre dipendente dall'iniziativa di quegli individui e gruppi che, contro il corso abituale delle cose, prendono il rischio di *realizzarla*, di inventare i modi, individuali e collettivi, della sua realizzazione. Anche questa lezione è più che mai attuale⁵.

5. J. Rancière, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1995 (I ed. 1987), tr. it. a cura di Cavazzini A., *Il maestro ignorante*, Mimesis, 2009. Prefazione all'edizione brasiliana: *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, tr. brasiliana di Lillian do Valle, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

L'enigma-paradosso dell'apprendere (Socrate e Derrida)

Francis Wolff¹ ha esposto in modo molto elegante tre aspetti del paradosso di Socrate nella prospettiva del discepolo: com'è possibile "il socratico"? Come è possibile che la stragrande maggioranza delle scuole filosofiche dell'antichità riconoscano radici comuni nel pensiero socratico? Secondo Wolff, ogni discepolo presuppone un maestro, una disciplina e dei condiscipoli, e con riguardo ai tre elementi, essere discepolo di Socrate risulta problematico. Così, Socrate lascia a tutti i suoi seguaci una triplice tensione che si potrebbe formulare come segue: come poter essere discepolo di chi: a) afferma di non essere maestro di nessuno; b) non riconosce di star trasmettendo nessun sapere; c) non dà vita ad una scuola (non ci sono socratici che lavorino gli uni con gli altri ma gli uni contro gli altri)?² Così l'enigma-paradosso di Socrate consiste nel fatto che esistono un'infinità di discepoli senza maestro, senza disciplina e senza condiscipoli. Come si può comprendere questo scandalo aperto da Socrate?

Wolff rovescia le cose. Non solo non si tratta di uno scandalo, ma questo paradosso esprime "la funzione più

1. F. Wolff, *L'être, l'homme, le disciple*, Paris, PUF, 2000. Si veda soprattutto il cap. 7 ("Être disciple de Socrate"), pp. 209-251.

2. *Op. cit.*, pp. 210-211.

generale di ciascun discepolo” (p. 213) e in un modo più specifico la configurazione socratica del discepolo. In che cosa consiste questa soluzione? Da un lato, quanto più un maestro si rifiuta di occupare il luogo del maestro, tanto più il discepolo ha necessità di definirsi discepolo di questo maestro. D’altro lato, quanto meno il maestro ha fissato una dottrina, maggiore è la necessità del discepolo di fissare la dottrina del maestro. Socrate è il caso limite in cui tutta la dottrina si fissa nel discepolo. In definitiva, quanto maggiore è il numero di coloro che si dicono discepoli dello stesso maestro, tanto maggiore è la necessità di affermarsi come discepolo contro altri discepoli. Socrate è il caso limite in cui tutti i filosofi che gli succedono si dicono condiscipoli dello stesso maestro.

Questa posizione socratica porta Wolff a chiedersi se di fatto si tratti, nel caso di Socrate, di relazioni da maestro a discepolo. Attraverso un esame della terminologia usata per riferirsi a Socrate, dai suoi seguaci fino ai dossografi, Wolff arriva a due conclusioni: a) i termini maestro [*didaskalos*] e discepolo [*mathetés*] per riferirsi a Socrate e i suoi seguaci appaiono soltanto in una tradizione molto posteriore e tardiva; prima, si parlava di Socrate come amico [*phílon*], “compagno” [*etaíros*] e dei suoi seguaci come “coloro che passano del tempo con lui” [*hoi syndiatribontès*] e “quelli che stanno con lui” [*hoi sunontés*]; questo cambiamento terminologico è parallelo ad un cambiamento nella concezione della filosofia, che passa dall’essere un modo di vita e un certo tipo di vita collettiva e comunitaria, a una serie ordinabile di dottrine filosofiche; b) la relazione fra Socrate e i suoi seguaci ha tre caratteristiche principali: 1) implica la vita in comune (e non solo posizioni intellettuali); 2) esige affetto (filiale o amoroso, e non solo la neutralità della trasmissione di conoscenze o di un saper

fare); 3) si basa sul dialogo, parola simmetrica (e non solo l'insegnamento unilaterale da maestro a discepolo, p. 221).

Alla fine, Wolff si interessa di determinare ciò che significa essere discepolo di Socrate. Si concentra su quattro figure (Aristipppo, Antistene, Euclide e Platone) e dà una risposta duplice. Essere discepolo di Socrate è, in primo luogo, partecipare a un modo di vita in comune e a un metodo dialettico [*élenkos*] che cerca di stabilire nei dialoganti l'armonia fra ciò che si pensa, ciò che si dice e ciò che si fa; in secondo luogo, significa fare ciò che non ha fatto Socrate, elaborare una "filosofia morale", vale a dire definire il bene, un principio universalizzabile, che fondi un sistema morale coerente (pp. 250-251).

Così l'interpretazione di Wolff ci fornisce una figura di discepolo di Socrate eccessivamente centrato intorno ad un metodo e in un ambito, la filosofia morale. In questo modo, toglie forza all'enigma che Socrate lascia aperto. Può essere poco conveniente centrare questa figura in una certa interpretazione delle dottrine dei discepoli diretti di Socrate, coloro di cui, da un altro lato, per la maggior parte non conserviamo sufficienti testimoni diretti. E quand'anche li trovassimo, staremmo sempre sottomettendoli alla "nostra" interpretazione.

Preferiamo, in ogni caso, sottolineare alcuni tratti più ampi, sui quali si appoggiano alcuni significati, al fine di apprendere con Socrate: 1) a partecipare a una vita in comune, ma anche una vita individuale segnata da un certo tipo di cura, di attenzione ed esame di sé stessi e degli altri; questo significa anche partecipare a un certo modo di relazionarsi con ciò che mette fine alla vita, la morte o meglio, il morire; 2) ad essere implicati con gli altri in una relazione discorsiva di affetto o di disaffezione, di ricerca e di abbandono, di conquista e rifiuto; ad avvalorare un

gioco dialettico che è simmetrico, ma anche asimmetrico, con alcuni punti fissi come a) il valore che Socrate attribuisce alla sua relazione con il sapere; b) il carattere di missione che egli ritiene di dover portare a termine nel conversare con tutti gli altri; c) le sue scelte di vita: non partecipare alla politica istituzionale, non chiedere un compenso per l'insegnamento, ecc. Queste caratteristiche non definiscono un campo discepolare, ma aprono uno spazio nel quale praticamente entrano i professori di filosofia di ogni tempo, molto al di là dei discepoli diretti di Socrate.

In ogni caso, l'enigma è più radicale. Il rifiuto di Socrate di occupare il posto del maestro e la diversità delle relazioni che stabilisce con i suoi diversi interlocutori, "essere discepolo (o amico, compagno) di Socrate" si comprende alla luce dell'impossibilità costitutiva di dare un unico senso all'insegnamento e apprendimento della filosofia. In questo modo, prima che di una risposta unica sul significato di apprendere con Socrate, l'enigma-paradosso si espande in una serie di antinomie relative all'insegnamento e apprendimento della filosofia. Si tratta di un campo paradossale, controverso, di relazione fra chi insegna e chi apprende filosofia.

Presenteremo ora sei delle antinomie più caratteristiche di questo campo³. È noto come il numero sei sia arbitrario, così come l'enfasi su alcuni aspetti. In ogni caso, si tratta di uno schema per aiutare a configurare un campo filosofico comunque aperto, polemico, inesauribile.

3. Abbiamo avuto ispirazione per esse in un testo che Derrida scrisse per un colloquio sull'insegnamento della filosofia a Nanterre, Francia, il 20 e 21 ottobre 1984, intitolato "Le antinomie della disciplina filosofica" pubblicato in J. Derrida, *Du droit à la philosophie* (Paris, Galilée, 1990, pp. 511-524). Lo riproduciamo parzialmente alla fine del capitolo.

3.1. L'autonomia necessaria e impossibile

L'insegnamento della filosofia – o in modo più ampio, un'educazione filosofica – esige autonomia da ogni parte: autonomia della filosofia stessa di fronte agli altri saperi e poteri; autonomia del professore di fronte ai quadri istituzionali che lo regolano (che regolano la sua professione); autonomia di chi apprende di fronte a chi insegna e agli altri allievi. Le esigenze di autonomia sono diverse, molteplici.

In relazione con ciò che è al di fuori della filosofia stessa, questa antinomia è specialmente importante in questo momento educativo. In diversi registri e livelli si iscrivono discorsi di “educazione alla cittadinanza”, “formazione per la democrazia”, “capacitazione per il mercato del lavoro”. L'insegnamento della filosofia di solito accompagna questi discorsi come una buona strategia per ottenere questi obiettivi. La si avverte come ciò che dà un carattere riflessivo o “critico” a ciascuna di queste formazioni. Nei paesi dell'America Latina, in particolare, è diventato luogo comune affermare che la formazione filosofica si giustifica in funzione del suo contributo all'educazione alla cittadinanza. In Brasile, per esempio, è stato il principale argomento che, dopo molti anni, ha reso di nuovo obbligatoria la filosofia nelle scuole di insegnamento medio del paese a partire dal 2008. Su un piano più generale, nella stessa comunità filosofica, tanto per coloro che lavorano a livello medio come in quello universitario, è abbastanza comune incontrare, come argomento per appoggiare l'insegnamento della filosofia nella scuola, quello secondo il quale essa contribuisce a un gioco con finalità economiche, sociali, politiche, in ultima istanza non strettamente filosofiche.

In che misura Socrate può contribuire a pensare questa situazione? *L'Apologia* è un testimone determinante e non lascia dubbi: lì, la filosofia ha la sua giustificazione in sé stessa e la sua battaglia contro lo stato di cose è radicale. Tra la filosofia e la politica istituita c'è solo opposizione, e Socrate respinge ogni intromissione che pretenda di dettar legge al pensiero filosofico. Nel *Gorgia* (521d), afferma persino di essere l'unico ad Atene a praticare la vera politica, ossia che praticare la vera politica significherebbe, quindi, non praticare la politica di tutti coloro che si dicono politici. Così, Socrate contrappone, come dice Rancière, due politiche: oppone la politica della filosofia alla politica dei politici. Fra le due non c'è dialogo, né intersezione. Socrate si delinea come la parola d'ordine che respinge qualsiasi razionalità politica non filosofica che pretenda di imporsi all'insegnamento della filosofia. Come contropartita, Socrate non rinuncia nemmeno a dettare la legge della politica: giustamente questa è la sua missione, il senso della sua attività filosofica. Rifiuta la politica dei politici e pretende di imporre un'altra politica, quella della filosofia. In modo che il suo nome è anche una ispirazione per pensare e affermare, con l'insegnamento della filosofia, un'altra politica rispetto a quella istituita, per dare battaglia politica, sotto il nome di filosofia.

In secondo luogo, la tensione si dà nel momento in cui la filosofia viene istituzionalizzata. Anche Socrate è stato radicale in questo senso ed è molto vicino alla posizione di alcuni dei suoi critici più feroci, fra cui Nietzsche e Rancière. Jacotot lo dice con molta chiarezza: "non c'è istituzione che emancipi" (Rancière 2002, p. 108); Nietzsche, in *Schopenhauer come educatore* e in *Sull'avvenire delle nostre scuole*, sviluppò una critica implacabile ai professori di filosofia che si convertono in funzionari di stato. In questo senso, Socrate

inaugura una tradizione. Fra gli antichi greci, i cinici furono forse coloro che portarono più coerentemente fino alla fine questa linea di resistenza all'istituzionalizzazione della filosofia. Così, Socrate è anche un nome di riferimento per mettere sempre in questione la compatibilità fra filosofia e istituzioni. Sotto la sua figura, la possibilità stessa di insegnare filosofia in una scuola – o in qualsiasi altra istituzione – sarà sempre messa sotto esame. Essere un professore socratico di filosofia esigerebbe mettere in questione la possibilità stessa del compito che si è intrapreso.

In terzo luogo, la tensione non si dà solo tra la filosofia e il mondo esterno, ma all'interno della filosofia stessa, fra il pensiero presente e il pensiero dei filosofi del passato, tra il professore di filosofia e il pensiero filosofico del presente, nel dibattito delle diverse filosofie che pretendono di egemonizzare la concezione stessa della filosofia. Socrate è, in questo senso, un nome che invita a fare della propria ignoranza il punto d'appoggio più importante per la ricerca filosofica. Ciò che insegna è che la filosofia non consiste in un sapere, ma in una relazione con il sapere; la questione ha un effetto su alcune classiche opposizioni tra professori di filosofia: storia della filosofia *versus* problemi filosofici; abilità *versus* contenuti; opere filosofiche *versus* DVD, diari, vignette ecc. Socrate diventa rilevante su questo terreno. Da un lato, insegna che la filosofia non si radica in un sapere, ma in una relazione con il sapere e il suo contrario, l'ignoranza. Dall'altro, la funzione dell'ignoranza è sempre una e la stessa: mettere sé stessi in questione, nella relazione con il modo di vivere che si tiene e il perché si vive in quel modo. Se la propria vita non è in gioco, poco importa sapere questo o quello, imparare una certa abilità, saper riprodurre un modo interessante di problematizzare.

In ogni caso, se ciò di cui si tratta è di vivere in un certo modo, la tensione si manifesta vivamente nella relazione fra chi insegna e chi apprende: può la filosofia, in una situazione educativa, non solo rifiutare le finalità che dall'esterno hanno la pretesa di regolare i modi di vivere, ma persino evitare nel suo proprio discorso di determinare la legge di ciò che può e non può essere pensato, di ciò che deve e non deve essere vissuto? In molti dialoghi di Platone (alcuni considerati in questo libro, come *Apologia di Socrate*, *Menone*, *Eutifrone*, *Alcibiade Maggiore*, *Lachete* e altri come *Liside*, *Gorgia*, *Repubblica I*, *Carmide*), Socrate occupa la posizione di giudice del pensiero. Cambia la modalità del suo intervento e la reazione dei suoi interlocutori. Questi si lasciano sedurre o gli si oppongono; lo consacrano o semplicemente lo accettano. Interlocutori più energici, come Trasimaco (cfr. *Repubblica I*, 335c; 337a), Callicle (*Gorgia*, 489d) e Protagora (*Protagora*, 167d-e), si indignano e chiedono a Socrate che non domandi in malafede. In ogni caso, Socrate in quei contesti vuole sancire ciò che è possibile o no pensare, chi determina le finalità legittime e illegittime del pensiero e della vita dei suoi interlocutori. Quando si discorre con Socrate non c'è spazio per pensare al di fuori delle leggi del pensiero che egli detta e per condurre una vita diversa da quella che Socrate considera degna di essere vissuta.

Alla fine, con Socrate l'autonomia vive con la filosofia un paradosso. Da un lato, Socrate non accetta per la propria vita altra legalità che quella filosofica e, tuttavia, questa gli viene suggerita da un'istanza non filosofica, oracolare. D'altro lato, Socrate non accetta le condizioni dei politici, poeti e artigiani e, tuttavia, impone condizioni non solo filosofiche, ma anche politiche, estetiche ed epistemologiche ai suoi interlocutori. In modo che la filosofia esige per

sé un'autonomia che essa non è disposta e a concedere agli altri saperi e che, nello stesso tempo, essa stessa minaccia nel rappresentare la propria origine nel luogo della verità consacrato dalla tradizione.

Socrate è una macchina per pensare, che ha pensato in tante direzioni opposte, che ha dato luogo alle letture più contrastanti. Quando anticipa il campo del pensabile per i suoi interlocutori, mostra i pericoli politici dell'insegnamento della filosofia e serve alle pretese più totalizzanti di "insegnare a pensare (o a vivere)". Quando non lo fa, lascia intravedere la sua potenza trasformativa, l'aurora di una nuova politica per insegnare ed apprendere. Può un professore di filosofia affermare l'autonomia un poco più in là di Socrate? Per esempio, è possibile insegnare filosofia senza anticipare il campo del pensabile per l'allievo? Per quale motivo sarebbe desiderabile, interessante o necessario che lo si facesse? Se lo fosse, che differenza emergerebbe nei termini dello spazio del pensiero che si apre per chi apprende filosofia? Come e da chi sarà colmata questa assenza? Come sapere nei differenti modi in cui si riempie questa assenza se ancora si è nella filosofia?

3.2. Trasmettere l'intrasmissibile

Abitiamo una tradizione pedagogica fondata sulla logica della trasmissione. Ciononostante, non è chiaro che cosa sia ciò che si trasmette nell'insegnamento della filosofia. È noto che la filosofia non si può ridurre alla trasmissione di contenuti filosofici. Nello stesso tempo, è anche problematica l'assenza di qualsiasi forma di trasmissione. Socrate sembra suggerire che, in filosofia, non c'è nulla da trasmettere, se non un gesto che, in sé stesso, non può essere

trasmesso. Socrate esce a vivere la vita, a esercitare il suo gesto filosofico, e in questo gesto inizia e termina la messa in scena pedagogica della filosofia o, meglio, di una educazione filosofica. È “solo” un gesto, una relazione con la conoscenza e non un *corpus* di conoscenze – nonostante sia in senso contrario – ciò che inaugura e dà senso alla pratica di un professore.

Così non c'è per Socrate niente da trasmettere e allo stesso tempo molto da trasmettere. Però tutto ciò che si trasmette è soggetto a un primo gesto che è, in sé stesso, intrasmissibile. Come suggerisce Derrida (1999, p. 299), l'esperienza della filosofia non si trasmette, non si insegna. Chi insegna afferma un gesto. Può essere che chi apprende lo percepisca, accetti l'invito e, eventualmente, lo ricrei. Così, insegnare e apprendere filosofia sono in relazione essenzialmente con una sensibilità che porti a condividere uno spazio nel pensiero, per dare luogo nel pensiero a un movimento che interrompe ciò che si pensava per iniziare a pensarlo nuovamente da un altro inizio, a partire da un luogo distinto, per volgere lo sguardo a ciò che non si guarda, per apprezzare ciò a cui non si dà valore e cessare di valorizzare ciò che si considera più importante, direbbe Socrate. Il professore propone questo luogo. Seduce l'allunno ad accompagnarlo, inaugura una nuova relazione. Così, la filosofia, la sua pratica, l'esercizio del pensiero che propone, è anche un'attività *pathétique*, filiale, erotica. Socrate seduce i suoi giovani interlocutori per convincerli ad entrare nel mondo del pensiero, così come egli lo abita. Si tratta del luogo per apprendere e per pensare.

Così Socrate permette di pensare una relazione pedagogica al di là della logica della trasmissione. Il professore propone uno spazio nel pensiero; si prepara ad esplorarlo con altri; apre il suo pensiero a un lavoro su di sé con

l'aiuto di altri; è certo che Socrate non sembra sempre fare ciò che dice di fare, però aiuta a pensare il valore della trasmissione in filosofia. Ripetiamo, la questione non è se trasmettere o non trasmettere; chiaramente ci può essere molto da trasmettere. La questione principale è capire quale servizio può compiere la trasmissione, chi o che cosa alimenta, che forza dispiega, che potenze favorisce o inibisce. Crediamo che Socrate offra almeno due possibilità: una che egli stesso esemplifica nel *Menone*, quando cerca di mostrare che non insegna nulla: quella che determina anticipatamente il punto d'arrivo dell'altro, che sa ciò che l'altro deve sapere e come realizzarlo, che pensa anticipatamente ciò che l'altro deve pensare; lì Socrate mostra tutto ciò che insegna: non solo un sapere, quanto, soprattutto, un unico modo di cercarlo e giustificarlo. Nell'altra possibilità, enunciata sempre nel *Menone*, chi insegna non ha punti fissi, problematizza il pensare dell'altro perché prima lo fa con il suo proprio pensiero; pone sé stesso in questione nell'atto di insegnare. Tra questi estremi si gioca il colore politico che un insegnante attribuisce al pensiero; la sensibilità al pensare in altro modo o la pretesa di vedere rispecchiato, in chi apprende, il proprio pensiero.

3.3. Sapere o ignorare?

Prendiamo in considerazione la speciale relazione tra la filosofia e la conoscenza. La filosofia si costituisce come una conoscenza particolare di fronte ad altre conoscenze, come quella artistica, scientifica, religiosa. Nello stesso tempo, a partire da Socrate, la filosofia afferma, con non minor forza e come forma specifica del sapere, una relazione profonda con il contrario del sapere, l'ignoranza:

l'unica cosa che essa sa in più è che il suo sapere non vale molto; che essa, in verità, ignora ciò che gli altri saperi dicono di sapere.

In principio, l'ignoranza è un vuoto, una mancanza, un difetto, e la sapienza il suo contrario. Socrate rovescia le cose e sostiene che questo gesto lo faccia diventare filosofo. Le cose non sono ciò che sembrano. E bisogna uscir fuori e mostrare questo agli altri. Bisogna cambiare la propria relazione con l'ignoranza. Socrate è il primo educatore che non insegna perché gli altri sappiano ciò che non fanno, ma perché trasformino la loro relazione con il sapere. Lì si enuncia un'altra educazione. Certamente non sempre lo fa e in più vuole che gli altri sappiano molte cose che egli crede di sapere e che egli pensa che essi non sappiano – in primo luogo, che non sappiano ciò che credono di sapere e che chi non ammette di sapere, quello, egli stesso, è il più sapiente di tutti.

In ogni caso, almeno nella sua formulazione, la filosofia conosce e dà valore a ciò che gli altri saperi non fanno e da cui fuggono: l'ignoranza, che la filosofia rivendica, riscatta e a cui dà uno statuto positivo. Però non è meno noto che essa può farlo solo da una posizione di sapere. L'ignoranza determina il sapere; l'ignoranza conosce e la sapienza ignora, però la filosofia come può sapere il valore dell'ignoranza se lo ignora totalmente?

Socrate, perlomeno secondo l'aneddoto che racconta (o inventa?) Platone, legittima la sua posizione presso l'istanza che, presso gli ateniesi, più di altre giudica del sapere: Apollo. La filosofia, desacralizzante rispetto a tutti i saperi, rende sacro il proprio punto di partenza; ignorante di ogni sapere, conosce il suo inizio: l'ignoranza umana e la ricerca del sapere si fondano nella conoscenza divina. Questo sembra essere un punto fisso che Socrate non

permette venga messo in discussione. Egli sviluppa la sua ricerca, grazie all'oracolo, per legittimare e dare un valore indiscutibile alla sua posizione di confutatore.

A modo suo, Rancière riproduce il gesto socratico: fonda con Jacotot questo inizio sull'assioma dell'uguaglianza. Si incarica di chiarire che non si tratta di una verità che debba essere dimostrata, ma di un'opinione che dev'essere verificata. In modo che l'itinerario di questo maestro ignorante è fondato in un'opinione che deve essere verificata. Il maestro ignorante ignora tutto, meno l'uguaglianza da cui parte e non ignora che non può ignorare questo punto di partenza. Certamente non si tratta di un professore di filosofia, ma l'esempio è valido perché fonda una politica liberatrice nei confronti della relazione fra chi insegna e chi apprende.

In ogni caso, Socrate e Jacotot sembrano aver bisogno di trovare il proprio inizio tanto nell'ignoranza quanto in un sapere che non può essere ignorato, una scatola nera che è esente dal lavoro del pensiero: l'assioma dell'uguaglianza (Jacotot) o il sapere oracolare dell'essere il più sapiente (Socrate).

Questo appello ricorrente dei filosofi all'ignoranza, che significato ha rispetto al suo insegnamento? È necessario affermare questa potenza come principio dell'ignoranza? Sarebbe possibile – conveniente, significativo – rafforzare questo appello e pensare un'ignoranza radicale che nemmeno conosca se stessa? Se lo fosse, che implicazioni avrebbe questo principio sul campo del pensabile fra chi insegna e chi apprende filosofia? Può la filosofia permettersi l'eccezione di un principio indiscutibile? In nome di chi, di quali forze? Se non lo fosse, quale altro assioma o principio – oltre all'uguaglianza delle intelligenze (Rancière/Jacotot) che disconosce l'istituzione pedagogica o

alla superiorità dell'ignoranza che si ritiene superiore a tutti gli altri saperi (Socrate) – è interessante pensare per l'insegnamento della filosofia? Che cosa non può ignorare un professore di filosofia? Che cosa deve ignorare? Può la filosofia permettersi la certezza di un sapere, quand'anche fosse il sapere dell'ignoranza? Qual è lo statuto filosofico di questi punti fissi? In che misura e con che significato il pensare può rivolgersi ad essi?

3.4. Il metodo e la sua assenza

Da un lato, è necessario seguire un certo cammino quando si insegna filosofia. Così si parla dell'*élenchos* come del metodo socratico. Questa, come qualunque altra scelta metodologica, presuppone compromessi filosofici. In effetti, la classe tradizionale, il *Telémaco* in Jacotot, la cosa in comune, le domande, la disposizione in cerchio di alunni e professori, l'utilizzazione di risorse non tradizionali come DVD, strisce di fumetti, Internet, le forme di valutazione, i diversi strumenti metodologici adottati, implicano una certa concezione della filosofia e di come insegnarla. Tuttavia, non esiste "il" metodo filosofico. In ogni caso, c'è una pluralità di metodi filosofici ed è impossibile fissare la filosofia in un qualsivoglia metodo. Inoltre, forse non è un'esagerazione affermare che, molto più che per un'opzione metodologica, la filosofia si caratterizza per una certa relazione con questo o quel metodo. In altre parole, non c'è metodo di insegnamento filosofico o non filosofico in senso stretto, ma relazioni filosofiche o antifilosofiche con diversi metodi di insegnamento. Ovviamente ci sono più possibilità che la filosofia appaia in una lettura problematizzante di un dialogo di Platone, che nell'assistere a un video

di un tè delle cinque di signore altolocate, però non c'è un metodo che garantisca la filosofia, così come non c'è metodo che recisamente la impedisca. Leggere un classico può essere più antifilosofico che leggere il *Mein Kampf*; il cerchio può essere uno strumento di controllo e disciplina più velato, sottile ed efficace che una classe tradizionale. Fare un buon numero di domande ad ogni lezione potrebbe essere una buona scusa per non mettere in discussione sé stessi in senso stretto. Potremmo moltiplicare gli esempi.

Le domande metodologiche di solito sono le più urgenti e angosciose per un professore di filosofia. Senza negare la loro rilevanza, è importante notare le concezioni della filosofia che queste domande presuppongono e anche i significati che di solito si conferiscono loro. In questa dimensione, Socrate aiuta a pensare: ciò che sembra essere sempre presente nelle sue conversazioni non è un modo sistematico e fisso di mettersi in relazione con i suoi interlocutori, ma uno scopo per quegli incontri. Vediamo come Nicia lo dica chiaramente nel *Lachete*: nel conversare con Socrate i suoi interlocutori fatalmente si troveranno di fronte alla necessità di pensare e a occuparsi di sé stessi. Può cambiare il luogo, si può adeguare la strategia, possono trasformarsi le domande, però ciò che interessa è che il cammino disposto permetta a ciascuno di incontrare sé stesso nel pensiero; mettere in questione lo spazio che lì si abita per, finalmente, problematizzare il modo in cui si vive.

In generale, abbondano i tentativi di attribuire a Socrate la fondazione di un metodo. Così, siamo soliti leggere che sarebbe stato il fondatore della maieutica, della dialettica o della ricerca della definizione. Molti filosofi, a partire dallo stesso Platone, vedono in Socrate la fondazione del proprio metodo. In ogni caso, Socrate mostra qualcosa in più: che

nel suo insegnamento, la filosofia si radica nella posizione aperta con un metodo, più che nel fissare questo o quel metodo; che quando essa si fissa in un metodo (come nell'*Eutifrone* o nel *Menone*) perde la capacità di dispiegare i suoi significati; che il metodo è quello di chi apprende, quello che permette di percorrere con energia le strade del pensiero e il precetto principale di chi insegna è essere attento a propiziare e accompagnare questo cammino, che può essere diverso dal proprio.

3.5. Dentro e fuori i muri

Nelle ultime due decadi si sono moltiplicate le iniziative per far uscire la filosofia dai propri confini: caffè filosofico, filosofia con i bambini, counseling filosofico, università popolare della filosofia, filosofia nelle carceri, cinema e filosofia, teatro filosofico (*philo-drama*) . . . questi sono alcuni dei nuovi nomi e interlocutori della filosofia.

L'accademia filosofica spesso mette in questione, contesta o semplicemente ignora queste iniziative, con la ragione che attentano all'unità, alla purezza o alla specificità della disciplina. D'altro canto, coloro che favoriscono questi movimenti relativizzano il valore di questa unità e, al contrario, valorizzano l'apertura del discorso filosofico.

Può questa apertura della filosofia essere realizzata mantenendo una certa specificità che permetta che anche questa diversità di pratiche possa essere chiamata filosofia? Socrate mostra non solo che questa apertura è possibile, ma addirittura necessaria; che entrambe le condizioni sono intima parte alla pratica della filosofia: da un lato, Socrate non rifiuta nessun interlocutore, nessuno spazio, nessun invito; la filosofia sta attaccata alle questioni della

vita; dall'altro, è un'attività sempre unica e sempre la stessa: esaminare, domandare, confutare . . . Ciò che Socrate sembra suggerire a questo punto è che il filosofare e la filosofia vanno insieme . . . o sono due aspetti della stessa attività.

Socrate mostra anche che ciò che è peculiare della filosofia non ha a che vedere con l'atto di fissare il pensiero. È stato così lontano da questo da opporsi all'istituzione, alla scrittura e alla possibilità stessa di fissare un'utopia nel pensiero. Alcuni discepoli vi hanno fatto caso, altri no. Platone fu il più "disobbediente" e, forse per questo, fu lui a lasciare l'impronta maggiore per la filosofia: l'Accademia, i dialoghi, le avventure politiche in Sicilia. In ogni caso, Socrate sfugge a tutte queste pretese: i dialoghi non sono sue conversazioni; gli spazi che abita non sono luoghi: nell'agorà, nel ginnasio, nella strada, è sempre atopico; la sua vita è esageratamente umana per essere tanto eroica, oltremodo filosofica per essere così concreta (come l'ha voluta Senofonte); o severa all'eccesso per essere così comica (come l'ha voluta Aristofane).

Nessuno è stato così filosoficamente vicino a Socrate come Platone. Come negarlo? Però, come non notare allo stesso tempo che nessuno è stato filosoficamente più lontano per la stessa forza filosofica di questa pretesa e il tradimento imperdonabile che questa forza non poteva evitare di commettere? La tensione supera i nomi propri; e, alla fine, la lotta fra unità e molteplicità. L'unità che Platone ha voluto conferire a un Socrate molteplice. E anche la molteplicità di Socrate che abita questo nome nei dialoghi platonici.

In ogni caso, Socrate illumina un gesto estremo, oggi quasi impossibile da ripetere, un'esigenza del pensiero di mantenere una certa unità e allo stesso tempo di ricrearsi

al contatto con diverse forme di vita. Socrate concentra, in una vita, la tensione di una disciplina che è l'indisciplina stessa del pensiero.

3.6. Trasformare e decolonizzare

Se per i settori più conservatori, l'insegnamento della filosofia è stato legato, in America Latina, alla sacralizzazione e riproduzione dei valori che sostengono lo *status quo*, per i settori detti di sinistra, la si è scambiata con la trasformazione di un ordine sociale oltremodo ingiusto ed escludente. Così, la filosofia scolarizzata formerebbe gli esseri critici che si rivolterebbero contro l'ordine che amministra lo stesso sistema scolastico per sovvertirlo, trasformarlo. La lettura di Socrate aiuta a risituare la relazione fra filosofia e trasformazione.

Socrate suggerisce che la filosofia consista in un impegno per la trasformazione del pensiero. Certamente che a volte fallisce (come nell'*Eutifrone*), non solo perché l'altro continua pensando nello stesso modo, ma perché egli stesso continua stando nello stesso luogo del pensiero. Però quando funziona appieno, apre uno spazio di trasformazione per gli uni e gli altri, in relazione al pensiero che si esercita e alla vita che si conduce.

In questo modo, suggerisce che insegnare e apprendere filosofia è un'opportunità per trasformare ciò che pensiamo e con esso il modo in cui viviamo e siamo. Però non definisce il significato specifico della trasformazione. Semplicemente, apre l'opportunità di poter pensare e vivere in un altro modo. Nello stesso tempo, la filosofia non trasforma un ordine sociale per istituirne un altro, piuttosto trasforma ciò che siamo e il modo in cui pensiamo noi

stessi, in un ordine sociale dato per aprire la possibilità di pensare e vivere un nuovo ordine. Questo la rende rivoluzionaria sebbene non sia al servizio di nessuna rivoluzione sociale specifica.

In un intervento in un convegno africano – nel dicembre 1978 – a proposito della relazione dell’Africa con la filosofia occidentale⁴, Derrida suggerisce che non solo non è interessante ripetere e riprodurre la storia della filosofia occidentale; d’altro lato afferma che tantomeno sembra interessante semplicemente ignorare, opporsi o rovesciare questa tradizione. Al contrario, la sfida principale è un’opera infinita di decolonizzazione del proprio pensiero per non ricreare la logica colonizzatrice che abita quel pensiero e la realtà nella quale si iscrive. Derrida afferma che non esiste *la* decolonizzazione, ma movimenti parziali, eterogenei, differenti da un luogo all’altro.

La sfida lanciata da Derrida si realizza in modo paradigmatico con Socrate, il primo professore di filosofia. Non sembra interessante negare la tradizione che Socrate inaugura; ma tantomeno semplicemente ignorarla o rovesciarla. Crediamo di aver segnalato che Socrate è in verità molti Socrate e che ci sono in questo troppe forze presenti a favore e contro la trasformazione di sé nel pensiero per non dar loro attenzione. È innegabile che Socrate affermi relazioni di potere diseguali, gerarchiche; ma non è meno certo che apra la possibilità di pensare ciò che, senza questo contatto, molto probabilmente non sarebbe possibile pensare. Socrate è un enigma e un paradosso, per le forze contraddittorie che la sua figura sembra portare

4. J. Derrida, *La crise de l'enseignement de la philosophie* (1978), disponibile in <http://www.jacquesderrida.com.ar/frances/crise.htm>. Consultato il 25/01/2014.

senza eccessiva scomodità. Ed è un enigma potente nella misura in cui il suo intervento aiuta ad allargare il campo del pensabile. Questo è pertinente per i suoi interlocutori antichi, ma anche per i suoi lettori contemporanei.

Data l'enorme influenza di Socrate, non solo nella storia della filosofia, ma anche nella storia delle idee pedagogiche, il suo enigma-paradosso ci pone di fronte a una enorme sfida. Nella forma di una domanda, cosa vorrà dire decolonizzare la nostra relazione con Socrate come esempio, modello, paradigma del professore di filosofia? In questo testo abbiamo tentato di offrire alcune piste di ciò che può significare seguire questa rotta. Alla fine, si tratta di usare Socrate come un simbolo – potente e ispiratore – per pensare, più ampiamente, ciò che significa oggi insegnare filosofia in una forma decolonizzatrice. O detto in altro modo, può oggi l'insegnamento della filosofia contribuire a decolonizzare il pensiero? In che modo? In che misura Socrate ci aiuta a pensare queste domande?

Socrate aiuta a pensare che la filosofia possa essere il lavoro più liberatore, ma anche il più dominante del pensiero. È sufficiente ascoltare qualcuno degli infiniti Socrate che abitano questo nome. In questo lavoro abbiamo cercato di mostrare linee di analisi in entrambe le direzioni. La sfida si ripete in ogni pensiero, in ogni lettura, in ogni scrittura, in ogni ingresso in un'aula: al servizio di quali forze proponiamo il gioco della filosofia? Il compito di decolonizzare il proprio pensiero è infinito. Ed è richiesto non solo per insegnare filosofia, ma anche per un'educazione filosofica. La forza di Socrate si percepisce anche come la forza che mantiene vive alcune domande.

Si torna, sempre, sul proprio pensiero. Così succede anche durante la lettura di Socrate: prima di interpretare ciò che ha veramente detto, pensato o fatto, è una sfida

maggiore confrontarsi con il suo enigma-paradosso come ad un'opportunità per iniziare questo lavoro di decolonizzazione del proprio pensiero, che mai finisce. Chissà che questo lavoro non ispiri altri movimenti di decolonizzazione. Così, filosofia e educazione si saranno reincontrate senza decifrare l'enigma, ma alimentandolo, pensandolo, ponendolo al servizio di altri pensieri. Pensare e praticare un'educazione filosofica decolonizzatrice – enigmatica e paradossale –, sensibile alle tensioni che abitano la relazione fra chi occupa il posto dell'insegnare e chi abita lo spazio dell'apprendere, è non solo un indispensabile programma di ricerca filosofica, ma – ancor di più – uno dei compiti più infiniti di un professore di filosofia, sempre che esistano i “più” e i “meno” quando si abita in uno spazio aperto infinito, come già da molto tempo fa un tale Socrate.

Lettura

J. Derrida si è occupato intensamente dell'insegnamento della filosofia, soprattutto nel decennio 1970-1980. I suoi testi su questo argomento sono raccolti in un voluminoso libro dal titolo *Du droit à la philosophie* (Paris, Galilée, 1990), che include lavori teorici, documenti del GREPh (*Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique*) e una serie di interventi in eventi in questo campo. Uno di questi testi ha la forma di una lettera che Derrida inviò ai partecipanti del Colloquio *Rencontres École et Philosophie*, che ebbe luogo presso l'Università di Parigi X, Nanterre, nei giorni 20 e 21 di ottobre del 1984⁵. In questa lettera presenta sette esigenze contraddittorie nell'istituzione della filosofia. La presentiamo qui di seguito.

Le antinomie della disciplina filosofica

Come definire i poli di questa contraddizione senza dialettica? Quali sarebbero le due istanze essenziali ma contraddittorie alle quali non vogliamo rinunciare? Se la dop-

5. Questo testo, intitolato "Les antinomies de la discipline philosophique" (*Le antinomie della disciplina filosofica*) fu pubblicato anteriormente come prefazione al libro J. Derrida et al., *La grève des philosophes. École et philosophie* (Paris, Osiris, 1986), e in seguito riprodotto nel libro di J. Derrida, *Du droit à la philosophie*, cit., pp. 511-524; il testo qui riportato si trova nella tr. it. (parziale) de *Du droit à la philosophie*, predetto: J. Derrida, *Del diritto alla Filosofia*, a cura di Francesco Garritano, Catanzaro, Abramo, 1999, pp. 297-301.

pia legge di un'antinomia riproduce, direttamente o no, tutti i tipi dei nostri argomenti, delle nostre arringhe o requisitorie, quale ne è l'assiomatica?

Questa lettera è già troppo lunga, mi atterrò allo schema più povero. E distinguerò, per la comodità dell'esposizione, sette comandamenti contraddittori.

Primo comandamento

Da una parte, bisogna protestare contro la sottomissione del filosofico (nelle sue questioni, i suoi programmi, la sua disciplina, ecc.) ad ogni finalità esteriore: l'utile, il reddito, l'efficiente, il performante, ma anche ciò che recupera in generale il tecno-scientifico, il tecno-economico, la finalizzazione della ricerca, e persino l'educazione tecnica, civica o politica.

Ma d'altra parte, non dovremmo ad alcun prezzo rinunciare alla missione critica, dunque valutatrice e gerarchizzante della filosofia, alla filosofia come istanza finale del giudizio, costituzione o istituzione del senso finale, ragione ultima, pensiero dei fini ultimi. È sempre a nome di un "principio di finalità", come direbbe Kant, che intendiamo salvare la filosofia e la sua disciplina da ogni finalizzazione tecno-economica o sociopolitica. Quest'antinomia è proprio filosofica da parte a parte, poiché la "finalizzazione" chiama sempre ad una filosofia, almeno implicita. Una volta in più: non c'è mai "barbarie non filosofica".

Come conciliare questi due regimi della finalità?

Secondo comandamento

Da una parte, bisogna protestare contro la segregazione della filosofia. Noi rifiutiamo legittimamente l'assegna-

zione di residenza, la circoscrizione che confinerebbe la filosofia in una classe o un *cursus*, un tipo d'oggetto o di logica, un contenuto o una forma fissi. Ci ergiamo contro ciò che interdirebbe alla filosofia di essere presente e insistente fuori dalla sua classe, in altre discipline o altri dipartimenti, di aprirsi a nuovi oggetti senza limiti di principio, di ricordare che essa era già presente laddove non si voleva saperlo, ecc.

Ma d'altra parte, altrettanto legittimamente, noi dovremmo rivendicare l'unità propria e specifica della disciplina. Dovremmo essere molto vigili a questo proposito, denunciare, come il *GREPh* non ha cessato di fare, tutto ciò che verrebbe a minacciare questa integrità, dissolvere, lottizzare o disperdere l'identità del filosofico come tale.

Come conciliare questa identità localizzabile e questa ubiquità debordante?

Terzo comandamento

Da una parte, ci sentiamo in diritto di esigere che la ricerca o l'interrogazione filosofiche non siano mai dissociate dall'insegnamento. Non è forse il tema del nostro Colloquio davanti al ritorno della stessa minaccia?

Ma d'altra parte, ci sentiamo anche autorizzati a ricordare che, forse per l'essenziale, qualcosa della filosofia non si limita affatto, non è sempre limitato a degli atti d'insegnamento, e anzi alla disciplina filosofica stessa. Questa può essere sempre debordata, talvolta provocata dall'ininsegnabile. Forse essa deve piegarsi ad insegnare l'ininsegnabile, a prodursi rinunciando a se stessa, eccedendo la propria identità.

Come mantenere [*maintenir*], nello stesso ora [*maintenant*] della disciplina, il limite e l'eccesso? che bisogna insegnare perciò? ciò che non si insegna?

Quarto comandamento

Da una parte, giudichiamo normale esigere delle istituzioni a misura di questa disciplina impossibile e necessaria, inutile e indispensabile. Giudichiamo normale esigere delle istituzioni nuove. Questo è ai nostri occhi essenziale.

Ma d'altra parte, postuliamo che la norma filosofica non si riduca alle sue apparenze istituzionali. La filosofia eccede le sue istituzioni, essa deve anche analizzare la storia e gli effetti delle sue istituzioni. Essa deve finalmente restare libera ad ogni istante, non obbedire che alla verità, alla forza della questione o del pensiero. Le è lecito rompere ogni impegno istituzionale. L'extra-istituzionale deve avere le sue istituzioni senza appartenergli. Come conciliare il rispetto e la trasgressione del limite istituzionale?

Quinto comandamento

Da una parte, noi richiediamo, a nome della filosofia, la presenza di un maestro. A questa disciplina dell'indisciplinabile necessita un maestro, a questo insegnamento dell'ininsegnabile, a questo sapere che è anche non-sapere e più che sapere, a questa istituzione del non istituzionale. I concetti di questa maestria o di questa magistralità possono variare. Le sue figure possono essere tanto diverse quanto quelle dell'Altissimo [*Très Haut*] o del Tutt'Altro [*Tout Autre*] inaccessibile, di Socrate, del Precettore, del Professore funzionario, prof. d'Università o prof. della classe Terminale (il primo e l'ultimo di tutti!), di tutto questo po' in una volta: in tutti i casi è necessario un maestro, dell'alterità magistrale. Conseguenza: bisogna formarne, necessitano degli studenti, dei posti, non ce ne saranno

mai abbastanza, e ciò si regola all'esterno della comunità filosofica.

Ma d'altra parte, se il maestro deve essere un altro, formato e poi stipendiato da altri, questa dissimmetria eteronomica non deve ledere la necessaria autonomia, anzi la struttura essenzialmente democratica della comunità filosofica.

Come può questa accordare in se stessa questa eteronomia e questa autonomia?

Sesto comandamento

Da una parte, la disciplina filosofica, la trasmissione del sapere, l'estrema ricchezza dei contenuti richiedono normalmente del tempo, una certa durata ritmata, e anzi il maggior tempo possibile: più che un baleno, un mese, un anno, più che il tempo di una classe, sempre più tempo. Niente può giustificare questo straordinario artificio, che consisterebbe nel fissare a nove mesi una simile durata (rinvio qui a tutte le analisi del *GREPh*).

Ma d'altra parte, l'unità, anzi l'architettura della disciplina richiede una certa concentrazione ordinata di questa durata. Bisogna evitare l'esibizione disordinata, la dissoluzione, e far posto all'esperienza del "d'un sol colpo", del "tutto di colpo" (rinvio anche qui a ciò che fu detto più sopra, e ancora alle analisi del *GREPh*).

Come conciliare questa durata e questa contrazione quasi istantanea, questa illimitatezza e questo limite?

Settimo comandamento

Da una parte, gli allievi, gli studenti, come gli insegnanti, devono vedersi accordare la possibilità, ovvero le condi-

zioni della filosofia. Come in ogni altra disciplina, e questo può andare dalle condizioni dette, in breve, esterne (i tempi, i luoghi, i posti, ecc.) alla condizione "interna" ed essenziale, l'accesso al filosofico in quanto tale. Un maestro deve iniziare a ciò, introdurre, formare, ecc., il discepolo. Il maestro, che avrà dovuto essere dapprima formato, introdotto, iniziato lui stesso, resta un altro per il discepolo. Guardiano, garante, intercessore, predecessore, primogenito, egli deve rappresentare la parola, il pensiero o il sapere dell'altro: *eterodidatta*.

Ma d'altra parte, non vogliamo ad alcun prezzo rinunciare alla tradizione autonomista e *autodidatta* della filosofia. Il maestro non è che un mediatore che deve essere cancellato. L'intercessore deve neutralizzarsi davanti alla libertà del filosofare. Questa *si forma essa stessa*, per quanto riconoscente sia il suo rapporto con la necessità del maestro, con la necessità per l'atto magistrale di *aver luogo*.

Come conciliare l'aver-luogo e il non-luogo del maestro? Quale incredibile topologia esigiamo per conciliare l'eterodidatta e l'autodidatta?

Riferimenti bibliografici

- BRICKHOUSE T.C., SMITH N.D., *Socrates on Trial*, Princeton: Princeton University Press, 1989.
- DÀVILA J., “Etica de la palabra y juego de la verdad”. En: Gros, F., Lévy, C. (orgs.), *Foucault y la filosofía antigua*, Buenos Aires: Nueva visión, 2004, pp. 143-174.
- DERRIDA J., *La carte postale*, Paris: Flammarion, 1980.
- , *Le droit à la philosophie*, Paris: Galilée, 1990; tr. it. (parziale) J. Derrida, *Del diritto alla Filosofia*, a cura di Francesco Garritano, Catanzaro: Abramo, 1999.
- EGGERS LAN C., “Estudio Preliminar”, in Platón, *Apologia de Sócrates*, Buenos Aires: Eudeba, 1984.
- FOUCAULT M., *L’Herméneutique du Sujet*, Paris: Gallimard, 2001; tr. it. M. Foucault, *L’ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano: Feltrinelli 2004 (I ed. 2003).
- , *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France 1984*, Paris, Hautes Etudes-Gallimard-Seuil, 2008; tr. it. *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)*, Milano, Feltrinelli, 2009.
- GREPH, *Qui a peur de la philosophie?*, Paris: Flammarion, 1977.
- GRIMAL P., *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris: Presses Universitaires de France - PUF, 14a ed. 1999; tr. it. *Mitologia*, Milano: Garzanti, 2013.
- HADOT P., *Qu’est-ce que la philosophie antique?*, Paris: Gallimard, 1995; tr. it. *Che cos’è la filosofia antica?*, Torino: Einaudi, 1998.

- HEGEL G.W.F., *Lezioni sulla storia della filosofia*, vol. II, *Dai Sofisti agli Scettici*, Firenze: La Nuova Italia, 1967.
- JULIÁ V., “Plato ludens. La muerte de Sócrates en clave dramática”, in: «Adef. Revista de Filosofía» (Buenos Aires), vol. XV, n° 2, noviembre de 2000, p. 11-22.
- KAHN CH., *Plato and the Socratic Dialogue: The Philosophical Use of Literary Form*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- KIERKEGAARD S., *Sul concetto di ironia in riferimento costante a Socrate*, tr. it. a cura di D. Borso, Milano: Guerini & Ass., 1991.
- KOFMAN S., *Socrate(s)*. Paris: Galilée, 1989.
- LIDDEL H.G., SCOTT R., *A Greek English Lexicon*, Revised and augmented by H.S. Jones (9th ed). Oxford: Oxford University Press, 1966.
- MEDRANO LURI G., *Guía para no entender a Sócrates. Reconstrucción de la atopia socrédica*, Madrid: Trotta, 2004.
- MEDRANO LURI G., *El proceso de Sócrates*, Madrid: Trotta, 1998.
- NEHAMAS A., *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*, Valencia: Pre-textos, 2005.
- OSTENFELD E., “Socratic Argumentation strategies and Aristotle’s Topics and Sophistical Refutations”, in: «Méthexis», IX, 1996, p. 43-57.
- PARDO J.L., *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*, Barcelona: Galxia Gutenberg/ Círculo de Lectores, 2004.
- Platonis Opera* (vols. I-VII). Ioannes Burnet (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1982.
- RANCIÈRE J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1995 (1 ed. 1987); *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, tr. brasileira di

Lílian do Valle, Belo Horizonte, Autêntica, 2002; *El maestro ignorante*, trad. spagnola di Núria Estrach, Barcelona, Editorial Laertes, 2003; tr. it. a cura di Cavazzini A., *Il maestro ignorante*, Milano: Mimesis, 2009.

ROMEYER DHERBEY G., GOURINAT J-B. (eds.), *Socrate et les Socratiques*, Paris: Vrin, 2001.

TOVAR A., *Vida de Sócrates* (2ª ed.), Madrid: Revista de Occidente, 1953.

VILHENA V.M. DE M., *Le Problème de Socrate, le Socrate historique et le Socrate de Platon*, Paris: PUF, 1952.

VLASTOS G., *Ironist and Moral Philosopher*, Ithaca-New York: Cornell University Press, 1991.

WAERDT P.A.W. (ed.), *The Socratic Movemen*, Ithaca (NY), Cornell, 1994.

WOLFF F., *L'être, l'homme, le disciple*, Paris: PUF, 2000.

La traduzione di questo libro è realizzata in connessione con la presenza dell'autore presso l'Università di Bergamo in qualità di *Visiting Professor*, tra febbraio e marzo del corrente anno. Queste attività sono parte delle ricerche condotte dall'Équipe "CdR³", di cui fanno parte i due traduttori e curatori dell'edizione italiana di quest'opera:

Cristina Rossi è laureata in filosofia, PhD in "Scienze della cooperazione internazionale", "teacher" in Philosophy for Children, insegna storia e filosofia nella scuola secondaria superiore e collabora in progetti di ricerca e formazione con le Comunità di Ricerca "Culture, religioni, diritti, nonviolenza" e la "CdR³" presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Fulvio Cesare MANARA è Ricercatore presso l'Università di Bergamo, dove si occupa di educazione al pensare e comunità di ricerca filosofica, di educazione alla nonviolenza ed alla trasformazione nonviolenta dei conflitti. È infatti referente (e fondatore) entro l'Ateneo bergamasco di due "Comunità di Ricerca": una, la CdR³, dedicata alle pratiche della stessa comunità di ricerca filosofica, e l'altra, ispirata all'opera di Raimon Panikkar, dedicata a "Culture religioni diritti nonviolenza".

CdR³

Équipe di ricerca e pratica
sulla comunità di ricerca filosofica

La CdR³ è una rete di varie comunità di ricerca filosofiche, che coopera con Fulvio C. Manara, nell'Università degli studi di Bergamo e sul territorio lombardo.

Il gruppo originario si è formato tra il 2006 e il 2007, in seguito all'impegno per lo studio, la diffusione e la ricerca sulla CdRF e la P4C svolto dal dott. Manara sia entro che fuori il contesto accademico. Con il passare del tempo il gruppo si è ampliato ed è cresciuto, coinvolgendo via via altre persone che si erano formate nel frattempo alle pratiche di P4C, ed erano entrate a diverso titolo e partendo da diverse esperienze in contatto con il gruppo.

Si sono via via costituite altre comunità, a partire dalle esperienze di formazione messe in atto sul territorio lombardo (prevalentemente tra Bergamo e Brescia).

L'Agenda della CdR³

CdR³ è un acronimo che sintetizza le tre dimensioni costitutive della nostra pratica ed esperienza.

Prima di tutto, significa che questa comunità si interessa della “comunità di ricerca” e della comunità di ricerca

filosofica in particolare, e intende *studiare e far ricerca* in merito (quindi CdR *sulla* CdR).

Ma intendiamo anche *fare pratica* di comunità di ricerca filosofica, perché siamo consapevoli che non è possibile alcun sapere su di essa se non emerge dall'esplorazione esperienziale, e quindi CdR³ vuol dire anche CdR *nella* CdR e *con la* CdR.

Infine, siamo impegnati perché le pratiche di comunità di ricerca filosofica e di CdRF in genere si diffondano in ogni contesto possibile, e da qui deriva la cura che intendiamo mettere nella "formazione" e più in generale sul piano "educativo": per questo la nostra attività è anche *per la* CdR.

Obiettivo dell'équipe è quindi soprattutto di divenire un luogo maturo e aperto in cui le persone interessate possano incontrare la pratica della *comunità di ricerca* e della "comunità di ricerca filosofica", per esplorarne le possibilità. Ci sono alcune proposte che su scala internazionale hanno sviluppato ed esplorato elementi più o meno direttamente affini a quelli di questa pratica — soprattutto le proposte della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman, la proposta della CoPI (*Community of Philosophical Inquiry*) di Catherine McCall, il curriculum NORIA in Spagna, e la proposta del Metodo Socratico di Leonard Nelson. Siamo convinti che le potenzialità della CdRF siano molto ampie e in ogni caso più libere ed esposte alla ricerca ed all'esperienza di qualsiasi curriculum o metodo che la possa in qualche modo irrigidire e formalizzare, pur richiedendo rigore in ogni aspetto. Inoltre, tali potenzialità possono interessare équipe, gruppi, comunità, cooperative, in ogni campo sociale, e non solo nella scuola.

Rete nazionale

Siamo in stretta connessione con le Agenzie nazionali che sono abilitate alla pratica ed alla diffusione della P4C. In particolare, cooperiamo strettamente con il CRIF e con CEM Mondialità.

Rete internazionale

Operiamo in cooperazione diretta con alcune agenzie che in modo ben consolidato operano in queste aree di esperienza e ricerca. Ci sono progetti concreti ed operativi in corso con

- *GrupIREF* Barcellona / Irene De Puig e Angelica Satiro;
- *Filosofia e Educação* Rio de Janeiro / Walter Kohan;
- *ACPC* (Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendphilosophie), Graz / Daniela Camhy.

Seguiamo con attenzione e direttamente le attività delle principali reti internazionali come

- SOPHIA
- ICPIC

Siamo molto interessati anche, meno direttamente, al lavoro della

- *Community of Philosophical Inquiry*, University of Strathclyde, Scotland / Catherine McCall.

Ricerca e ricerca/azione

- Approfondimento del curriculum Lipman e di nuove proposte alternative sul piano curricolare.
- Studio e pratica del curriculum NORIA (sua traduzione integrale in italiano).
- Studio e pratica della CoPI di Catherine McCall.
- Studio e pratica del Socratic Method di Leonard Nelson.
- Studio di altre proposte connesse direttamente o indirettamente alle pratiche di CdRF.
- Ethos della CdRF ed educazione alla cittadinanza attiva o alla leadership partecipativa.
- Ethos della CdRF ed educazione all'esercizio del rispetto per i diritti altrui (doveri).
- Politiche dell'amicizia, comunità di ricerca filosofica e università senza condizione (Derrida).

Attività con bambini e ragazzi

- Percorsi laboratoriali in diversi IC delle provincie di BG e BS con alunni della Primaria e Secondaria di primo grado, nonché di Scuole d'Infanzia, ed ora anche nella secondaria superiore.

Attività formative

- Docenti di Istituti della provincia di Bergamo e Brescia
- Docenti di Istituti aderenti alla Rete Stresa

- Esperienze e pratiche di CdRF e/o P4C in scuole di ogni ordine e grado

Attività editoriali e di traduzione

- Completamento della traduzione del curriculum NO-RIA / progetto con editrice Junior;
- trad. it. del testo di McCall, *Transforming Thinking*;
- traduzioni di opere di W. O. Kohan.

Contatti territoriali

- Istituti Comprensivi

Nel corso di questi ultimi anni abbiamo preso rapporti più o meno diretti e fondati con varie scuole della provincia (e anche extra): Curno, Terno d'Isola, Albino, Cene, Mozzo, Osio Sotto, Capriolo (BS), Coccaglio (BS)

- Scuole secondarie superiori (Trescore)

Attività interne all'Università

- Corsi (c/o SDE, Peda. sociale 2006-2007; c/o SU, Peda. generale e sociale 2008-2010: c/o SDE corso di Pedagogia Sociale 2 del corrente A.A.)
- Laboratori di Pedagogia sulle pratiche filosofiche, sulla CdRF, sulla P4C...
- Seminari e convegni
- Percorsi per studenti e studentesse tirocinanti

Contatti

Università degli Studi di Bergamo – Dipartimento di Scienze Umane e Sociali – Ufficio 24 P.le S. Agostino 2, 24129 Bergamo – tel. 035 2052966 – e-mail: fulvio.manara@unibg.it.

AREE SCIENTIFICO-DISCIPLINARI

AREA 01 – Scienze matematiche e informatiche

AREA 02 – Scienze fisiche

AREA 03 – Scienze chimiche

AREA 04 – Scienze della terra

AREA 05 – Scienze biologiche

AREA 06 – Scienze mediche

AREA 07 – Scienze agrarie e veterinarie

AREA 08 – Ingegneria civile e architettura

AREA 09 – Ingegneria industriale e dell'informazione

AREA 10 – Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche

AREA 11 – **Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche**

AREA 12 – Scienze giuridiche

AREA 13 – Scienze economiche e statistiche

AREA 14 – Scienze politiche e sociali

Il catalogo delle pubblicazioni di Aracne editrice è su

www.aracneeditrice.it

Compilato il 17 febbraio 2014, ore 14:41
con il sistema tipografico L^AT_EX 2_ε

Finito di stampare nel mese di febbraio del 2014
dalla «ERMES. Servizi Editoriali Integrati S.r.l.»
00040 Ariccia (RM) – via Quarto Negroni, 15
per conto della «Aracne editrice S.r.l.» di Roma